

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. 20	274 p.	enero-junio	2019	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. 20, 274 p.

enero-junio, 2019

Manizales - Colombia

Rector

Alejandro Ceballos Márquez

Vicerrector Académico

Marco Tulio Jaramillo Salazar

Vicerrectora de Investigaciones y Postgrados

Luisa Fernanda Giraldo Zuluaga

Vicerrector Administrativo

Manuel Humberto Jiménez Ramírez

Vicerrectora de Proyección

Patricia Salazar Villegas

Editora Jefe

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 Academica Premier - EBSCOhost

Latindex

GALE CENGAGE Learning

REDIB, CLASE, Emerging source citation index

DOAJ

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 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

Harlene Anderson, Ph.D

Houston Galveston Institute, USA

■ **COMITÉ TÉCNICO**

Juan David Giraldo Márquez

Coordinador Comité Técnico

Mariana Velásquez Mejía

Correctora de Estilo

Silvia Lucía Spaggiari Gutiérrez

Traductora

Juan David López González

Diseño y Diagramación

Carlos Eduardo Tavera Pinzón

Soporte Técnico

Laura Daniela Londoño Quintero

Asistente editorial

Ángela Andrea García Duque

Monitora

Imágenes Carátula y Separadores

Sara Camila Gómez Toro

Luis David Acosta Rodríguez

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. 7

DESARROLLO HUMANO, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Educación para la ciudadanía en el posacuerdo
Education for citizenship in
the post-agreement times

Pág. 13

María Liliana Díaz-Perdomo
Nelson Darío Rojas-Suárez

**La alfabetización digital en la formación de
competencias ciudadanas en la básica primaria**
Digital literacy in the education of citizenship
competences in elementary school

Pág. 35

Gerzon Yair Calle-Álvarez
Angelina Lozano-Prada

**Obsolescencia y revitalización de un parque.
Acción colectiva, cognición y ciudadanía en la
apropiación del espacio público**
Obsolescence and revitalization of a park.
Collective action, cognition and citizenship in the
appropriation of public space

Pág. 55

Manuel Felipe García-Arias
Gregorio Hernández-Pulgarín

DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

**Investigación para la paz: perspectiva de paz desde
la primera infancia y sus agentes relacionales**
Research for peace: perspective of peace from
early childhood and its relational agents

Pág. 74

Estefanía Aristizábal-Ramírez

rev. eleuthera	Manizales	Colombia	Vol. 20	274 p.	enero-junio	2019	ISSN 2011-4532 (Impreso) ISSN 2463-1469 (En línea)
----------------	-----------	----------	---------	--------	-------------	------	---

**Tramas del reclutamiento y participación de niños
en el conflicto armado colombiano**
Narrative plots of recruitment and participation of
children in the colombian armed conflict

Pág. 96

Elizabeth Torres-Puentes

La Operación Cóndor y el terrorismo de Estado
The Condor Operation and state terrorism

Pág. 114

Henry Torres-Vásquez

**La posesión frente al derecho de propiedad: un
debate sobre vigencia y pertinencia sin resolver**
Possession versus property right: a debate on
validity and unresolved relevance

Pág. 135

Roberto Silva-Fernández

ENFOQUES EN TRABAJO SOCIAL: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL

**Más allá de la caridad y la filantropía: el
surgimiento del Trabajo Social en Antioquia**
Beyond charity and philanthropy: the emergence
of Social Work in Antioquia

Pág. 157

Diana Ramírez-Duarte
Leidy Karina López-Palacio
Daniela Uribe-Espinosa

**Contexto, tendencias y actores
de la Reconceptualización**
Context, trends and actors of reconceptualization

Pág. 179

Sergio Quintero-Londoño

**Funciones de los trabajadores sociales del área de
la salud en los hospitales y clínicas de tercero y
cuarto nivel de la ciudad de Medellín, Colombia**
Functions of social workers in the health field in
hospitals and clinics of third and fourth level of
the city of Medellín, Colombia

Pág. 199

Marta Elena Correa- Arango
Alejandra Corena-Argota
Camila Chavarriaga-Estrada
Karla García-Valencia
Sara Usme-Baena

RESEÑAS

**Reseña libro: contribuciones del desarrollo social
y humano a la sostenibilidad**
Review of the book: contributions of social and
human development to sustainability

Pág. 221

Duván Emilio Ramírez-Ospina
Luz Elena García-García

Índice de números ■ **Pág. 227**

Colaboradores ■ **Pág. 247**

Normas editoriales ■ **Pág. 251**

Author Guidelines ■ **Pág. 261**

Como citar este artículo:

Presentación.
DOI: 10.17151/elev.2019.20.1.

PRESENTACIÓN

Desarrollo Humano, Democracia y Ciudadanía

En la sección de Desarrollo Humano, Democracia y Ciudadanía se presentan cuatro artículos relacionados con educación, posconflicto, alfabetización digital y obsolescencia. El primero se titula “Educación para la ciudadanía en el posacuerdo” de María Liliana Días Perdomo y Nelson Darío Rojas Suárez. Este artículo de revisión tiene como objetivo ubicar el papel que ha tenido la educación en el posconflicto en países que han vivido algún proceso de paz. Afirman que mientras la educación conserve parámetros violentos y autoritarios no será posible crear una cultura de paz.

El segundo artículo de esta sección, “La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria” de los autores Gerzon Yair Calle Álvarez y Angelina Lozano Prada, describe las posibilidades que ofrece implementar una propuesta didáctica de alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas. La metodología utilizada en este estudio fue investigativa-descriptiva. Los autores concluyen que es necesario desarrollar competencias instrumentales, cognitivas y sociales en una propuesta didáctica de alfabetización digital para la formación de competencias ciudadanas.

El último artículo del profesor Gregorio Hernández Pulgarín y Manuel Felipe García Arias titulado “Obsolescencia y revitalización de un parque: acción colectiva, cognición y ciudadanía en la apropiación del espacio público” muestra el análisis hecho por los autores acerca de las transformaciones de un parque en Manizales-Colombia a fin de mostrar cómo la acción colectiva que se materializa en el uso que se le da y algunos procesos cognitivos que permiten representarlo, influyen en la manera en que es apropiado. Afirman que los espacios públicos son escenarios de confluencia compleja y conflictiva, dado que dependiendo de los usuarios y el uso que estos le den al espacio, se pueden generar diferentes formas de apropiación.

Diversidad y Justicia Social

En la sección de Diversidad y Justicia Social se incluyeron cuatro artículos. El primero se titula “Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales” de Estefanía Aristizábal Ramírez. Tiene como objetivo ampliar los horizontes reflexivos en torno a una crianza para la paz en tiempos de posconflicto para los niños de la primera infancia a partir del agenciamiento social de los docentes y cuidadores. El estudio se realizó en el municipio de Marmato-Caldas y el enfoque metodológico fue cualitativo y crítico social.



Por su parte, Elizabeth Torres presenta el artículo de revisión “Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano”. Su objetivo es el análisis de la trama narrativa de la vinculación y participación de niños en los grupos armados colombianos. La autora, a partir de lo analizado, reconoce que el fenómeno de la vinculación de los niños a grupos armados no se debe solo al conflicto, sino que también es consecuencia del abandono del Estado a los menores.

El objetivo de Henry Torres Vásquez con su artículo “La operación Cóndor y el terrorismo de Estado” es analizar la realidad histórica de las actividades criminales efectuadas por integrantes de las fuerzas militares desde 1975 en algunos países de Suramérica y su persecución, desaparición y tortura hacia presuntos terroristas y comunistas. Argumenta que para evitar y eliminar este tipo de prácticas es necesaria la intervención de tribunales internacionales, de tal forma que se pueda evitar la impunidad frente a este tipo de crímenes.

El último artículo de esta sección se titula “La posesión frente al derecho de propiedad: un debate sobre vigencia y pertinencia sin resolver” escrito por Roberto Silva Fernández, tiene como objetivo llamar la atención sobre la justificación histórica y jurídica de la posesión, que como derecho provisional conserva vigencia casi prevalente sobre el derecho de propiedad en el sistema jurídico colombiano. Concluye que en tiempos en que el concepto de la propiedad y su función social se ha reevaluado y ampliado, resulta obsoleto que conserve vigencia el derecho de posesión, en cuanto desvirtúa un derecho que ha sido fundamental en las democracias occidentales como es el de la propiedad.

Enfoques en Trabajo Social: Investigación y Práctica Profesional

El primer artículo de esta última sección se titula “Más allá de la caridad y la filantropía: el surgimiento del Trabajo Social en Antioquia” escrito por Diana Ramírez Duarte, Leidy Karina López Palacio y Daniela Uribe Espinosa. Es un estudio de la historia del Trabajo Social en el Departamento de Antioquia en Colombia. Las autoras afirman que esta profesión se dio del interés de una parte de la clase burguesa antioqueña para intervenir las expresiones de las cuestiones sociales causados por el capitalismo, lo que se esperaba mantendría el orden social y generaría condiciones favorables para la reproducción y división de la fuerza de trabajo.

Luego está el artículo Contextos, tendencias y actores de la Reconceptualización del profesor Sergio Quintero Londoño. Su objetivo es demostrar las mediaciones entre el desarrollo socio-histórico del modo de producción capitalista y el Trabajo Social, entendida como una profesión inscrita en la división socio/técnica del trabajo. El autor afirma que la Reconceptualización es un movimiento que hace parte de la renovación profesional del Trabajo Social, en la que se encuentran tendencias teóricas/políticas diferenciadas.

El último artículo de esta sección “Funciones de los Trabajadores Sociales del área de la salud en los hospitales y clínicas de tercero y cuarto nivel de la ciudad de Medellín-Colombia” escrito por Marta Elena Correa Arango, Alejandra Corena Argota, Camila Chavarriaga Estrada, Karla García Valencia y Sara Usme Baena, tiene como objetivo dar a conocer, a través de un estudio cualitativo-descriptivo, las funciones desarrolladas por los Trabajadores Sociales en el ámbito de la salud, específicamente en la ciudad de Medellín. Como resultado del trabajo de investigación, los autores argumentan que los trabajadores sociales tienen una perspectiva integral de la salud, lo que permite que su participación en este campo sea integral y sistémica con los pacientes y sus redes de apoyo familiares y sociales. Por lo tanto, estos profesionales cumplen un significativo papel integrador en equipos interdisciplinarios, lo que contribuye a la accesibilidad e integralidad del servicio de salud.

Fotografías Colaboración Revista Eleuthera

Reseñas

SARA CAMILA GÓMEZ TORO, Fotógrafa colombiana y actualmente estudiante de Antropología en la Universidad de Caldas. Ha sido reportera gráfica para medios nacionales tales como Vice Colombia y Pacifista. Desarrolla una investigación a través de la imagen sobre los comportamientos que afectan las prácticas en el entorno de los individuos en contextos sociales colectivos e individuales; y la relación de orden estético y política del hombre - animal dentro de los campos de festejo.

LUIS DAVID ACOSTA RODRÍGUEZ, Fotógrafo y gestor cultural. Ha trabajado ampliamente con organizaciones sociales que abordan la construcción de paz en Colombia, utilizando la fotografía como herramienta documental y pedagógica. Actualmente interesado por las prácticas ancestrales. Promotor de las iniciativas de innovación social y emprendimiento cultural: *Corporación Nodo* y *Un cuarto producciones*.



“Celeste” La Linda. Manizales - Caldas. 2017. Luis David Acosta Rodríguez. (Educación)

DESARROLLO HUMANO, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Como citar este artículo:

Díaz, M.L. y Rojas, N.D. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, 20, 13-34. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.2.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL POSACUERDO*

EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN THE POST-AGREEMENT TIMES

MARÍA LILIANA DÍAZ-PERDOMO**
NELSON DARÍO ROJAS-SUÁREZ***

Resumen

Objetivo. Este artículo de revisión pretende ubicar internacionalmente la educación en el posconflicto en Colombia, en relación con las experiencias de otros países que han vivido procesos semejantes. **Metodología.** Se hizo un rastreo por la bibliografía especializada que relaciona investigaciones sobre el tema. **Resultados.** Se encontró que en los países más cercanos a la experiencia colombiana sucede algo semejante a lo que pasa en Colombia: mientras la educación conserve parámetros violentos, autoritarios, con modelos pedagógicos basados en la memoria, no es posible aclimatar una cultura de paz. **Conclusión.** Se hace necesario empoderar una educación para la ciudadanía que responda a tres criterios para un verdadero restablecimiento de la paz: la cohesión social, la participación ciudadana y la memoria histórica.

Palabras clave: educación ciudadana; educación para la paz; conflicto armado; posconflicto.


Abstract

Objective. This review article aims to place internationally the post-conflict education in Colombia in relation to the experiences of other countries that have experienced similar processes. **Methodology.** A search was made of the specialized bibliography that is directly related to research on the topic. **Results.** It was found that in the countries with similar post-agreement situations, they go through something similar to what happens in Colombia: as long as education maintains violent authoritarian parameters with pedagogical models based on memory, it is not possible to acclimate a culture of peace. **Conclusion.** It is necessary to empower an education for citizenship that meets three criteria in order to have a true restoration of peace: social cohesion, citizen participation and historical memory.


Key words: citizenship education, education for peace, armed conflict, post-conflict.

* Artículo de revisión, producto de la investigación “Educación para la ciudadanía con niños y niñas en contextos de post-acuerdo, en la ciudad de Neiva” en el marco de la línea infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales

** Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. E-mail: marialiliana.diaz@usco.edu.co

 orcid.org/0000-0003-4404-5799 **Google Scholar**

*** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: nelson_rojas_suarez@hotmail.com

 orcid.org/0000-0001-6464-3513 **Google Scholar**



Introducción

El acuerdo de paz que se llevó en La Habana entre el gobierno del presidente Santos y la guerrilla de las FARC–EP, es un acontecimiento que invita a observar la forma como la educación para la ciudadanía en Colombia se ha desarrollado, para conocer la respuesta de la escuela a los acontecimientos políticos del país. Desde 1998, se trazaron directrices en relación con la formación ciudadana y su implementación en las instituciones educativas para formar un tejido social que contribuyera a una sociedad sin violencia, como se hizo en muchos otros países y se promovió por los organismos internacionales de la ONU (Zurbano, 1999).

En este contexto, a continuación se presenta una exploración de estudios relacionados con la educación para la ciudadanía, con el propósito de conocer las prácticas que predominan en el posacuerdo y la orientación de dichas prácticas.

Este es un estudio documental realizado mediante un rastreo en bases de datos como Scopus e Easi, Redalyc, Scielo y Google Scholar, vinculado a la investigación titulada “Educación para la ciudadanía con niños y niñas en contextos de posacuerdo”, realizada en Neiva entre el 2015 y 2018, es de tipo cualitativo y su objetivo principal fue comprender el sentido de justicia y solidaridad en niñas y niños escolarizados en medio del conflicto armado.

Después del acuerdo de paz en La Habana ha habido un interés creciente de los investigadores por profundizar en distintos campos y problemas relacionados con el posacuerdo, pero en el área de la educación las investigaciones no han sido muy abundantes. No obstante, en los países que han vivido procesos de posconflicto, se han hecho estudios que relacionan las instituciones escolares con las nuevas circunstancias creadas por las negociaciones, con una postura que busca que el conflicto no se reproduzca en la nueva sociedad. Por este motivo, en nuestra indagación vinculamos las experiencias de esos países a las nuevas circunstancias de Colombia.

Los estudios encontrados se clasificaron en dos grupos: el primero se relaciona con los países que han pasado a un período de posconflicto y de cómo se desarrolla en ellos la formación ciudadana; y el segundo grupo se refiere a la forma como es concebida la ciudadanía en contextos marginales. Con base en esta revisión, se identificaron las categorías relevantes de cada tipificación y se determinaron los aspectos más significativos de las experiencias relacionadas con la formación ciudadana, lo que sirvió para pensar cómo debe ser la educación en el posacuerdo, para que la escuela sea un espacio de paz.

Discusión

Posconflicto y educación para la ciudadanía

Ante los grandes problemas planetarios, se suele pensar que la única solución radical se basa en la educación. Para los problemas ambientales, por ejemplo, el Informe Brundtland (ONU, 1987) concluye en un llamado a los países para fomentar la educación ambiental como único medio posible para una solución de fondo. Del mismo modo, ante el problema global de los países subdesarrollados, la experiencia asiática mostró que la educación es el fundamento de un desarrollo sostenible y sustentable (Tedesco, 1992). Y ante el problema global de la guerra y del posconflicto se ha propuesto, igualmente, la educación como única forma para aclimatar la paz. En este último campo, en el mundo entero se ha producido una literatura que quiere demostrarlo.

Las experiencias internacionales

Conviene mencionar que la UNESCO ha asociado escuelas en América Latina, para desarrollar programas de educación para la paz, salvo lo ocurrido en Puebla México que aún no los tiene (Abrego, 2010).

En el Líbano (medio oriente) se enseña un ideal democrático de ciudadanía, pero conservan una pedagogía memorística sin un desarrollo crítico. En Laos e Indonesia (oriente asiático) la educación cívica habla de obediencia y orgullo nacional. En Europa cada país hace énfasis propios en relación con la ciudadanía: Chipre e Irlanda del Norte profundizan en la cooperación, Bosnia-Herzegovina tienen caminos divergentes, incluso en las escuelas para la integración entre bosnios y croatas. En Macedonia, los docentes ven en el idioma una posibilidad de identidad europea y un mecanismo para evitar discusiones.

En Mozambique, Ruanda y Sudáfrica (África), las escuelas conservan una cultura autoritaria lejos de las dinámicas democráticas. La ciudadanía no se vive de manera activa en la escuela, y los estudiantes interactúan con otros de diferentes orígenes culturales, para su formación ciudadana. En Argentina, Perú, Colombia y Guatemala (América Latina), los estudios señalan que la educación urbana es europeizada y en la educación rural el concepto de ciudadanía no se desarrolla y no se utiliza para resolver situaciones prácticas.

Las experiencias educativas en el posconflicto indican algunas similitudes en cada país. Entre las semejanzas está el propósito de evitar temas controvertidos, la desconfianza en los partidos políticos y las prácticas autoritarias. Los estudios sugieren la necesidad de formar a la ciudadanía en una participación activa, en el diálogo y en el pensamiento crítico desde pequeños (Akar, 2016). Los estudios también destacan la necesidad de fortalecer dos aspectos: un sentido

de cohesión social (como el objetivo más difícil de lograr) y las normas democráticas como medios para garantizar la democracia y la justicia (Quaynor, 2012).

En Irlanda del Norte, el Acuerdo de Paz de 1998 se mantiene vigente y la educación ha sido comprendida como un escenario para reconstruir el tejido social y hacer frente a la violenta herencia del pasado (Gallagher & Murphy, 2017), como el paso más crítico del proceso de transición, lo mismo que la búsqueda de la verdad y el reconocimiento para las víctimas. La educación se encuentra en la intersección de varios procesos de justicia transicional, como retomar una historia que de a conocer la verdad, enfrente el pasado violento, cree entornos seguros para la discusión de temas controvertidos, recuerde hechos vividos y los conecte con la vida de los estudiantes, motive espacios participativos en la escuela y descarte sectarismos (Barton & McCully, 2005; Anne, 2014).

Las expresiones artísticas son el medio más importante para motivar la reflexión sobre lo acontecido. Los maestros aportan a la estabilidad lejos de la violencia, se apoyan en la atención y la empatía como la mejor forma de relacionar el pasado con el presente y el futuro, para la enseñanza de la democracia, al reconocerse como la mejor aliada para hacer frente a las injusticias (Anderson & Smith, 2017), la educación se aleja del nacionalismo segregador y se fundamenta en los derechos humanos. La transformación del conflicto no busca solamente comprender el pasado, sino también aprender de los procesos para poner fin a la violencia y las nuevas disposiciones, dirigidas a garantizar la igualdad de derechos y la protección de las minorías que contribuya a un sentimiento común de pertenencia.

El estudio concluye que Irlanda del Norte es un ejemplo de consolidación de paz y de resultados positivos para reducir la violencia. Aunque el reparto del poder ha impedido que se cree un proceso de verdad y reconciliación formal, no obstante, el programa de ciudadanía contribuye a la formación de las nuevas generaciones sobre el conflicto violento hacia un futuro pacífico (Barton, 2015).

Los países en posconflicto saben que la educación está comprometida en la reconstrucción del tejido social para su desarrollo, como lo demuestra Irlanda del Norte, a diferencia de lo que sucede en Sudáfrica *posapartheid*, donde la violencia continúa en las escuelas que atienden la población infantil desfavorecida (Davids & Waghid, 2015). Los estudiantes siguen sufriendo humillación, maltrato físico, aislamiento y exclusión; aunque el castigo corporal está prohibido, se sigue presentando porque se asocia con la disciplina. En Sudáfrica, la escuela aún no es un lugar de paz y continúa siendo violenta dos décadas después del *apartheid*, y la ciudadanía no se asocia con la democracia.

En todos los países que han iniciado un proceso de posconflicto, la educación para la ciudadanía es la clave para restablecer el tejido social, especialmente para las nuevas generaciones y su

manera de asumir el conflicto y de contribuir a la construcción democrática, como solución a los problemas sociales (Bickmore, Guerra-Sua & Salehin, 2017). Los planes de estudio influyen directamente en la reconstrucción del tejido social, como lo demuestra el estudio citado, en Bangladesh, Canadá y Colombia.

Al comparar los planes de estudio, se identificó que en Bangladesh y Colombia se basan en la glorificación de relatos de guerra y de heroísmo militar, desconocen alternativas para responder al conflicto, culpan a un otro —pakistaníes e insurgentes—, y crean narrativas de enemistad que impiden un juicio moral para la vida pacífica y plural, donde los puntos de vista diferentes se presentan como algo malo (Islam, 2014). Aunque los dos países son muy diferentes culturalmente, se expresa una directa influencia del plan de estudio puesto que los resultados en los comportamientos de las personas son semejantes. Estos países tienen relatos históricos totalizantes, que no abren posibilidad a comprender las causas, que desencadenan un hecho. Otro tanto sucede en el sur de Asia (Ghosh, 2012).

En Ontario, Canadá, el plan de estudio insiste en el análisis por diversos puntos de vista sobre los conflictos, y por lo tanto no hay una sola narrativa de verdad hegemónica. El diálogo y la negociación son base del entendimiento de las partes en el conflicto. Como ocurre en Irlanda del Norte, donde la imparcialidad es clave en el restablecimiento del tejido social, pues las narrativas no se presentan según un discurso sesgado y totalizante. En la escuela, se analizan las causas que llevaron a la confrontación a las partes, permitiendo al estudiante tener una mirada amplia, crítica y reflexiva sin culpar a uno o a otro.

Uno de los países más cercanos a Colombia respecto los acuerdos de paz es Guatemala que vivió un conflicto armado de varias décadas, que afectó la población rural indígena y al país por la violación de los derechos humanos (Bellino, 2015a). El proceso exigió a la escuela en el posacuerdo una aproximación a la realidad. En Guatemala, después de la confrontación armada, se decidió la reconstrucción cívica nacional del nuevo ciudadano en cuatro cualidades: la paz, los derechos humanos, el multiculturalismo y la democracia. Esta directriz es un sueño de restauración frente a la realidad escolar (Bellino, 2015b).

Guatemala: realidad versus utopía

La historia guatemalteca se relata de maneras diferentes según el nivel social, económico y cultural, lo que se aleja de la intención expresada en el acuerdo de paz, sobre el propósito de que la educación es la base de la reconstrucción nacional en la formación de nuevos ciudadanos, dedicados a la paz, los derechos humanos, el multiculturalismo y la democracia. El desarrollo educativo de ese país se analizó en tres instituciones escolares y demuestra lo lejos que está de

su reconstrucción social. Aún se resaltan dos realidades: una ‘ladina’¹ referida a una educación para la ciudadanía democrática de colonización y explotación, y otra indígena que habla de represión y violencia (Rubin, 2016). No obstante, la escuela que integra población ‘ladina’ e indígena abre una tercera vía a la intención de reconstrucción social.

En los tres tipos de escuela, la historia del país se refiere a los hechos recientes de Guatemala contados de manera diferente, según tres categorías: pertenencia, memoria y colonialidad del poder, que permiten comprender la forma como la educación para la ciudadanía en el posconflicto puede aportar a la configuración del tejido social y a una visión compartida de los ciudadanos.

- *Escuela indígena rural/pública.* Los hechos históricos son interpretados en un contexto de represión y pobreza en el que la infraestructura y la dotación son limitadas. Los docentes relatan las violaciones que ha sufrido históricamente el pueblo maya. El ladino es presentado como saqueador, mentiroso y violento, que acabó con la cultura ancestral. En el aula, se exalta con orgullo la identidad maya destacando la resistencia a la opresión. Se toma distancia del currículo nacional de base promovido por el Estado, que mantiene una estructura colonial. El currículo propio busca reemplazar el oficial, como una forma de divulgar en la escuela las desigualdades y la opresión histórica en el país, las masacres de las cuales fueron víctimas, y conmemoran fechas significativas como una manera de no perder la memoria de la lucha indígena, que es invisible para el Estado.
- *Escuela ‘ladina’ urbana/privada.* La escuela urbana goza de óptimas condiciones en infraestructura, bibliotecas, dotación con material didáctico y tecnológico y amplias zonas verdes y deportivas. Las clases se imparten en inglés, los estudiantes no se identifican como indígenas y expresan con nostalgia “el tiempo de seguridad” en el gobierno de Ríos Montt. La historia en los colegios ‘ladinos’ hace referencia al equilibrio con el pueblo maya, presentando al español como decente y al indígena como un resentido con su compatriota blanco. Los estudiantes se consideran diferentes a los indígenas, y algunos solo los ven como atractivo turístico y otros como un problema que solo produce pobreza.
- ¿Cómo se comprende el conflicto armado en un contexto escolar integrado? En los colegios privados, el conflicto armado no interesa, para ellos fue una situación lejana y en los textos oficiales se reparte la culpa entre las guerrillas indígenas y el Estado, y se minimizan los atropellos de este. Se indica que las dos partes cometieron crímenes. Los estudiantes de clase alta no ven como genocidio los asesinatos de indígenas, olvidan el pasado y no hay una postura crítica ni se analizan las causas del conflicto.

¹ La expresión ‘ladino’ en Guatemala, en Chiapas (México) y en otros países centroamericanos se refiere al término ‘latino’, relacionado con los criollos que se han hispanizado, es decir, que se han latinizado.

Entre los estudiantes indígenas y los ‘ladinos’ hay una diferencia en la forma de comprender el conflicto armado. Estos últimos lo consideran como el mejor momento del país porque no hubo delincuencia ni peligro en la calle, porque el general impuso castigos. No hay una conciencia de las desigualdades en el país.

El colegio que integra ‘ladinos’ e indígenas permite que los estudiantes asistan con uniforme o con traje tradicional, la mayoría son hijos de padres trabajadores ‘ladinos’ e indígenas que expresan una pertenencia al pueblo maya, comprometido con la historia del país y la amistad que va más allá de las diferencias étnicas. Respecto al conflicto armado, los estudiantes aceptan lo planteado en las escuelas indígenas, analizan las causas de la opresión indígena y reconocen el aporte de Rigoberta Menchú a la paz de Guatemala.

Los estudiantes del colegio integrado se forman en una ciudadanía crítica, comprometida con la historia y la identidad del país y reflexionan sobre la forma como se ha manipulado el poder político. En este grupo, hay una mayor aceptación de lo multicultural y se habla del sentimiento de ser guatemalteco, están de acuerdo con el juzgamiento a Ríos Montt por genocidio y la firma de los acuerdos de paz se considera un momento crucial en la historia de Guatemala. Hay un sentimiento de pertenencia nacional compartido, en el que todos aprenden de las tradiciones indígenas y están comprometidos con la difícil historia de su país.

El estudio encuentra que no hay una noción de ciudadanía democrática compartida como se pretendió en los acuerdos de paz, pues aún se carece de relatos sobre las desigualdades estructurales como legado de la colonia y de los conflictos violentos, los tres grupos tienen diferentes posturas frente al orden económico y político que persiste en el país y que dificulta la tolerancia y la pluralidad propias de la democracia (Zapata, 2001).

Posacuerdo en Colombia, educación ciudadana y utopías sociales

Colombia ha vivido la violencia de distintas maneras y por causas diversas, una de ellas ha sido la confrontación armada. El informe *Basta Ya* (Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–, 2013) identifica cuatro periodos del conflicto armado: de 1958 a 1982, se dio una transición de la violencia bipartidista a la subversiva simultánea con la movilización de los años 70. De 1982 a 1996, una escalada militar de las guerrillas. Además, surgieron los grupos paramilitares y el narcotráfico. Se promulgó la Constitución Política de 1991, con reformas democráticas significativas como pasar de una democracia representativa a una participativa. De 1996 a 2005 se intensificó el conflicto armado, por la expansión paralela de guerrillas y de grupos paramilitares, y se adoptó una solución militar en la presidencia de Uribe Vélez. De 2005 a 2012, hubo una ofensiva militar del Estado y se hicieron algunas reformas y políticas jurídicas (Cortés, 2013) que indicaron el tipo de ciudadano que se deseaba formar.

La pregunta de este último estudio fue “¿Cómo hemos sido producidos como ciudadanos desde la escuela?” (Cortés, 2013), respecto al conflicto armado y otras violencias conviene revisar algunos discursos de la formación ciudadana en el país. El primero de ellos fue un relato impuesto sobre lo nacional caracterizado por historias heroicas y de próceres que convocaban a una identidad política, determinada por dos poderes: el de la iglesia católica y el político, eran dos poderes que orientaban el tipo de ciudadano que se debía formar. Este modelo duró desde la independencia hasta el final de la república conservadora en 1930, con un intervalo a mediados del siglo XIX, durante la república liberal de José Hilario López y de José María Obando (Cruz, 2008).

Luego se fue abriendo paso la educación pública a cargo del Estado, aunque la iglesia continuó con un influjo decisivo en todo el aparato educativo. En los años 80 del siglo pasado, se produjo un profundo cuestionamiento ante la agudización de la violencia del país y la transgresión constante de los derechos humanos, cuyo efecto fue una crisis de valores que obligó a pensar en un nuevo proyecto de formación ético-político, en el que la escuela es mediadora entre lo religioso y lo secular, un dominio que solo había sido de la iglesia y que se resistía a abandonar. La concepción que se tenía de la educación en esa década era tecnística e instrumentalista, que resultó ineficiente, inadecuado e insuficiente para lo que requería el país (Ramírez y Téllez, 2006).

Algunas investigaciones exponen la preocupante y acentuada crisis de violencia, representada en bandas de sicarios, ofensiva guerrillera y el asesinato de líderes sindicales y militantes de partidos de izquierda, que llevaron a la pérdida de credibilidad de las instituciones del Estado y ubicó a Colombia en el mapa mundial como país violento. Esta situación cuestionó la escuela sobre su rol en un escenario en guerra. Entonces, se implementó la asignatura de democracia (Decreto 1860 de 1994) como si esa fuera la solución. No obstante, es preciso reconocer que la educación para la paz tiene que tener un tratamiento especial, diferente al de la educación normal (Harber & Noriko, 2009).

En los años 90, se promulgó la Constitución Política de 1991 que separa la iglesia y el Estado, sobre una perspectiva secular del país que replanteó los modelos de control autoritario de la escuela mediante la violencia física y verbal por los docentes hacia los estudiantes (Weinberg, 1980). A la luz de la nueva Constitución se promovieron acciones ciudadanas democráticas, fundadas en la autonomía, el diálogo, la participación, la deliberación y la capacidad de negociación como mecanismos para resolver los conflictos (Stojnic, 2015).

La nueva noción de educación ciudadana tiene un enfoque democrático soportado en las características de la tradición liberal y republicana, con rasgos comunitaristas, como se expone en los lineamientos curriculares de 1998, divulgados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), en respuesta a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), luego, en los

estándares de competencias ciudadanas en 2006 (MEN, 2006) y actualmente en la Cátedra de Educación para la Paz (MEN, 2010) para fortalecer en la escuela las nuevas dinámicas políticas del país con el proceso de paz y en respuesta al posacuerdo.

Utopía del primer hilo. Lineamientos curriculares de 1998

En 1998 el Ministerio de Educación planteó una educación ciudadana civil, que iba más allá del culto a los héroes y los próceres, y de un patriotismo arraigado en la obediencia y la complacencia de las clases altas. Entonces, la formación cívica fue asumida en lo cotidiano, orientada a resolver problemas para la convivencia y estimular una nueva actitud consciente para construir una sociedad justa y equitativa, mediante la autonomía escolar y la participación, que consolidara sujetos críticos y democráticos, como respuesta a una cultura política como forma de vivir (Bekerman & Michalinos, 2012).

Estos propósitos entraron en tensión con las prácticas escolares del momento, pues se conservaban acciones contrarias a lo propuesto por la Ley de Educación (1994), el decreto 1860 (1994) y la resolución 2343 (1996), pues continuaba una educación que no asumía los cambios esperados en la escuela.

Se abordaron tres dimensiones en los lineamientos: formación democrática; construcción de una cultura política para la democracia y formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y las dinámicas políticas. La educación ciudadana incluye lo individual y lo social, lo cognitivo y lo afectivo, la información y el raciocinio, que orientan la acción escolar y la ciudadanía (Arlow, 1999) en un marco democrático: liberal, comunitarista y republicano, para dotar de sentido la noción de ciudadano activo y deliberativo, con derechos y voz en la construcción política y social del país (Zapata, 2001).

En este modelo, la libertad y la igualdad se producen en los ciudadanos como autores políticamente autónomos que velan por lo particular y por objetivos colectivos (Bermúdez, 2015). La noción de ciudadanía se enmarca en una democracia republicana, donde la participación gira en torno a temas de interés común y en las decisiones públicas respecto al funcionamiento de la actividad política, la cual promueve el diálogo y la comunicación entre los ciudadanos.

El principal valor en el republicanismo es la deliberación política porque disminuye el interés particular y privilegia los intereses comunes. En los lineamientos se instala la participación y la lealtad que se demuestra con la pertenencia a una comunidad política y a sus instituciones, valora la soberanía popular sobre los derechos humanos, como ocurre en el liberalismo (Zapata, 2001). La soberanía popular es entendida como la expresión de la autorrealización ética de un pueblo.

Junto a los lineamientos constitucionales, se difundieron valores éticos en cuatro ámbitos: *vivencias y momentos pedagógicos*, entendidos como los espacios que integran el conocimiento según las diferentes perspectivas; el *gobierno escolar*, que es un lugar propicio para la participación, la convivencia, la democracia y el buen desempeño de los estamentos escolares; la *vida comunitaria*, que integra la escuela con las comunidades del contexto como el barrio, la calle, para relacionar escuela–familia y comunidad; y la *vida social*, que se refiere a los problemas sociales, económicos y políticos del país y del mundo.

La discusión teórica sobre ética y moral adopta una perspectiva de una ética cívica orientada a la construcción de una sociedad civil participativa, justa y solidaria, teóricamente fundamentada en la perspectiva neo-aristotélica y neo-kantiana, pues el ámbito ético y lo moral se vinculan con lo político. El documento destaca como una evolución política de la democracia moderna la relación entre la ética y la moral, en la que se conjugan las tradiciones republicana y liberal, debido a los desarrollos políticos y filosóficos que llevaron a la conciencia de la dignidad humana que toma forma en los derechos humanos, siendo éstos un camino que permite la reclamación y la lucha por la emancipación política y social para la justicia, la equidad y la paz.

Así mismo, hay aportes teóricos de Habermas (1981) que reemplaza la razón centrada en el sujeto, por una razón comunicativa que se pregunta por los principios éticos como resultado de la interacción social. Habermas plantea una racionalidad comunicativa en la cotidianidad de las relaciones, en busca de una convivencia solidaria, donde la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de toda dominación, en función de vincular a todos los ciudadanos como interlocutores válidos.

La educación ciudadana de los 90 se fundamenta en una ética de mínimos (Cortina, 1998; Conill, 2004) como posibilidad de convivencia en una sociedad pluralista. Una ética cívica que responda a la consolidación de una cultura democrática que toma elementos de las tres tradiciones (liberal, comunitarista y republicana), en una relación entre lo privado y lo público expresada en una tensión entre dos tradiciones: la liberal, en la que prima una noción de justicia basada en los derechos individuales, y la comunitarista, que centra su sentido en la vida buena común a todos (Davies, 2005).

En esta nueva perspectiva, todos los proyectos debían promover una cultura democrática en la escuela en todos sus espacios, acciones que no se consolidaron, pues se han adelantado actividades para cumplir con la ley pero sin fortalecer la participación escolar. La investigación de las prácticas de ciudadanía en la escuela destaca el aporte de Hoyos (como se citó en Cortés, 2013), que propone reconocer “la íntima relación entre educación y ciudadanía” (p. 114) y entender la escuela como el espacio de educación ciudadana mediante acciones y vivencias pedagógicas.

La democratización de la escuela es considerada en las normas jurídicas en tensión con la forma de vivir la democracia en la escuela, especialmente en las que se refieren a la participación del estudiante en acciones políticas en el gobierno escolar, como la creación de la figura del personero estudiantil y la reestructuración del manual de convivencia con participación de todos los miembros de la comunidad educativa, como mecanismos para fortalecer conceptos teóricos y actitudes para asumir la democracia en la práctica escolar. El problema que encuentra en su estudio Cortés (2013) es que fueron desarrollos que no se dieron en un ejercicio democrático, sino que se manipuló según los intereses del docente con actividades sin sentido de lo que significan la participación, el diálogo y la deliberación, y no fue posible romper con una cultura de la dominación.

El desarrollo democrático de la escuela careció de fundamentación teórica y continuó con prácticas memorísticas en conceptos como participación, poder, democracia, entre otros, y omite la praxis de procesos participativos, la resolución de conflictos mediante el diálogo, la comunicación, el sentido crítico, la identidad, la pertenencia, la autorregulación, la capacidad propositiva y creativa, la vivencia de valores y la conciencia de derechos y responsabilidades en el ejercicio democrático.

Se finalizan los 90 como un tiempo que no desarrolló en la práctica a una educación ciudadana democrática, que permitiera comprender el conflicto armado en el territorio nacional, de manera que se fueran encontrando relatos que permitieran reflexionar sobre las causas que producen la fragmentación social.

Utopía del segundo hilo: estándares de competencias ciudadanas 2006

Al iniciar el nuevo milenio, se adelantaron estudios para analizar el impacto de los lineamientos en la escuela, que concluyeron que los estudiantes carecían de una fundamentación conceptual sobre la participación, el poder, la democracia y otras nociones propias de la práctica democrática que indican una desarticulación entre lo deseado y lo desarrollado en ciencias sociales, de modo que las actividades pedagógicas no se proponen comprender conceptos democráticos y menos su puesta en práctica en la escuela, para que la formación ciudadana adquiriera un estatus científico (Cortés, 2013).

En 2002, el MEN, luego de los resultados desalentadores de la evaluación de los lineamientos de políticas, elaboró la Política de Formación Escolar para la Convivencia, frente a la ineludible responsabilidad de la escuela en la educación de ciudadanos democráticos, respetuosos de los derechos humanos y con capacidad de relacionarse con otros en paz. El propósito es la convivencia política mediante el fortalecimiento de la formación en valores, democracia, participación y resolución pacífica de los conflictos.

En 2006, el MEN publica los estándares de competencias ciudadanas en los que considera la educación como un camino posible para la construcción de la paz, según lo expresado en el Foro Educativo Nacional de 2004 realizado en Bogotá, en el que se concluía que la reflexión crítica y deliberativa permite que la persona viva una ciudadanía activa y participe en la reconstrucción del tejido social.

El documento expone el desarrollo de unas capacidades relacionadas con el *fomento de conocimientos ciudadanos* que orienten la acción ciudadana; *competencias cognitivas* que ayuden a la reflexión crítica sobre la realidad y poder entender las perspectivas propias como las de otros; *competencias comunicativas* como las capacidades que permiten expresarse, entenderse y negociar hábilmente con otros; *competencias emocionales* como las habilidades que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y de otras personas; y *competencias integradoras* como las que articulan los conocimientos con las competencias, en el actuar diariamente en lo personal y en lo público.

Respecto a las competencias, se destaca la relevancia de las emociones, invisibilizadas hasta entonces por la educación ciudadana. Así, la formación moral toma un sentido secular para estimular el desarrollo personal. Se entiende la emoción como proceso cognitivo sobre las emociones propias y se tiene capacidad de expresarlas. Además, se reconocen las de otros para afrontarlas positivamente, como el controlar la rabia para no lastimar a nadie.

El desarrollo moral ocupa un lugar destacado en la educación ciudadana, según los estándares, y es definido como:

(...) el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (MEN, 2006, p. 155)

En este sentido, el desarrollo moral es una dimensión que se abordaba de una manera laica, con unas competencias emocionales, cognitivas y comunicativas en la vida pública y privada.

Los estándares básicos de competencias ciudadanas se estructuraron en tres grupos:

- *Convivencia y paz*: referido a la manera pacífica y constructiva con la que se asumen los conflictos propios de la condición humana y su cotidianidad, y se contribuye al proteger los derechos humanos.

- *Participación y responsabilidad democrática*: promueve la participación de manera activa en todos los procesos democráticos de la vida institucional como el aula y las elecciones. Además, introduce modificaciones como las que se establecen en el manual de convivencia.
- *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*: es el rechazo de las situaciones de exclusión o discriminación de todo orden en la escuela.

El eje de los estándares son los *derechos humanos*, que se plantean sobre la base de consolidar comunidades pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas, mediante las habilidades que permiten resolver conflictos de manera creativa y responda a los tres principios de la ética del discurso (Torres, Galván y Hernández, 2016; Habermas, 2000). El primer principio es que la comunicación democrática tiene un lugar central en el tipo de educación, para invitar a los participantes a ponerse en la perspectiva de los otros para mantener un equilibrio de intereses; el segundo es la aceptación ciudadana de la norma y el tercer principio es el consenso como el acuerdo logrado mediante la participación libre. Estas son cualidades propias de una tradición democrática republicana, en el que se destaca la deliberación pluralista como vía para llegar a los acuerdos que promuevan el bien común.

La noción de ciudadanía en los estándares de competencias ciudadanas se define como la dimensión pública de las personas, en la que los intereses particulares pueden compartirse, de modo que todos los participantes concurren, sin excluir la dimensión privada. Así, lo privado y lo público están relacionados, de manera que los derechos humanos y la participación democrática cobra vida en la familia y en la escuela (Comins, 2003).

La educación ciudadana se centra en los derechos humanos que se conciben como el mínimo común, que tiene en cuenta los derechos civiles, económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales (Caride, 2017). Torres et al. (2016) resaltan que los niños, las niñas y los jóvenes son titulares plenos de derechos, por lo cual deben ser tenidos en cuenta como ciudadanos con agencia y autonomía.

Diez años de educación para la paz es un tiempo suficiente para ratificar que las prácticas ciudadanas en la escuela están desarticuladas del contexto y que el concepto de ciudadanía carece de sentido democrático, por no ser una noción referida a la necesidad de constituir tejido social en un territorio común, en el que las dinámicas participativas son una posibilidad de reflexión y deliberación. Pues se continúa bajo una situación de sometimiento y de indiferencia, porque no se asume un compromiso solidario que comparte relatos de dolor respecto a las acciones violentas, como son el conflicto armado y las violencias generalizadas por desigualdades de todo orden que afectan a la población (Comins, 2003).

Las competencias destacan la importancia de los conocimientos y su conceptualización teórica como es el caso de la enseñanza de los valores, de modo que van más allá de recitar de memoria un texto, pues son posturas valorativas en un sentido reflexivo y crítico. En las competencias comunicativas, se destaca el diálogo constructivo entre las personas para intercambiar puntos de vista, facilitar la negociación y deliberar sobre el bien común. Las competencias cognitivas permiten realizar procesos mentales en el ejercicio ciudadano, con posturas críticas, reflexivas y argumentativas. Las competencias emocionales permiten autorregularse y responder a las emociones propias y ajenas.

Utopía del tercer hilo: cátedra de la paz

En el segundo mandato del presidente Santos, se implementó como obligatoria la Cátedra de Educación para la Paz en 2016, aprobada como ley de la república (Ley 1732 de 2014), con el objetivo de fomentar conocimientos relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, que tiene como propósito reconstruir el tejido social, suscitar la prosperidad general y avalar la efectividad de los principios, los derechos y los deberes consagrados en la Constitución.

La cátedra de paz tiene como ejes temáticos:

1. *Cultura de la paz*: en la vivencia de valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
2. *Educación para la paz*: con la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
3. *Desarrollo sostenible*: es aquel que conduce al reconocimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y el bienestar social, sin agotar y generar deterioro de los recursos naturales y el ambiente, para no comprometer el derecho que tienen las generaciones futuras a utilizarlo y gozar de buenas condiciones (Decreto 1038 de 2015).

La cátedra de paz se estructura según tres enfoques:

1. *Convivencia pacífica*. promueve relaciones constructivas, incluyentes, no agresivas, no discriminativas ni maltratantes, viables en el manejo constructivo de los conflictos, el perdón, la reconciliación, la reparación y la prevención de la violencia y de todo tipo de agresión, discriminación y acoso escolar. Se aborda en las competencias ciudadanas en el ámbito de convivencia y paz.

2. *Educación de calidad accesible a todos.* Se entiende la paz como un proceso educativo que contribuye a la paz con justicia social, para que la sociedad sea equitativa, incluyente y democrática. Se relaciona con el ámbito de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.
3. *Formación ciudadana.* Busca disminuir las inequidades, discriminaciones, injusticias y vulneración de los derechos. Este enfoque se relaciona con las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Los tres ámbitos de las competencias ciudadanas están en concordancia con los tres enfoques que plantea la cátedra de paz, que proponen promover prácticas pacíficas, creativas y solidarias. Colombia es una sociedad fracturada socialmente en la que se ha legitimado la agresión y la justicia por mano propia en algunos contextos, llevando a bajos niveles de solidaridad.

La cátedra de paz plantea una educación que comprenda las tragedias del pasado con miras al futuro, sobre el reconocimiento del conflicto para resolverlo pacíficamente, donde se valore la diferencia y la diversidad de identidades, para prevenir la agresión, estimular la democracia y la participación política. Algunos principios que orientan la cátedra son:

1. *Partir de lo construido.* El documento se queda en las disposiciones formales legales y no se relaciona con la educación como escenario de reflexión en torno a lo que ocurre en la sociedad, como los hechos dolorosos de la violencia.
2. *Oportunidad.* Es la capacidad creativa de la escuela para formar para la paz.
3. *Autonomía.* Es la manera en que la escuela puede definir estrategias para orientar la cátedra de paz según requiera cada contexto.
4. *Diversidad.* Responde a las particularidades sociales, económicas y políticas de cada realidad institucional para implementarla.

La propuesta ministerial se estructura en seis categorías:

1. *Convivencia pacífica.* Asume las competencias ciudadanas e incluye la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar. Se reconoce la historia del conflicto armado y las múltiples violencias que ha vivido el país. Es un medio para resolver las diferencias con otros sin imposición del poder, sino mediante el diálogo y la negociación, para que nadie se sienta sometido o afectado en sus derechos.

2. *Participación ciudadana.* Corresponde a las competencias ciudadanas e incluye la participación política y los proyectos sociales, fomenta la participación democrática.
3. *Diversidad e identidad.* Se suma a la protección de la riqueza cultural del país como pluri-étnico y multicultural, para la construcción colectiva y solidaria de la paz. Se promueve el respeto por el otro en el desarrollo de un pensamiento crítico que permita cuestionar lo que se recibe por los medios de comunicación y las redes electrónicas cuando promuevan prejuicios hacia personas o grupos.
4. *Memoria histórica y reconciliación.* Incluye temas de memoria histórica de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, como una forma de articular el pasado y el presente frente a las causas que llevaron a los hechos del país. Es una forma de relacionarse con la realidad y contribuir a restablecer el tejido social después del conflicto armado, lo que facilita la empatía y el pensamiento crítico, para discernir con autonomía y tomar distancia con criterio, frente a la historia real del país y de otras naciones que han pasado por negociaciones de paz.
5. *Desarrollo sostenible.* Trata la relación armónica con el ambiente y la protección de las riquezas naturales. La educación es el canal para dirimir temas de seguridad alimentaria, derecho al agua potable, uso de energías limpias, paz, justicia y equidad. La educación debe promover una conciencia del cuidado del ambiente.
6. *Ética, cuidado y decisiones.* Aborda la justicia y los derechos humanos, dilemas morales, proyectos de vida y prevención de riesgos, para que los estudiantes decidan de manera informada, elijan entre opciones, creen alternativas, consideren consecuencias a corto y largo plazo frente a otros y a sí mismos, como saber a quiénes pueden afectar sus decisiones. Analizar los riesgos de su salud en todas sus dimensiones (sexualidad, cuidado, autorregulación, entre otras), promueve desarrollar un proyecto de vida y su compromiso social.

Las categorías trazadas en la cátedra de paz se interrelacionan con varios temas, que están en relación con los contenidos de documentos previos como son los lineamientos y las competencias ciudadanas, en el que se atiende a un enfoque territorial, planteado en el documento de Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, que expresa de manera decidida, la importancia que tiene la zona rural para el restablecimiento social en justicia social de Colombia

Conclusión

No todo tiempo pasado fue mejor

En la contienda electoral para las presidenciales de 2018, algunos candidatos proponen replantear lo acordado en La Habana, lo que produce zozobra sobre el sentido político de una educación que no nos ha dotado de algunas competencias básicas de negociación que nos permitan comprender que las retaliaciones no sirven, que la corrupción del Estado perjudica a toda la nación, incluidos los corruptos, que el delito es un mal negocio. Las competencias ciudadanas son lo que Boisier (1999) llama capital cívico, es decir, las competencias tienen una característica rentable que beneficia a toda la sociedad.

En un país que firma un acuerdo de paz, evaluado por la comunidad internacional experta en el tema como uno de los mejores acuerdos consolidados en el mundo, hace pensar que muchos colombianos que respaldan ese acuerdo tienen competencias ciudadanas que auguran un futuro democrático. Pero después, en el plebiscito, el triunfo del NO hace pensar que falta mucho camino por recorrer. Y este camino es educativo.

De este contexto complejo, surgió la pregunta que intentó responderse en la investigación de referencia de este texto: ¿Cuál es el sentido de justicia y solidaridad en niños y niñas que habitan en contextos violentos de Neiva?

El contexto de estudio son sectores marginales de Neiva, porque son los lugares en los que el conflicto toma formas violentas y el postconflicto aún no es una realidad. El acuerdo de La Habana se asocia solo con la desmovilización insurgente que durante décadas promovió la violencia en Colombia. Aunque las guerrillas protagonizan actos que afectaron a muchas personas y sectores de la sociedad, hay otras violencias que descomponen la sociedad, que los medios de comunicación encubren y que ocurren en la familia, el barrio y la escuela.

Una infancia que se forme en medio de la violencia difícilmente podrá ejercer una ciudadanía que contribuya al bien común. La educación en contextos de marginalidad social, cultural y económica debe estructurarse teniendo en cuenta la realidad de la población infantil, como lo revela el estudio de Echavarría (2006), en el que concluye que las justificaciones morales de estos niños y niñas se establecen a partir de un meta-código dinámico asociado a la muerte de diferentes maneras, donde los criterios de convivencia son determinados por las condiciones particulares del entorno.

Otros países han transitado por la experiencia del posconflicto, un periodo histórico que se incorpora a los procesos educativos, al reconocer la escuela como el lugar que fomenta y desarrolla acciones que garantizan la estabilidad de la nación. En este contexto, se han destacado los siguientes criterios:

- *Cohesión social*. Se refiere al sentido de pertenencia y de inclusión como elementos claves para consolidar una paz duradera.
- *Participación*. Se basa en el diálogo, la autonomía, la capacidad crítica y la reflexión que permitan tener una perspectiva propia.
- *Memoria histórica*. Se refiere a dos principios: el primero se puede formular como “para que no vuelva a repetirse”; y el segundo “que en la escritura de la historia se escuchen otras voces”. La memoria es principio de identidad y de proyección al futuro.

Los estudios mencionados demuestran que la escuela en contextos marginales sigue siendo autoritaria, con una disciplina impuesta desde arriba y con un estilo pedagógico memorístico, sin fomento de la crítica y la autonomía de pensamiento. Los niños crecen en una realidad en la que más que vivir deben luchar para no morir prematuramente, de modo que la muerte es una persecución constante y la práctica de la vida está a la merced de un ‘jefe’ que es la ley impuesta por la fuerza y en la que el prestigio se basa en la violencia que cada uno sea capaz de garantizar.

El código dinámico del círculo de la muerte, resultado de las relaciones de las mafias y de los grupos armados corresponde a una ética maniquea en la que los buenos son los amigos y los malos los enemigos, de modo que matar a un malo es bueno, en cambio, cuando un malo mata a un amigo eso es malo. En esta forma, matar puede ser considerado justo pues se trata de proteger la vida propia, la de familiares y la de los amigos (Echavarría, 2006). Este contexto se caracteriza porque:

1. Las normas son impuestas por el ‘jefe’ por ser el más fuerte.
2. No se tiene ningún tipo de vínculo en el lugar de residencia.
3. No se denuncia a quien ejecuta los actos violentos.
4. Se crea afinidad con el jefe y se solicita su ayuda.
5. Cuando se quiere salvaguardar la propia vida o la de las personas cercanas, se justifica la muerte de los enemigos.
6. El mundo se divide entre amigos y enemigos. Los opositores son enemigos.

La institución educativa comprometida con la paz debe comprender que en estos contextos se desarrolla un círculo de muerte, y se inscriba en un horizonte de diálogo, de reconocimiento de la validez del otro, en una perspectiva de vida.

Referencias

- Abrego, M.G. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164.
- Akar, B. (2016). Dialogic Pedagogies in Educational Settings for Active Citizenship, Social Cohesion and Peacebuilding in Lebanon. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11 (1), 44-62. DOI :10.1177/1746197915626081.
- Anderson, E. & Smith, A. (2017). Teaching for democracy in the absence of transitional justice: the case of Northern Ireland. *Comparative Education*, 53 (3), 379-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334426>.
- Anne, J. (2014). The Possibilities for Reconciliation Through Difficult Dialogues: Treaty Education as Peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 469-488.
- Arlow, M. (1999). Citizenship Education in a Contested Society. *Development Education Journal*, 6 (1), 14-15.
- Barton, K. (2015). Young Adolescents Positioning of Human Rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10 (1), 48-70. DOI:10.1177/1745499914567819.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2005). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85-116. DOI: 10.1080/0022027032000266070, 85-116.
- Bekerman, Z. & Michalinos, Z. (2012). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory, and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellino, M.J. (2015a). So That We do not Fall Again: History Education and Citizenship in 'Postwar' Guatemala. *Comparative Education Review* 60 (1), 58-79. DOI: 10.1086/684361.
- Bellino, M.J. (2015b). The Risks We Are Willing to Take: Youth Civic Development in 'Postwar' Guatemala. *Harvard Educational Review*, 85 (4), 537-561. Doi: 10.17763/0017-8055.85.4.537.
- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 35 (52), 102-118. DOI:10.7440/res52.2015.07.
- Bickmore, K., Guerra-Sua, Á. & Salehin, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 14 (3), 282-309. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698>.

- Boisier, S. (1999). El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico. *Estudios Sociales*, 99.
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272.
- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. (2013). *BastaYa. Colombia Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (tesis de doctorado). Universidad Jaume I de Castellón, Castellón de la Plana, España.
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*. Madrid, España: Tecnos.
- Cortés, R.A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004. *Pedagogía y saberes*, (38), 63-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>.
- Cortina, A. (1998). *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Cruz, E. (2008). La abolición de la esclavitud y la formación de lo públicopolítico en Colombia 1821-1851. *Memoria y Sociedad*, 12 (25), 57-75.
- Davids, N. & Waghid, Y. (2015). Geweld in post-apartheid skole – waar lê die oplossing? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55 (4), 681-693. DOI: 10.17159/2224-7912/2015/v55n4a12.
- Davies, L. (2005). Teaching about Conflict through Citizenship Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), 17-34.
- Decreto 1038 de 2015 (25 de Mayo). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49.522.
- Decreto 1860 de 1994 (5 de agosto). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41480.
- Echavarría, C.V. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Gallagher, T. & Murphy, K. (2017). Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Research Gate*, 1-20.
- Ghosh, S. (2012). Activating Citizenship: The Nation’s Use of Education to Create Notions of Identity and Citizenship in South Asia. *International Journal of Progressive Education*, 8 (3), 129-139.

- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, España: Trotta.
- Harber, C. & Noriko, S. (2009). Schooling for Violence and Peace: How Does Peace Education Differ from 'normal' Schooling? *Journal of Peace Education*, 6 (2), 171-187. DOI:10.1080/17400200903086599.
- Islam, H. (2014). *Building Peace in Bangladesh: The Role of Peace Education*. Dhaka: University of Dhaka.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero). Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 1732 de 2014. (1 de septiembre). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/rcticles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Educación para la paz*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-351620.html>
- ONU. (1987). *Nuestro futuro común (Informe Brundtland)*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Quaynor, L. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), 33-57.
- Ramírez, M. T. y Téllez, P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Revista del Banco de la República*, 36, 1-74.
- Rubin, B.C. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 53 (3), 639- 672.
- Stojnic, L.G. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, (85), DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/colombiant85.2015.04>, 35-46.
- Tedesco, J.C. (1992). Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (24), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5203>.

- Torres, J.M., Galván, G. y Hernández, O.I. (2016). Ética del discurso de Habermas: como propuesta teórico-práctica en la solución de problemas práctico-morales. *Justicia*, (29), 13-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n29/n29a02.pdf>.
- Weinberg, G. (1980). Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. En UNICEF. (Eds.), *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* (pp. 35-46). Buenos Aires, Argentina: CEPAL.
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zurbano, J.L. (1999). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.

Como citar este artículo:

Calle, G.Y. y Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera*, 20, 35-54.. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.3.

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA BÁSICA PRIMARIA*

DIGITAL LITERACY IN THE EDUCATION OF CITIZENSHIP COMPETENCES IN ELEMENTARY SCHOOL

ELEUTHERA

GERZON YAIR CALLE-ÁLVAREZ**
ANGELINA LOZANO-PRADA***

Resumen

Objetivo. Describir las posibilidades que ofrece implementar una propuesta didáctica de alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas que den sentido a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias para estudiantes de quinto grado. **Metodología.** El método aplicado fue investigación-acción pues favorece el análisis de las acciones humanas en situaciones sociales reales; alcance descriptivo, con participación de 31 estudiantes del grado quinto de una institución educativa pública del departamento de Antioquia, Colombia, en la implementación de una secuencia didáctica orientada a fortalecer las competencias ciudadanas en un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC; para la recolección de la información se aplicó el diario de campo. **Resultados.** Muestran que se requiere desarrollar las competencias instrumentales, cognitivas y sociales en una propuesta didáctica de alfabetización digital para la formación de competencias ciudadanas. **Conclusiones.** Un ambiente colaborativo mediado por TIC contribuye a la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria.

Palabras clave: alfabetización digital, básica primaria, competencias ciudadanas, secuencia didáctica.


Abstract

Objective. To describe the possibilities offered by the implementation of a didactic proposal of digital literacy in the training in citizenship competences that give meaning to the plurality, identity and assessment of differences for fifth grade students. **Methodology.** The applied method was action research because it favors the analysis of human actions in real social situations. **Descriptive scope,** in which 31 fifth grade students of a public educational school of the department of Antioquia, Colombia, participated in the implementation of a didactic sequence aimed at strengthening citizenship competences in a learning environment supported by ICTs. **For the gathering of information,** the field diary was applied. **Results.** The results show that it is necessary to develop the instrumental, cognitive and social competences in a didactic proposal of digital literacy for the training in citizenship competences. **Conclusions.** A collaborative environment mediated by ICTs contributes to the training in citizenship competences in the elementary school.


Key words: digital literacy, elementary school, citizenship competences, didactic sequence.

* El presente artículo proviene de las reflexiones de la investigación "Alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria". Grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías, Universidad de Antioquia.

** Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. E-mail: gerzon.calle@udea.edu.co

 orcid.org/0000-0002-4083-6051 **Google Scholar**

** Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. E-mail: angelina36107@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-1511-0435 **Google Scholar**



Introducción

El uso masivo de las tecnologías está marcando patrones de comportamiento social y configura una emergente cultura digital. Lo anterior, demanda del sector educativo replantear el currículo e incluir las tecnologías digitales. En este sentido, Gutiérrez y Tyner (2012) afirman que “la multiculturalidad, la digitalización de la información y el auge de las redes sociales, que son aspectos de la modernidad, no se abordan suficientemente desde la escuela” (p. 23). En consecuencia, la relación escuela y comunidad educativa se distancia al no encontrar espacios de concertación y diálogo en torno a la inclusión tecnológica. Entonces, la escuela se enfrenta al reto de incorporar las tecnologías al aula, para que profesores y estudiantes las vinculen a las actividades académicas y sus prácticas sociales.

Casas et al. (2015) afirman que “el ejercicio de la ciudadanía ha registrado importantes transformaciones en los últimos tiempos, ya que los ciudadanos se han volcado a distintos tipos de ejercicios y actividades ciudadanas, diferentes de las tradicionales, utilizando las TIC” (p. 222). Ante las formas de comunicación e interacción que ha adoptado la ciudadanía, resulta pertinente formar a los estudiantes en valores sociales a través de las competencias ciudadanas y digitales. Lo anterior, para que logren conocer, respetar, defender y promover los derechos fundamentales propios y ajenos en los actuales contextos digitales.

En la sociedad acceder al conocimiento aporta al progreso de los individuos y sus comunidades. De ahí que en la escuela se le dé importancia al qué, para qué y al cómo aprenden los estudiantes. Marzal (2009) afirma que “la Sociedad del Conocimiento precisa, en este contexto evolutivo, de una Sociedad del Aprendizaje, un aprendizaje especial y diferente, dada la distinta posición del educando, activo, autónomo y corresponsable en su proceso educativo” (p. 136). Es por eso que, en los nuevos modelos educativos se está enfocando la enseñanza hacia el desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes actuar y participar en los contextos digitalizados.

En la cultura digital, el ejercicio de la ciudadanía ha ganado espacios de expresión y comunicación, lo que ha implicado otras formas de alfabetización. La alfabetización digital y la formación ciudadana tienen una estrecha relación y un significado preponderante ante la masificación del uso de los dispositivos digitales. En consecuencia, el proceso de alfabetización implica la adquisición de competencias que faciliten la construcción de un sujeto que es capaz de interactuar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como ciudadano autónomo, crítico, reflexivo y con valores democráticos (Area, 2010). El presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tenía en sus objetivos describir las posibilidades que ofrece la implementación de una propuesta didáctica de alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas que dé sentido a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, en la dinámica curricular del área de ciencias sociales para la básica primaria.

Marco Teórico

Alfabetización digital

Uno de los campos que más ha tenido transformaciones y a la vez ha ocasionado cambios en la sociedad del siglo XXI, es el de las tecnologías. De ahí que a la alfabetización digital se le esté dando atención en todos los ámbitos, especialmente en el educativo. Investigadores como Area (2010), Gross y Contreras (2006), Gutiérrez (2010), Pérez y Delgado (2012), Gutiérrez y Tyner (2012), Aguilar (2012), García, Ramírez y Rodríguez (2014) han investigado al respecto, con el fin de configurar un modelo integrado de teorización sobre el tipo de alfabetización que requieren los individuos en la era digital.

La cotidianidad gira en torno a lo digital, al punto que la gran mayoría de las actividades se realizan a través de algún dispositivo tecnológico. Y es que el mundo de hoy se caracteriza por ser digital y globalizado, donde la información y el conocimiento fluyen, circulan y son accesibles a todos en cualquier momento y lugar. Las anteriores características son propias de la emergente cultura digital. Una cultura donde la digitalización de la información que se encuentra en la red, se construye y se propaga rápidamente y está al alcance de todos. Gutiérrez y Tyner (2012) afirman que “la alfabetización para el siglo XXI, ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional” (p. 36). Desde esta perspectiva, la alfabetización es vista como una alfabetización multifuncional, cuyo fin ha de procurar una educación integral.

Aparte de que los estudiantes sean diestros en el manejo del software y el hardware y que desarrollen competencias cognitivas, también han de desarrollar actitudes y valores que orienten las acciones que realizan con las TIC, desde un sentido moral, ideológico y político (Area, 2010). En este punto, el autor converge con Gutiérrez y Tyner (2012) en la idea de no olvidar las actitudes y valores cuando se realizan actividades con las TIC. Por ello, la alfabetización digital se presenta como un instrumento formativo al servicio de una sociedad más justa, solidaria y democrática en la cultura digital (Travieso y Planella, 2008).

La investigación realizada por García et al. (2014) en el contexto escolar español, tenía como objetivo identificar los niveles de competencia mediática en niños y adolescentes de primaria y secundaria. A través de la aplicación de una metodología empírico-analítica fundamentada en la experimentación, con un posterior análisis estadístico, lograron identificar un bajo nivel en las competencias digitales en los estudiantes. Las autoras manifestaron que estos carecen de estas habilidades para ser considerados prosumidores digitales, por lo tanto, hay que plantear procesos de alfabetización que mejoren las competencias digitales en los estudiantes. En esta investigación se utilizó la encuesta con cuatro cuestionarios *ad hoc online*, los resultados dieron cuenta de que, aunque los jóvenes están en constante interacción con las TIC, carecen de las competencias digitales que les permita consumir y producir con estas.

Para Gutiérrez (2003), el concepto de alfabetización digital consiste “en la capacidad de ser no solo receptor, también emisor en la era digital” (p. 4). Para el autor, estar alfabetizado digitalmente consiste en tener la capacidad no solo de obtener información, también analizarla, interpretarla y transmitirla. Por lo tanto, dependerá de la capacidad de comprensión y criticidad de lo leído por el usuario, lo que alcance a extraer y transmitir. En la perspectiva de Gross y Contreras (2006), consideran la alfabetización digital desde un sentido amplio, relacionado con las demandas de la sociedad actual.

Competencias ciudadanas en la era digital

Las competencias ciudadanas se convierten en el medio para generar espacios para la convivencia y el ejercicio de la democracia escolar que repercutan en mejores niveles de convivencia y, por ende, en mejores niveles académicos. Ruiz y Chau (2005) definen las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 3). Es ahí, con el ejercicio autónomo y responsable de la acción ciudadana, donde se evidencia la adquisición de estas competencias.

Un reto en la acción educativa desde la escuela es desarrollar en los estudiantes las competencias para que participen en la construcción de ambientes escolares propicios para la interacción, la comunicación y el aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación de Colombia, MEN (2004) ha desarrollado el concepto de competencias ciudadanas desde varias perspectivas, una de ellas dice que son “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8).

Desde la escuela hay que pensar en las competencias ciudadanas para la formación de personas solidarias, empáticas, que respeten y hagan respetar los derechos humanos propios y ajenos. Personas que en su actuar tomen decisiones teniendo en cuenta su bienestar y el de los demás, que estén dispuestos a trabajar en grupo con metas y objetivos comunes. Un ciudadano del siglo XXI tiene una manera de pensar orientada a la construcción de democracia participativa e incluyente, asume una concepción de ciudadanía no solo local, también global. Por lo anterior es que, desde la escuela, a los estudiantes se les ha de orientar para que ejerzan una ciudadanía activa.

Malfasis (2014) llevó a cabo una investigación en la Institución Educativa Diversificado de Chía, sobre el fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias mediadas por las TIC. Su objetivo principal estaba enfocado en analizar la influencia de estrategias mediadas por las TIC en el fortalecimiento de la competencia ciudadana de convivencia y paz, desde la

base del respeto en los estudiantes de básica primaria. El estudio se desarrolló en el curso de 3^oB de la básica primaria, conformado por 19 niñas y 15 niños con edades entre 8 y 11 años. Se empleó el método de teoría fundamentada con un enfoque mixto en el cual predominó el de corte cualitativo.

Con respecto a la competencia ciudadana, Malfasis (2014) considera que para fortalecer estas competencias se ha de llevar a cabo un proceso de formación ciudadana basado en el respeto, mediante estrategias que propicien un ambiente donde la convivencia y resolución de conflictos se dé pacíficamente. También en la competencia, convivencia y paz concluye que se mostró una evolución satisfactoria ya que los estudiantes relacionaban la acción de vivir en comunidad con la ausencia de conflictos acudiendo al ejercicio del buen diálogo. Otra conclusión es que fue evidente la disminución de los conflictos, las respuestas agresivas y las quejas de los estudiantes en clase.

Formar para la ciudadanía es una tarea mancomunada entre familia y escuela, es una labor que compromete a toda la sociedad. Lo anterior reconoce que el sujeto aprende desde cualquier instancia a través de los medios de comunicación, la música, en el parque, con la televisión, con los diversos comportamientos ciudadanos desde lo político, cultural y social. Es por esto que la escuela, con miras de contribuir a la formación ciudadana, viene buscando desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser sujetos autónomos, activos y críticos de las realidades en los diferentes contextos donde interactúe.

Metodología

La investigación educativa es una práctica que favorece un análisis concienzudo de esas situaciones relevantes que inquietan a los profesores. Amaya (2007) afirma que “la investigación educativa consiste en analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio” (p. 17). Para este estudio, se optó por el enfoque cualitativo al considerar que por su carácter inductivo permitía explorar y describir elementos propios del planteamiento del problema para luego generar otras perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta característica permitió al investigador entrar al campo, observar y describir aquello que le causaba inquietud, para luego darle una interpretación desde un sentido crítico reflexivo, generando así otros discursos. Así mismo, se consideró el enfoque cualitativo apropiado para dar respuesta a componentes de la pregunta de investigación, la cual indaga por el cómo a través de una propuesta de alfabetización digital orientada a la formación de competencias ciudadanas otorga sentido a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En cuanto al método aplicado en esta investigación, se tuvo en cuenta la investigación-acción porque favorece el análisis de las acciones humanas en situaciones sociales reales. Para Elliot (2003): “La investigación-acción se relaciona con problemas prácticos cotidianos

experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos” (p. 24). La investigación-acción permite profundizar en la comprensión de las distintas situaciones que se presentan durante la práctica pedagógica a través de la observación, el análisis y la interpretación, llegando a autorreflexionar sobre dichas situaciones. Es así como para la investigación este método fue relevante, al permitir recoger las percepciones de los implicados en el problema o situación desde un lenguaje propio, sencillo y habitual, logrando describir y explicar las acciones tal y como las vivenciaban los estudiantes, en su cotidianidad, en el ámbito escolar.

El alcance de esta investigación fue de carácter descriptivo, obteniendo los resultados a partir del análisis de la información arrojada en los diferentes instrumentos. Hernández et al. (2010) afirman que este alcance “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). Es decir, la descripción se convierte en herramienta fundamental para localizar esos factores que inciden en el problema planteado. Para llevar a cabo este proceso de investigación se trazaron las siguientes fases: a) socialización del proyecto a la comunidad educativa; b) tanteo al estado actual del objeto de estudio; c) implementación de la propuesta didáctica e instrumentos desde la observación, acción y la reflexión; d) evaluación de la propuesta didáctica; e) análisis, reflexión e interpretación de la información.

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, zona urbana del municipio de Yondó, Antioquia, con uno de los seis grupos que conformaban el grado 5°. Este grupo estuvo conformado por 10 mujeres y 21 hombres entre las edades de 9 y 12 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. La implementación del estudio se llevó a cabo durante los periodos de clases semanales de las áreas de ciencias sociales, ética y valores y tecnología e informática, durante el primer periodo del año lectivo 2017. Las sesiones de trabajo se desarrollaron así: en el aula de clase un 20%, en la explicación de la teoría y actividades lúdicas, y en el aula de informática el 80% restante en las actividades, donde era necesario el uso de recursos digitales.

Para el trabajo de aula se planeó una secuencia didáctica en la cual se procuró la integración curricular de áreas como ciencias sociales, ética y valores, y tecnología e informática. El desarrollo de ésta se realizó en ocho semanas y en periodos de ocho horas, tiempo durante el cual los estudiantes realizaron las actividades planeadas en el aula de informática. La secuencia didáctica se desarrolló en nueve sesiones y cada sesión estaba compuesta por cinco momentos: exploración de saberes previos, estructuración, actividad práctica, socialización y actividad formativa, y donde el producto final era la construcción colectiva de una revista digital. Los temas y actividades fueron pensados teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar con la investigación. Se consideró la secuencia didáctica como estrategia metodológica, ya que, por su forma de organización jerárquica y secuencial de contenidos, permite generar experiencias cognitivas y conductuales en los estudiantes, integrando el trabajo individual con el grupal y

colaborativo realizado dentro y fuera del aula con ayuda del profesor (Tapia, Correa, Ortiz y Neira, 2012). Durante el proceso se iba tomando nota de lo acontecido en el aula para luego registrarlo en el diario de campo.

El diario de campo es una herramienta que permite un registro detallado de experiencias significativas que suceden durante el ejercicio educativo en el aula de clase: “Es una narración detallada y periódica de experiencias vividas y de hechos observados por el investigador” (Cerde, 1991, p. 249); que se van registrando en una libreta de notas para luego organizar, analizar e interpretar. Aplicar el diario de campo como técnica de recolección de datos permitió sistematizar la práctica y experiencia investigativa, desde la percepción e interpretación de la realidad escolar, permitiendo al profesor cuestionarse sobre la práctica educativa. Este instrumento, al permitir reflexionar sobre lo que sucede en el aula desde una postura pedagógica, le ofrece insumos al profesor para que emprenda acciones en función del mejoramiento de su práctica educativa.

El diario de campo aplicado en esta investigación estuvo estructurado teniendo en cuenta las categorías sobre las cuales se basó la investigación como fueron: alfabetización digital, competencias ciudadanas y valoración de las diferencias, unas preguntas orientadoras que permitieron recoger información relevante, analizada luego desde una postura de observación y descripción objetiva, llegando a una reflexión pedagógica del investigador. En esta, se narraron hechos relevantes observados en los estudiantes durante las clases, relacionados con los comportamientos y actitudes con respecto a sus formas de pensar, de asociación e interacción, según las individualidades y creencias de cada uno. A partir de la observación participativa y por medio de preguntas orientadoras que permitieron una descripción de lo observado, se complementó con una reflexión pedagógica para interpretar y dar sentido a las actuaciones de los estudiantes en las diferentes sesiones y actividades planteadas. En la recolección de la información con este instrumento, primero se tomaron apuntes de lo observado en un cuaderno como notas de campo, tratando de recoger expresiones, palabras, gestos y demás comentarios que tuvieran resonancia o indicaran algo significativo con respecto al objeto de estudio.

El método utilizado para este análisis de la información fue el análisis de contenido, el cual consiste en la lectura e interpretación de contenidos sobre todo en documentos escritos (Ruiz, 2012). Con este método, a través de la lectura se extrajo información de las ideas expresadas por los participantes, las cuales habían quedado plasmadas en el diario de campo. El análisis de los datos a través de este método permitió hacer inferencias de gran valor en las diferentes transcripciones. Ruiz (2012) afirma que “la inferencia es elemento central del análisis de contenido” (p. 195). De ahí que, la aplicación de este método en el análisis fuera adecuada, ya que a partir de la lectura de los textos transcritos, se alcanzó a realizar interpretaciones relacionadas con los elementos que componen la pregunta y el objetivo de investigación.

Resultados y discusión

El diario de campo permite registrar de manera pormenorizada una gran cantidad de variados datos. En el aula permite un registro detallado de experiencias significativas que suceden durante la práctica educativa. Este instrumento resulta para el investigador una gran herramienta auto-reflexiva que le permite plasmar su sentir, desde un punto de vista subjetivo, objetivo y pedagógico. Para el análisis de la información arrojada por el diario de campo, se utilizó un cuadro de doble entrada compuesto por filas y columnas, el cual permitió organizar y comparar la información de los datos que se cruzaban. Utilizar esta matriz facilitó el análisis alterno de los dos factores (observación: descripción objetiva y la reflexión pedagógica) tenidos en cuenta en el instrumento.

Indagar el nivel de adquisición de las competencias digitales en los estudiantes, resultaba indispensable para tener claridad sobre cuáles eran las habilidades que poseía cada estudiante. En la medida que se realizaba el análisis fueron emergiendo algunas subcategorías como: la competencia instrumental, la competencia cognitiva, la competencia emocional y las competencias sociales y ciudadanas. En cuanto a la competencia instrumental, relacionada con el uso del computador, se observó en la mayoría de los estudiantes que presentan dificultades en el manejo de algunas funciones básicas del software, como abrir y utilizar herramientas como Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, resaltar, guardar textos, abrir una carpeta nueva. Así mismo, se observó que al escribir con el teclado, lo hacían con mucha lentitud y solo con un dedo. En la medida que se iba avanzando se apropiaban más del recurso digital, viéndoseles trabajar día a día con más independencia. De esta manera, se pudo evidenciar en el estudiante un aprendizaje progresivo en cuanto a la adquisición de las competencias instrumentales, que cada día iban mejorando y resolviendo las dificultades que tuvieron al principio siendo cada vez más independientes en el uso.

En cuanto a la competencia cognitiva relacionada con la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información (Area, 2010), los estudiantes presentaron algunas dificultades en las primeras clases, algunos no sabían cuál era el editor de texto, así como qué palabras o frases escribir, por lo que fueron varias las preguntas que hicieron como: ¿Profesor, dónde busco? ¿Profesor, qué palabras escribo? Aunque los estudiantes estaban en quinto grado, había algunos más aventajados que otros en cuanto a la adquisición de las competencias digitales. La mayoría de los estudiantes de la institución habitaban en barrios de estrato uno, carentes de los servicios básicos y desde luego de internet y computadores, por lo que las oportunidades de interactuar con las TIC, se limitaban a la escuela y a la clase de tecnología e informática. Estos estudiantes están en desventaja con los otros niños que viven en los barrios centrales, pues estos lograban acceder a internet desde varios espacios (casa, internet al parque, biblioteca, punto digital, café internet y servicios móviles).

Al interactuar con las TIC, los estudiantes no solo ponen a prueba las competencias instrumental y cognitiva, también están presentes las competencias comunicativas, emocionales y sociales, las cuales están relacionadas con las competencias digitales. De ahí que el desarrollo de éstas sea importante para el estudiante, ya que le pueden permitir una actitud social positiva hacia los demás, significativa para el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía en redes sociales (Area, 2010). Aprender a tener control de las emociones le repercutía al estudiante tener unas buenas relaciones sociales en los contextos análogos y digitales.

Cuando el estudiante buscaba un tema o asunto de su interés en internet, llegaba a sentirse abrumado por la cantidad de información que este le arroja. Durante la secuencia se observó que los estudiantes al buscar información en la web, son indecisos y se inquietan por la cantidad de enlaces que aparecen. En este aspecto, este instrumento arrojó las siguientes subcategorías: competencia cognitiva, competencia instrumental, información en la web. La competencia cognitiva y la instrumental relacionadas con la búsqueda y selección de información se manifestaron durante todo el proceso. De entrada, los estudiantes tuvieron dificultades con la búsqueda ya que cuando se les pidió que buscaran información acerca del trabajo colaborativo, primer tema que se trabajó, algunos estudiantes no lo hicieron, cuando se les preguntó el ¿por qué no lo habían hecho?, una estudiante contestó “profesora, es que no sé qué escribir”, otra dijo, “profesora, qué escribo para que me salga”. En la medida que se les fue explicando cómo hallar información les fue más fácil la búsqueda.

En cuanto a la comprensión y organización de la información que encontraban en internet, cuando escribían en Google, que fue el buscador más utilizado, este les arrojaba los diferentes enlaces donde hallar la información, los estudiantes tendían a abrir el primer enlace que aparecía y cuando eran lecturas extensas las desecharan. Para seleccionar los resultados de las búsquedas se identificó en los estudiantes algunas dificultades ante la cantidad de información que arroja la web. Al pedirles que leyeran e hicieran algún resumen, a algunos no les gustaba, otros estudiantes cortaban y pegaban alguna información, aunque a veces irrelevantes o pegaban todo el texto sin resumir.

Durante las clases se pudo evidenciar que a los estudiantes se les dificulta comprender y organizar la información que encuentran en la web, ya que ante las actividades que implicaban lectura de gráficas, la dejaban a un lado inclinándose hacia otras actividades como juegos online, videos, Facebook, o buscar y oír música. En cuanto a la competencia cognitiva, el MEN (2004) la define como la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. El desarrollo de las competencias cognitivas y las instrumentales le ha de brindar al individuo un mayor desarrollo y capacidad de análisis, comprensión y organización de la información y difusión de contenidos apropiados.

La integración de las TIC en las clases por parte de la docente fue en aumento, al igual que en los estudiantes. Evidenciar la forma como los estudiantes integraban los recursos TIC (aplicaciones, videos, procesadores de textos, audios) a su proceso educativo sirvió para una claridad en cuanto a los presaberes que tenía cada uno. Aunque los estudiantes presentaron dificultades con algunas funciones de Microsoft Word y la búsqueda de la información, durante el desarrollo de la secuencia didáctica mostraban interés por las actividades que se les planteaban. Durante las sesiones el trabajo colaborativo para construcción de la revista digital fue protagonista, a través de él, los estudiantes demostraron poseer buenos valores como el compañerismo y la ayuda mutua, cuando alguien tenía alguna dificultad había alguien dispuesto a colaborar. Onrubia, Colomina y Engel (2008) basados en las perspectivas cognitivas de Piaget y la perspectiva sociocultural de Vygotsky, establecen que el aprendizaje colaborativo se conceptualiza como un proceso de interacción conjunta donde se comparte, se negocia y se construyen significados para solucionar problemas, crear o producir algo. Desde esta mirada, el trabajo colaborativo que se produjo en el aula durante las distintas sesiones tuvo relación con esta definición, ya que cuando alguno de los estudiantes tenía algún problema, alguien estaba dispuesto a colaborarle.

Trabajar en grupo con recursos TIC les facilitó solucionar las dificultades que se presentaron, cuando alguno no sabía o no entendía como trabajar con alguna aplicación, otro compañero más diestro ayudaba a solucionar las dificultades que presentaba. Otro aspecto a destacar es la actitud que mostraban, lo motivados que se veían para ir al aula de informática y el interés por la actividad, preguntaban cuándo no entendían. De igual forma, el establecimiento de normas para el trabajo colaborativo en el aula fue de gran ayuda ya que permitió más organización y entendimiento entre todos.

Para los estudiantes trabajar en el computador les resultó motivador, pues siempre mostraban buena actitud y aunque algunos todavía no contaban con las habilidades suficientes, hacían el intento. Que el estudiante desarrollara las competencias emocionales e instrumentales, le brindaba seguridad cuando interactúa con las TIC. En la medida que se ejecutaba el trabajo en el aula durante la secuencia didáctica, se pudo evidenciar que entre más contacto tenían los estudiantes con el computador, más se afianzaban en la búsqueda de información o al realizar otras actividades.

En la interacción diaria que se daba entre los estudiantes en el aula de clase, se veían enfrentados a situaciones donde se dejaban entrever los valores que poseían. Durante el desarrollo de las sesiones de la secuencia didáctica realizando actividades para la revista digital, fue posible observar en algunos estudiantes la vivencia de los valores sociales en sus comportamientos. Al inicio de la primera sesión los estudiantes que tuvieron que compartir computador se mostraron inconformes. Esta actitud fue mejorando en la medida que iba pasando el tiempo en el aula interactuando con las TIC. El que se haya establecido unos acuerdos de convivencia favoreció el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y el clima escolar.

Como la mayoría de las actividades implicaron trabajar en grupo, se fomentó el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de valores como el compañerismo, la tolerancia, el respeto y la ayuda mutua evidenciados en los comportamientos de los estudiantes. Avello et al. (2013) afirman que “el aprendizaje con los otros favorece la formación de habilidades y valores” (p. 453). De esta manera, el aprendizaje colaborativo fue un aspecto que estuvo presente durante las diferentes sesiones de la secuencia didáctica.

En general, los estudiantes adoptaron buenos comportamientos cuando se trabajó la secuencia didáctica, ya fuese viendo un video o realizando otra actividad con o sin internet. Las dificultades que se presentaron al principio disminuyeron en la medida que se avanzaba e interactuaban entre ellos y con las TIC. Solían ser colaboradores y compartían las actividades que realizaban, mostrándolas a sus compañeros como buscando una opinión o simplemente un me gusta. La existencia de unos acuerdos visibles en el aula ayudó a regular los comportamientos en los estudiantes.

Evidenciar la manera como manifestaban la vivencia de las competencias ciudadanas, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias durante las clases que implicaban el uso de las TIC, era relevante para el desarrollo de los objetivos de este estudio. Durante las primeras clases de la secuencia didáctica se pudo entrever el individualismo en los estudiantes, ellos preferían trabajar solos, manifestando que así trabajaban mejor, por eso cuando les tocaba compartir el computador con otro compañero hacían gestos de desagrado, a no ser que les tocara con alguien de sus afectos. En una de las clases un estudiante dijo la siguiente expresión “profe, déjeme hacer en un computador solo, es que esos niños son muy envidiosos y no lo dejan trabajar a uno”. Aunque en el grupo solo hay un estudiante de descendencia afro lo aceptaban y trabajaban con él, pero a veces cuando se enojaban le decían frases despectivas como “negro ese”.

En ocasiones los estudiantes no se miden cuando dicen cosas para referirse a algún compañero y llegan a dar trato discriminatorio. En el contexto escolar este tipo de expresiones son frecuentes, ante esto, los estudiantes deben aprender desde pequeños que ningún maltrato o forma de discriminación es justificable; aunque para algunas comunidades o grupo social esto lo puedan considerar como una práctica educativa aceptable (Ruiz y Chau, 2005). Crear conciencia en el estudiante, sobre el respeto y la valoración de las características y valores que poseen sus compañeros de clase, es parte de la tarea del profesor y se trasmite a veces a través del currículo oculto.

El grupo en general se mostró receptivo cuando se trataba de acoger a otros, igualmente cuando trabajaban con alguien que tenía dificultades con las actividades, ellos se ayudan. En la medida que realizaban actividades en grupo, los comportamientos de los estudiantes mejoraban al punto que no importaban con quien lo hacían, se ayudaban mutuamente sin

reparo. Esto permitió observar la valoración del saber en sus compañeros, pues cuando alguien tenía alguna dificultad los estudiantes buscaban ayuda sin importar quién era, lo que importaba era que les pudieran resolver la dificultad. De esta manera, se logró evidenciar que la vivencia de las competencias pluralidad, identidad y valoración de las diferencias por los estudiantes se da de manera normal y natural cuando realizaban actividades apoyados por TIC.

La vivencia de los valores (tolerancia, respeto a las diferencias) que sustentan una sana convivencia en la multiculturalidad del grupo de estudiantes, fortalecieron la unidad en el grupo. Por lo general, cuando los estudiantes están entre el grupo de amigos son espontáneos en su forma de comunicarse, inventan juegos bruscos y adoptan un vocabulario y unas expresiones un tanto groseras para distraerse, cosa que para ellos es algo normal, así lo manifestaban. Entonces surgen las burlas, los apodos, los tratos despectivos, que dado el momento son generadores de conflictos, cuando alguno no está de buen humor como para aguantar esos tratos. Lo anterior se vio reflejado durante la secuencia en las primeras clases, presentándose algunos inconvenientes entre compañeros debido a esos comportamientos, ante esto se tuvo que recordar constantemente los pactos de convivencia construidos colectivamente y el propósito de ellos.

La vivencia de los valores como la tolerancia y el respeto por el otro dentro del grupo reflejó algunas falencias que ameritaron conversar y reflexionar sobre estos valores y la importancia de la comunicación asertiva y efectiva. Cabe destacar que el grupo es diverso, compuesto por estudiantes que proceden de distintas regiones, principalmente de los departamentos de Santander, Antioquia y Bolívar, por lo que al interactuar dentro o fuera del aula había manifestaciones de diversos actos y costumbres variadas. Es por esto que, en un principio, la práctica de los valores se vio matizado por las costumbres y significados propios de cada quien y que en algunos momentos llegaron a alterar el orden y la convivencia. Sin embargo, el haber trabajado en grupo usando recursos TIC, temas como los valores para la convivencia, la discriminación y el *ciberbullying*, pluralidad, identidad y las diferencias para la revista digital, generó gran impacto en los estudiantes, mejorando los comportamientos y logrando que valoraran las diferencias de cada quien.

Los estudiantes interactuaban constantemente con sus compañeros en el aula de clase, donde a través del acto comunicativo reflejaban sus fortalezas o debilidades en cuanto a la sociabilidad. Es ahí cuando los conocimientos, las habilidades que poseen junto con las actitudes que adoptan tienen sentido, si se utilizan en la comprensión y resolución de los problemas a través de la reflexión y la acción, es decir, hacen uso de las competencias sociales y ciudadanas que poseen (Pagés, 2012). Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se alcanzó a generar una conciencia colectiva sobre la importancia de la práctica de los valores, como la tolerancia, el respeto, logrando generar empatía y aceptación entre los estudiantes, lo cual fue significativo para lograr una convivencia basada en el respeto a las diferencias, modos de pensar, actuar o de sentir. Para

esto fue primordial trabajar en la comunicación asertiva, permitiendo que los estudiantes se expresaran de manera clara, sin temor a ser juzgados o recriminados por lo que decían.

En las distintas sesiones, cuando se realizaban las actividades para la revista, se pudo observar la motivación que generaba en los estudiantes el uso de los recursos digitales en las clases. De ahí que la motivación y la expectativa que se generaron desde el primer día en los estudiantes fueron constantes durante la secuencia didáctica. Siempre estaban atentos a las horas indicadas en el horario de clase y preguntaban sobre las actividades a desarrollar. Preguntas como: “Profesor, qué vamos a realizar en la clase hoy” o “profesor, yo le ayudo a instalar los computadores hoy” se escuchaban con frecuencia. Para los estudiantes ir al aula de informática y trabajar con las TIC les resultaba motivador, esto se corroboraba cuando manifestaban que les gustaba ir allí, porque era cambiar de ambiente y aprender cosas nuevas y de modo diferente.

El uso del computador durante las clases fue significativo para los estudiantes, sobre todo para aquellos que la única oportunidad que tenían de interactuar con ellos era en la hora de tecnología e informática. Aunque algunos se mostraban tímidos con el computador ya que desconocían muchas funciones del software, hacían el intento por realizar las actividades, preguntaban a algún compañero o llamaban a la profesora para que les colaborara cuando no entendían algo; además, durante todas las sesiones demostraron agrado y satisfacción de estar trabajando en el aula de informática. De otro lado, fue motivante ver a los estudiantes atentos desarrollando las actividades propuestas para la revista y dispuestos a colaborarle a los que tenían dificultades. Otro aspecto que llamó la atención fue ver la atracción que ejerció el computador en algunos estudiantes totalmente absortos; de ahí que podía llegar a pensar que entre estudiante y computador resulta una relación directa de compenetración que lleva al estudiante como a desconectarse de la realidad.

Vincular los recursos TIC a los procesos educativos es una tarea que se ha venido dando gradualmente en la escuela mediante estrategias de enseñanzas y aprendizaje, y a lo cual apuntan los objetivos de este trabajo investigativo. Evidenciar la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes cuando realizaban actividades que implican el uso de recursos TIC, se logró observando sus comportamientos durante las clases. En las primeras sesiones de la secuencia, al llegar al aula se generaba desorden, pues todos querían entrar de primeros al aula. Tratando de organizar la entrada, se les pidió hacer fila, entrar de a uno e irse ubicando en orden; seguidamente se recordaban las normas que se habían construido para ponerlas en práctica, esto funcionó así durante toda la secuencia, de esta manera se evitaron los roces en la entrada y dentro de ella. Ya ubicados cada uno en su silla surgió otra situación poco satisfactoria y fue que como había 20 computadores de los cuales solo 18 servían, debían compartirlos, esto generó malestar en algunos estudiantes que querían trabajar solos. En las primeras clases se vieron caras de insatisfacción, ya después se fueron acomodando y aceptando compartir el computador con algún compañero.

La situación anterior favoreció las relaciones interpersonales entre los compañeros, a medida que se trabajaba en el aula y en grupo las dificultades fueron disminuyendo. Se les veía conversar entre ellos, si no estaban de acuerdo en algo pedían la opinión de la profesora u otro compañero. Aunque había estudiantes que no les gustaba que los molestaran, había otros que sí colaboraban con gusto, como el caso de “Juan Camilo” un estudiante aventajado en el uso del computador que siempre estaba dispuesto a colaborar sin importar si era niña o niño, o si sabía poco o no. Juan Camilo fue un ejemplo claro del cambio de actitud durante las clases en el aula de informática, pues normalmente en clase le cuesta mucho adoptar una actitud de escucha y buen comportamiento, por lo que frecuentemente se le está pidiendo que por favor colabore con el orden. Contrario a esto, la actitud de Juan Camilo en el aula de informática, cuando estaba frente al computador realizando alguna actividad, fue de amabilidad y colaboración, allí poco se le llamó la atención.

Lo anterior indica que, desde la didáctica de las ciencias sociales, conformar una propuesta didáctica para la formación de competencias ciudadanas apoyadas por TIC, repercutirá en los comportamientos sociales de los estudiantes dentro del aula. Siendo así, usar los recursos TIC en estrategias para la formación en competencias ciudadanas debe arrojar buenos resultados si se planifican, brindándole una participación real al estudiante para que desarrolle la autonomía. Montaña (2015) afirma que “la educación en ciudadanía y valores, la formación ciudadana, debe contar con la práctica real, es decir, contar con una participación activa de los individuos” (p. 89). La tarea de crear ambientes de aprendizajes mediados por las TIC, desde la integración de áreas, en este caso ciencias sociales, ética y valores, y tecnología e informática, es responsabilidad no solo del profesor, sino también del equipo administrativo, quienes han de velar porque haya los recursos, los espacios adecuados y la red de internet a disposición de profesores y estudiantes.

Con la aplicación de las estrategias planteadas en la secuencia didáctica usando herramientas de TIC, y desde la didáctica de las ciencias sociales, se esperaba que arrojaran unos resultados satisfactorios con respecto a la construcción de ciudadanía. Debido a que al principio de la secuencia había estudiantes poco habilidosos en el manejo de computador, el desarrollo de las actividades fue lento. Sin embargo, en la medida que se frecuentaba el aula de informática se volvían más diestros. El haber usado aplicaciones de la web, aparte de haber sido atractivo para los estudiantes, permitió desarrollar la creatividad e incentivar el aprendizaje colaborativo, pues algunos se vieron obligados a buscar la ayuda de algún compañero cuando tenían dificultades.

Durante la aplicación de la secuencia didáctica, se observó cómo los comportamientos de los estudiantes se modificaron considerablemente. Es el caso de Nilton, estudiante que normalmente era agresivo con sus compañeros, en un principio fue un poco intolerante en el aula de informática, pero con el transcurrir de las actividades se le vio más controlado. Debido a su fuerte temperamento, se impacientaba un poco cuando no le salían las cosas bien, entonces buscaba la ayuda de algún compañero.

Durante el trabajo se observó que los estudiantes contribuían cada uno desde su saber en la realización de la actividad, de esta manera, lo que producían era producto de los dos o tres, esto les permitió valorar el saber en sus compañeros y comprender la importancia del trabajo colaborativo. Onrubia et al. (2008) afirman que, “en la colaboración, cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema; la colaboración depende, por ello, del establecimiento de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes” (p. 235). Aprovechar estas posibilidades que ofrece la web de interacción y construcción colaborativa del conocimiento, procurando su uso pedagógico en el aula, puede llegar a ser una estrategia de gran significado para fomentar el aprendizaje colaborativo y, por ende, la construcción de valores y principios ciudadanos si se planifica desde los planes de área. Haber utilizado recursos TIC como aplicaciones para hacer caricatura, sopa de letras, historietas, *collages*, fue gratificante para los estudiantes y les permitió ser creativos, sociables, participativos y críticos de sus producciones y las ajenas.

Evaluar los procesos formativos permite reflexionar sobre los resultados y mejorar las estrategias que se aplican con el fin de que estas redunden en mejores aprendizajes. Para esto la evaluación formativa es una herramienta que favorece revisar los resultados para mejorar las enseñanzas y por derecha los aprendizajes en los estudiantes (Popham, 2013). Como en todo proceso educativo, es importante identificar las fortalezas y debilidades y la calidad de los aprendizajes que fructificaron con la aplicación de las actividades programadas con el fin de realizar acciones de mejoramiento. En la medida en que los estudiantes iban interactuando con las TIC, se pudo ir evidenciando su progreso en cuanto a su desempeño. Cada estudiante presentó un rendimiento diferente de acuerdo con sus conocimientos, es así como la aplicación de evaluación formativa durante el proceso requirió estar al tanto del desenvolvimiento de cada estudiante durante la actividad para no perder el hilo del desarrollo de cada proceso. Cada estudiante presentó una forma de trabajar y resolver las dificultades que se presentaban con las TIC, de manera diferente, por lo tanto, a través de la observación del desarrollo de las actividades y del progreso que los estudiantes demostraban, se logró verificar lo aprendido por parte de los estudiantes.

De igual manera, haber realizado actividades grupales con las TIC permitió que los estudiantes valoraran el saber en sus pares, hecho que fortaleció lazos de amistad y el reconocimiento de las capacidades de algunos estudiantes dentro del grupo. El uso de herramientas TIC en actividades académicas facilitó el aprendizaje colaborativo a través del trabajo grupal, en el cual los estudiantes experimentaron las bondades de la colaboración. Pico y Rodríguez (2012) afirman que “la riqueza de la colaboración reside en que los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que hacen, ya que en el intercambio los saberes individuales se hacen explícitos y se tornan comprensibles para los demás” (p. 9). Ante una dificultad, los estudiantes buscaban la ayuda de algún compañero antes de buscar la ayuda de la profesora.

La mediación tecnológica se dio en relación con la interacción entre estudiantes, profesor, las actividades usando las TIC. Durante cada sesión se pudo observar que, con las actividades propuestas para trabajar en grupo, usando herramientas digitales, se fortalecían las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesor. Cabe recalcar que el trabajo en el aula de informática se caracterizó por el trabajo colaborativo, lo cual posibilitó la interacción y colaboración entre los estudiantes, potenciando así el aprendizaje colaborativo y la regulación de conflictos de modo pacífico. Todo lo anterior hace de las TIC instrumentos mediadores de la acción humana y del aprendizaje grupal e individual (Morera, Fortuny y Planas, 2012).

La evaluación formativa comprende un proceso conformado por varios pasos y no por un determinado tipo de examen (Popham, 2013). Su aplicación durante la secuencia se dio durante el proceso, constatando a través de la observación, la realimentación y atendiendo las inquietudes de los estudiantes, lo que permite realizar modificaciones a las actividades y tener en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos. Así se logró resolver las dificultades durante la secuencia de manera satisfactoria y apuntando a mejorar las estrategias y los aprendizajes.

El diario de campo como instrumento de recolección de datos permitió registrar con detalle comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando interactúan con las TIC. Durante el desarrollo de las actividades que implicaron el uso de recursos TIC que componían la secuencia didáctica y, a través de la observación participativa y la reflexión, el investigador estuvo atento haciendo el seguimiento a esos comportamientos que podían denotar algún indicio relacionado con la vivencia de las competencias ciudadanas pluralidad, identidad y valoración de las diferencias entre los estudiantes durante el desarrollo de actividades, dando cumplimiento a los objetivos planteados. A través de la observación y análisis de dichos comportamientos, la toma de notas de campo y el registro en el diario de campo, se identificaron patrones comportamentales en los estudiantes poco usuales en el aula de clase. Fue notable en los estudiantes que, durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, fueron más sociables, respetuosos, amables y colaboradores; los conflictos por apodos e irrespeto entre los estudiantes disminuyeron.

Conclusiones

El desarrollo de la competencia instrumental en la escolaridad de la primaria básica es fundamental para que los estudiantes logren una buena experiencia interactiva con las TIC. Esta subcategoría se manifestó a lo largo de la secuencia didáctica. Desde la sesión uno, se detectó en la mayoría de estudiantes poco dominio de las TIC pues, cuando se les pidió que escribieran en Microsoft Word o en PowerPoint, los acuerdos para el trabajo en el aula se les dificultó. Su mejoramiento fue notable en la medida en que se fue desarrollando cada sesión de la secuencia. Esto motivó a tener en cuenta los conocimientos digitales en cada estudiante e ir haciendo el seguimiento a su mejoramiento.

A través de la alfabetización digital se pueden desarrollar competencias ciudadanas que den sentido a la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, en los estudiantes de la básica primaria, con el desarrollo de propuestas didácticas que involucren el uso continuo de las TIC. Propiciar en los estudiantes la adquisición de competencias digitales que les permita un tratamiento analítico y reflexivo de la información, conlleva a la transformación e integración de la sociedad de hoy, la cual se caracteriza por la construcción y promulgación de la información en línea. De ahí que uno de los propósitos de las políticas educativas ha sido la formación de mejores seres humanos, ciudadanos que promuevan los valores democráticos y sean respetuosos de lo público, ejerzan los derechos humanos y cumplan con sus responsabilidades sociales en todos los ámbitos de participación ciudadana (Flórez y Ramírez, 2014). Por lo tanto, brindar a los estudiantes espacios mediados por las TIC para la construcción colectiva del conocimiento es brindar la oportunidad de compartir sus saberes, de confrontar sus ideas, inquietudes y necesidades.

Con la integración curricular de las TIC se amplía el abanico de recursos didácticos aplicables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, configurándose en estrategias que facilitan los aprendizajes (Rivero, Gómez y Abrego, 2013). Las propuestas didácticas mediadas por las TIC, enfocadas a construir ciudadanía en los estudiantes, arrojan buenos resultados siempre y cuando en su planeación se tenga en cuenta sus necesidades, el contexto en el cual están inmersos y los recursos con que se dispone. En la cotidianidad escolar se entretienen distintas situaciones comportamentales entre estudiantes, ante lo cual, el profesor ha de mediar entre las partes con inteligencia y diligencia aprovechando los sucesos como actos pedagógicos. En contextos escolares mediados por las tecnologías, esas situaciones se minimizan y son solucionadas entre los pares de manera concertada donde el dispositivo digital se convierte en mediador en la solución de las desavenencias ya que atraen toda la atención de los estudiantes.

Las propuestas didácticas que integran el uso de las TIC favorecen el trabajo colaborativo, en el que los aprendizajes no se dan de manera aislada, por el contrario, es un aprendizaje compartido entre los estudiantes. Lo anterior es posible en escenarios de aprendizaje que propicien la mutua colaboración para que cada integrante desde sus capacidades y conocimientos, pueda contribuir a la resolución del problema (Onrubia et al., 2008). Un ambiente colaborativo mediado por las TIC contribuye a la formación de competencias ciudadanas ya que, al contribuir cada integrante a la solución conjunta del problema, este se convierte en una meta en común, donde las partes han de ponerse de acuerdo y establecer un diálogo cordial que favorezca la valoración del saber en el otro. Implementar propuestas didácticas que vinculen el uso de las TIC en el aula implica un cambio en las prácticas educativas tanto del docente como del estudiante, debido a las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales en cuanto a la autonomía, interacción, innovación y el uso de recursos.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf
- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Fareso S.A.
- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25 (98), 39-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616424.pdf>
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. y Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11 (4), 450-457. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000400009
- Casas, M.D., Mendiola, C., Hernández, I., Caballero, A.E., Elías, M.D.P., Barba, M. y Buenfil, M. (2015). El ejercicio responsable de la ciberciudadanía. *Opción*, 31 (5), 219-238. Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/20649>
- Cerda, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En H. Cerda. (Ed.), *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339). Bogotá, Colombia: El Búho.
- Elliot, J. (2003). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flórez, K. y Ramírez, S. (2014). El desarrollo de la ciberciudadanía en Colombia a partir de prácticas educativas apoyadas en las TIC. *Revista Digital Universitaria*, 15 (12), 1-19. Recuperado de: http://www.ru.tic.unam.mx/tic/bitstream/handle/123456789/2281/art98_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía. *Comunicar*, 43 (22), 15-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/158/15831058003/>
- Gross, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57176>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *UNIPLURI/VERSIDAD*, 10 (3), 1-12. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9578/8818>

- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 32-39. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc-GrawHill, 5 Edición.
- Malfasis, S. (2014). *Estudio de caso: Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a través de estrategias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación* (Tesis de maestría). Universidad de La Sábana, Bogotá. Colombia. Recuperado de [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20\(tesis\)...pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20(tesis)...pdf?sequence=1&isAllowed=y):
- Marzal, M.Á. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación bibliotecológica*, 23 (47), 129-160. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304706.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Montaño, E. (2015). *Estrategia educativa apoyada en TIC, para la formación en ciudadanía y convivencia, en estudiantes de secundaria de grados décimos y undécimos* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Morera, L., Fortuny, J.M. y Planas, N. (2012). Momentos clave en el aprendizaje de isometrías en un entorno colaborativo y tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (1), 143-154. Recuperado de http://pagines.uab.cat/nuria_planas/sites/pagines.uab.cat/nuria_planas/files/Morera_Fortuny_Planas_2012.pdf
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll. y C. Monereo. (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 233–252). Madrid, España: Morata.
- Pagés, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá., X. Rodríguez. y V. Gómez. (Coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, M. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39 (X), 25-34. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

- Pico, L. y Rodríguez, C. (2012). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula para el modelo I a I*. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/trabajos_colaborativos0.pdf.
- Popham, W.J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Rivero, I., Gómez, M.G. y Abrego, R.F. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, (3), 190-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4620616.pdf>
- Ruiz, J.I. (2012). Historias de vida. En J. I. Ruiz. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 267-313). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M. y Neira, A. (2012). Secuencia didáctica para la escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista española de pedagogía*, LXX (253), 553-571. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-09.pdf>
- Travieso, J.L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (6), 1-9. Recuperado de www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf.

Como citar este artículo:

García, M.F., y Hernández, G. (2019). Obsolescencia y revitalización de un parque. Acción colectiva, cognición y ciudadanía en la apropiación del espacio público. *Revista Eleuthera*, 20, 55-72. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.4.

OBSOLESCENCIA Y REVITALIZACIÓN DE UN PARQUE. ACCIÓN COLECTIVA, COGNICIÓN Y CIUDADANÍA EN LA APROPIACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO*

OBSOLESCENCE AND REVITALIZATION OF A PARK. COLLECTIVE ACTION, COGNITION AND CITIZENSHIP IN THE APPROPRIATION OF PUBLIC SPACE

MANUEL FELIPE GARCÍA-ARIAS**

GREGORIO HERNÁNDEZ-PULGARÍN**

Resumen

Objetivo. Analizamos las transformaciones de un espacio público en Manizales, Colombia, mostrando cómo la acción colectiva que se materializa en sus usos y algunos procesos cognitivos que permiten representarlo, influyen en la manera en que es apropiado. **Metodología.** Partimos de una aproximación etnográfica a un parque urbano entre 2016 y 2017. **Resultados.** La idea de parque como espacio obsoleto que se hacen sus habitantes y usuarios, obedece a la valoración simbólica de las transformaciones materiales asociadas al deterioro y de los cambios de usuarios y usos. Asimismo, evidenciamos que un cambio en la apropiación del lugar a través de la acción colectiva incide en su valoración simbólica y en su revitalización. **Conclusiones.** Los espacios públicos son escenarios de confluencia compleja y conflictiva de actores que a través de sus diversas formas de apropiación ponen en juego la ciudadanía, pero también la vitalidad de los lugares.

Palabras clave: espacio público, apropiación, obsolescencia territorial, revitalización del espacio, acción colectiva


Abstract

Objective. To analyze the transformation of a public space in Manizales, Colombia, showing how collective action materialized in its uses and in some cognitive processes that allow representing it influence the way in which it is appropriated. **Methodology.** The methodology used started from an ethnographic approach to an urban park between 2016 and 2017. **Results.** The idea of the park as an obsolete space made by its inhabitants and users is due to the symbolic value of the material transformations associated with deterioration and changes in users and uses. Likewise, it was also evidenced that a change in the appropriation of the site, through collective action, affects its symbolic valuation and its revitalization. **Conclusions.** Public spaces are scenarios of complex and conflicting confluence of actors that, through their diverse forms of appropriation, put at stake citizenship, but also the vitality of places.


Key words: public space, appropriation, territorial obsolescence, revitalization of space, collective action

* Proyecto: "Obsolescencia y deterioro en el barrio Santos, Manizales 2016-2017. Práctica de Investigación II, Programa de Antropología, Universidad de Caldas-Colombia, 2017.

** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: manuelnz11@hotmail.com

 orcid.org/0000-0001-5198-7405 **Google Scholar**

***Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: gregorio.hernandez@ucaldas.edu.co

 orcid.org/0000-0002-9659-4063 **Google Scholar**

Introducción

Los espacios públicos de las ciudades contemporáneas se transforman constantemente, tanto en su estructura física perceptible como en los usos que sugieren diferentes dinámicas sociales de apropiación. En dicha transformación juegan un papel clave diferentes aspectos: las mutaciones del espacio físico que obedecen al desgaste connotadas comúnmente como deterioro, algo que suele ser de interés central para la planificación urbana, encargada de mantener las condiciones de usabilidad de los equipamientos urbanos y de otras estructuras que conforman dichos espacios públicos. Pero también hay otras dimensiones de ese cambio que son de interés en este artículo, así como para una rama de los estudios urbanos centrados en el análisis de los dispositivos sociológicos o antropológicos que intervienen en la configuración de los espacios públicos. Nos referimos, por un lado a la “obsolescencia”, entendida no como una cualidad intrínseca de la materialidad urbana, sino como el producto de la valoración simbólica que realizan diferentes actores de un espacio público, de su materialidad y de sus usos. En segundo lugar, hacemos alusión a las mutaciones generadas por la calidad y cantidad de las prácticas de apropiación social y políticas que actores individuales y colectivos, en su calidad de urbanitas y de ciudadanos, hacen del espacio público, algo que es fundamental para evaluar el funcionamiento de un lugar público en una dimensión de tiempo extendida.

Nuestra reflexión sobre este tipo de transformaciones no se enfoca en espacios genéricos. Nos basamos en las mutaciones experimentadas por un espacio urbano, diseñado en función del ocio, en una ciudad intermedia latinoamericana, Manizales- Colombia, algo que sin duda le confiere un matiz a las dinámicas que pretendemos estudiar. Más específicamente, analizamos un escenario público como un parque ubicado en un sector popular de la ciudad, el cual refleja una transición en función de los usos y concepciones que se tienen de éste. A través de una lectura en clave etnográfica de estas transiciones, afirmamos que la condición de novedoso, obsoleto y revitalizado de un espacio público urbano como un parque, dependen no solamente de su materialidad y del papel que cumple en su mantenimiento la municipalidad, sino de un complejo entramado de relaciones sociales y políticas de actores locales en este espacio, así como de la puesta en funcionamiento de mecanismos de valoración simbólica del espacio por parte de usuarios, transeúntes y vecinos del parque.

Autores como Obando y Salcedo ofrecen una definición de los parques que funge como punto de partida para entender nuestro propósito. Para ellos

Los parques son espacios que deben ser políticamente abiertos para todos. Y arquitectónicamente deben posibilitar una multiplicidad de usos. Pero socialmente no son universales, ya que los parques son espacios urbanos producidos por ciertos grupos de ciudadanos que en ciertas ocasiones infortunadas pertenecen a la delincuencia. Esta

circunstancia lleva a que los parques puedan ser concebidos por los habitantes de una ciudad como extraños a ellos, así como algo que no les pertenece y hasta ni les concierne. (Obando y Salcedo, 2015, p.52)

Empleando otros términos, se puede plantear que la representación sobre los aspectos urbanísticos y arquitectónicos que participa en la definición de un parque, así como de su vida social, es relativa a un conjunto de actores, antes que universal. De lo anterior se colige que las representaciones que llevan a calificar un parque como inseguro para un tipo de sus usuarios o frequentadores, no lo es para otros que lo pueden emplear para usos no convencionales, es decir, para formas de apropiación, en este caso de ocio, ilegítimas o ilegales; en otros términos, este tipo de usos suelen no ser coherentes con la funcionalidad del diseño originario del espacio público y con los usos de las poblaciones mayoritarias que se supone deben apropiárselo.

Es ahí donde se manifiesta la importancia de entender los procesos socioculturales y políticos que se entretienen detrás de los espacios públicos en una dimensión temporal que permita ver diferentes momentos y formas de apropiación. A través de la lectura de diferentes momentos en los que un parque es apropiado por tipos de actores y acciones disímiles, accedemos a diferentes versiones reivindicatorias del ejercicio de la ciudadanía, a través de manifestaciones alternativas del disfrute de lo público.

Marco Teórico

Reflexiones sobre los usos, concepciones y apropiaciones de los espacios públicos urbanos

Algunas lecturas que se hacen del concepto de espacio público plantean que esta noción ha perdido especificidad llegando a ser restrictivo dado su marcado carácter espacialista, producto de las concepciones del urbanismo moderno. La noción de espacio público es fluctuante en función de los intereses de quienes aborden la realidad que refiere. En ocasiones se hace énfasis en su carácter de espacios que sirven para el encuentro y tránsito de personas (Burbano, 2014), algo que puede incluir la plaza, el parque, la calle, el centro comercial, el café, el bar, etc. (Obando y Salcedo, 2015). Otros, además destacan los intercambios que favorece y lo conciben como un “dispositivo topográfico y social capaz de hacer eficaz al máximo el encuentro y el intercambio entre los hombres” (Gamboa, 2003, p.13)

Así como la noción de opinión pública, la de espacio público puede referirse a la “esfera pública”, allí donde la sociedad desafía al Estado, estableciéndolo como un espacio de libertad. Para los propósitos de nuestro análisis, el espacio público no se agota ni está asociado únicamente a lo físico-espacial (plaza o parque), sea de una unidad (un parque) o de un sistema de espacios. Es, más bien, un ámbito contenedor de la conflictividad social, un espacio complejo

de reivindicación de la ciudadanía que contiene distintas significaciones dependiendo de la coyuntura y de la ciudad de que se trate.

Los lugares públicos pueden crecer, presentar un apogeo y declinar en la medida en que el espacio, la actividad o los edificios adquieren o pierden significado (Lamizet, 2002; Piveteau, 1995). El espacio público cuando es utilizado para comunicar transmite símbolos que, a la vez, son compartidos y contribuyen a diferenciar los usos que se hacen del lugar y que generan pertenencia con el mismo (Lamizet, 2002); en este sentido es que se construye la apropiación del espacio público.

Con el tiempo, las prácticas vienen a proporcionarle identidad a los lugares más allá de las intencionalidades que les quieren atribuir sus diseñadores (Delgado, 2015; Monnet, 1998). Low (2009) mostraba como en sus ejemplos de la Plaza de la Cultura y de la Plaza Central en San José de Costa Rica, la contradicción existente entre los propósitos nunca neutrales de la planificación de los espacios públicos cuando se busca su revitalización y la recepción que tienen entre los pobladores.

Uría (2001) en su análisis sobre lugares para el ocio en ciudades españolas, plantea que los espacios públicos – en el caso concreto de los espacios recreativos- no pueden considerarse, territorios neutros o pasivos sino construcciones de agentes sociales activos, que pueden reflejar y reproducir, a la vez que estimular o retardar determinadas dinámicas sociales. Afirma que para adaptarse a la nueva realidad de la sociedad contemporánea, este tipo de espacios se redefinen en un nuevo contexto, cuando no se crean ex novo o se transforman a tal punto que desembocan en tipos claramente desviados de sus puntos de origen anteriores.

Así las cosas, aunque se pretenda definir la identidad de un parque o de una plaza apelando a la atribución de cualidades estéticas de su diseño que los diseñadores esperan comunique ciertos sentidos a sus usuarios, las prácticas de apropiación son realmente las que le asignan su identidad, con independencia a veces de las pretensiones de los planificadores. Otros autores en Colombia (Páramo y Burbano, 2014; Páramo y García, 2010; Páramo y Arroyo, 2014) abordan la otra cara de la moneda, la cual no se puede desdeñar en un análisis del espacio público diseñado: la materialidad del espacio -el escenario de la interacción diría el sociólogo Goffman (2000)- condiciona las actuaciones de los usuarios. Así en este artículo, consideramos que “los usos y las prácticas no ocurren en el vacío, por lo que resulta importante explorar el dominio que despliega la configuración espacial del lugar como facilitador de las prácticas y los usos que dan inicio a un diseño espacial” (Páramo y Burbano, 2014, p. 8).

Las dos cualidades del espacio público señaladas anteriormente son importantes para entender la transición de un espacio como un parque que pasa de ser novedoso a obsoleto, para posteriormente ser revitalizado como el caso que es objeto de análisis en este artículo. Así las

cosas, siguiendo el argumento de Low (2009), no es neutral, en términos de ocio, el diseño de un parque para usos convencionales. Este es pensado para prácticas de ocio lícitas y sobre todo legítimas, de acuerdo con los parámetros morales de los planificadores. Estos espacios cuando se inauguran obedecen a un uso convencional que restringe el acceso a los sujetos sociales sobre los que recae, por ejemplo, el estigma de consumidores de sustancias psicotrópicas o de “vagos”. Es esa carga ideológica que excluye a un tipo de usuarios la que puede funcionar para definir la identidad del parque. Posteriormente, cuando el parque no se corresponde en sus usos con esa identidad y empieza a ser apropiado por los que antes eran excluidos, por usuarios no convencionales, se expresa una contradicción entre los usos del diseño y los usos reales que afectan la identidad del espacio que puede ser pensado como “obsoleto”, “deteriorado” o “peligroso”. En otro momento el espacio público puede ser intervenido por los diseñadores urbanos o por otros actores, que intentan restituir su uso convencional.

Por otro lado, intriga que sea corriente el empleo de nociones de espacio público en el contexto de la planificación urbana y a veces en ámbitos académicos que se construyen en detrimento de otras que podrían considerarse más oportunas a la hora de mostrar la pluralidad de usos, significados y funciones de un espacio de y para los encuentros y las intersecciones.

El reconocimiento o la negación de dicha pluralidad, incluso de los marginados, excluidos y estigmatizados socialmente, trasciende el importante ámbito de los derechos y se inserta en el de las lecturas que los actores individuales y colectivos suelen hacer de los otros en los escenarios públicos que son construidos como territorios, siempre para grupos específicos. Delgado (2015), a este respecto afirma:

Reconozcamos, de entrada que, dejando de lado su acepción jurídica como espacio de titularidad pública, es decir, propiedad del Estado y sobre el que sólo el Estado tiene autoridad, la idea de espacio público, tal y como se aplica en la actualidad, trasciende de largo la distinción básica entre público y privado, que se limitaría a identificar el espacio público como espacio de visibilidad generalizada, en la que los copresentes forman una sociedad por así decirlo óptica, en la medida en que cada una de sus acciones está sometida a la consideración de los demás, territorio por tanto de exposición, en el doble sentido de exhibición y de riesgo. (p. 57)

La discusión y el análisis de este tipo de espacios públicos, como un parque, es de importancia central, no solo en los países del primer mundo, sino también en las ciudades latinoamericanas, por una razón señalada por algunos urbanistas calificados como post-modernos. Algunos de ellos afirman que en el último tiempo el espacio público ha estado desvaneciéndose (Carrasco, 2011; Janoschka, 2002; Salcedo, 2002). Según su perspectiva, los espacios públicos, definidos como lugares de construcción de ciudadanía y encuentro social, han sido al menos parcialmente sustituidos por espacios pseudo-públicos. Así las cosas,

Si el espacio público moderno significaba exposición, debate crítico, interacción entre clases y autenticidad, su existencia ha sido cuestionada por la nueva sociedad informacional y la ideología privatista que la acompaña: el habitar tradicional ha sido reemplazado por condominios y otras formas de comunidades enrejadas y el mercado ha sido completamente reemplazado por el mall, al menos en el imaginario colectivo. (Salcedo, 2002, p.6)

En función de lo anterior, escenarios de naturaleza pública como parques que se transforman en sus usos y en la manera en que son evaluados y vividos, permiten ver encuentros y desencuentros sociales, estrategias de apropiación de diferentes actores urbanos que van más allá de la reivindicación de un espacio y tienden a la reivindicación de la ciudadanía, siempre bajo parámetros morales o ideológicos provistos por la cultura.

Metodología

Este análisis de las transiciones en la estructura física de un parque, pero sobre todo de las transformaciones en materia de apropiación y de la interpretación cognitiva que se hace de dicho espacio, se llevó a cabo a través de una aproximación etnográfica realizada entre los meses de agosto de 2016 y agosto de 2017. El diseño metodológico de este estudio se dividió en tres momentos. En un primer momento se recabó información de fuentes primarias y secundarias tales como los diarios locales, planes de desarrollo de las administraciones municipales del año 2000 hasta la actualidad, documentación de los archivos históricos barriales (aclarando que para el caso del barrio estudiado, la junta de acción comunal no posee un archivo comunal), así como la búsqueda de cartografía municipal. En segundo lugar se realizó la fase de campo. Durante esta fase, desde una visión etnográfica, se diseñaron y realizaron talleres cartográficos con actores estratégicos como líderes locales, representantes de la junta de acción comunal y en general con los habitantes del barrio. Estos talleres fueron unas de las actividades centrales que aportaron a la recolección de información y concreción de los datos. De igual forma se aplicó la observación participante y directa, por tres o cuatro días a la semana durante un año, alternando con la aplicación de entrevistas a los habitantes del barrio. En tercer y último lugar, con la información de campo obtenida, más la revisión de fuentes primarias y secundarias, se llevó a cabo la sistematización y el análisis de la información dando como resultado una reflexión conceptual y empírica que permite entender un fragmento de la realidad cambiante concerniente a los usos sociales de espacios públicos anodinos y habituales como un parque urbano.

Las categorías que orientaron el análisis se derivaron tanto de la revisión conceptual de la temática, como de una depuración a la luz de los resultados del trabajo de campo. Las categorías privilegiadas son producción y apropiación del espacio público, usos y concepciones espacio público, acción colectiva, obsolescencia territorial y revitalización del espacio público.

Resultados

Primer momento: de la fundación del lugar al deterioro y la obsolescencia

Nuestra empresa etnográfica se ubica en un sector compuesto por disímiles unidades habitacionales que poseen diferentes nombres pero que comparten los mismos espacios públicos. Es el caso del barrio Santos de la ciudad de Manizales, una ciudad enclavada en los Andes centro-occidentales de Colombia. El barrio Santos se localiza al sur de la ciudad. Alberga una población de clase media-baja, lo cual equivale, en el sistema de clasificación imperante en Colombia para tasar las tarifas de los pagos de servicios público, a estrato tres, en una escala en la que el estrato uno (1) corresponde a la población de menos ingresos y el seis (6) a la de mayores ingresos.

El barrio limita al sur con la vía Panamericana, al norte con el Barrio la Isabela, al oriente con el Barrio Camilo Torres y al occidente con el Barrio el Guamal. Su fundación data de 1998¹, año en el cual se empezaron a entregar las primeras viviendas, junto a equipamientos públicos como el parque y las canchas que son objeto de indagación en este artículo, al igual que una única vía que conecta al barrio con otros sectores de la ciudad, la cual es utilizada para el moderado flujo de peatones, motociclistas y automóviles que caracteriza el sector.

Los espacios públicos de interés en este análisis, aunque se encuentran en el barrio Santos, son comunes a otro sector conocido como los conjuntos de Villamercedes, el Mirador del Cable y el conjunto Santo-Domingo, los cuales se encuentran en los borrosos confines del barrio Santos, o allende estos límites, según quien trate de definirlos. El espacio público en el que analizamos transformaciones, en virtud de las concepciones que recaen sobre él, así como por sus usos y usuarios a lo largo de cerca de dos décadas, se concreta en tres equipamientos: dos canchas y un parque infantil. Las canchas son escenarios que en sus comienzos experimentaron frecuente actividad deportiva, en torno a la práctica del microfútbol y del baloncesto, dos deportes que los planificadores suponen apropiados para estos espacios. Así lo dejan entrever las entrevistas realizadas a los dirigentes comunales salientes de su cargo; manifestaban que el barrio contaba con excelentes líderes deportivos y sociales; a lo que se le sumaba que para la época existía una gran reciprocidad e integración entre las familias del barrio.

El parque infantil es el otro equipamiento que fue de uso frecuente en sus albores. Según los relatos, los niños, acompañados por sus padres solían visitarlo sobre todo en horarios alternos a los de la escuela y con manifiesta frecuencia los fines de semana. El estado del equipamiento, las estructuras metálicas de los juegos estaba en buenas condiciones, lo que permitía un uso a su máxima capacidad y resultaba atractivo para usuarios y acompañantes.

¹ Respecto a los orígenes de este barrio, “Las primeras casas del barrio Santos, vecino de Guamal, las entregaron en junio de 1998. La urbanización nació como un plan de vivienda para beneficiar a familias de escasos recursos, accediendo a préstamos y a subsidios” (La Patria, 2013).

El número de usuarios potenciales del parque se incrementó en la medida en que fueron construyéndose el resto de unidades residenciales que hacen parte del sector; se hizo más grande la población², pero los espacios públicos siguieron siendo los mismos.

Antes de dar inicio al trabajo de campo ya contábamos con algunas nociones previas que apuntaban a que la zona del parque era el lugar donde por naturaleza los habitantes del sector se encontraban, compartían y dinamizaban la vida comunitaria. Lo anterior gracias en parte a la experiencia personal de uno de los investigadores, que tuvo que ser compartida y analizada reflexivamente por los dos para incluirla como dato.

Esas experiencias sistematizadas coincidían con los relatos de quienes habían sido habitantes los del sector desde su fundación. Coincidían en las entrevistas en que durante los primeros años de ambos espacios los equipamientos eran de calidad y que eran utilizados con frecuencia por los habitantes del sector. Según sus evocaciones manifestadas en las entrevistas, las personas del barrio interactuaban entre familias al igual que con las demás personas que solían frecuentar el sector. Algunos habitantes declaraban que existía para entonces una Junta de Acción Comunal (JAC) que velaba por el cuidado de los diferentes equipamientos del barrio, así como por la creación y promoción de actividades lúdicas y cívicas, que, según los relatos, tenían la función principal de congregar los vecinos del barrio y consolidar los lazos comunitarios.

En parte esta dinámica fue decayendo en virtud de la llegada al barrio de nuevos vecinos, habitantes de las unidades habitacionales de construcción más tardía. Los recién llegados no necesariamente se articulaban a la lógica de integración preestablecida. Según las versiones de los entrevistados, el debilitamiento en la integración comunitaria tuvo sus consecuencias en el mantenimiento de los espacios públicos.

Esto coincide en los relatos de los pobladores con una ruptura en la dinámica del sector, particularmente referida a los usos del espacio público. Según lo manifestado por un entrevistado, “las cosas fueron cambiando; con el paso de los años el sector dejó de ser lo que era”. El *espacio vivido*, el que autores como Lefebvre (2000) o Monnet (2000) conciben como el espacio que es apropiado por diferentes grupos humanos, donde los sujetos construyen sus experiencias en la cotidianidad, en este caso se transformó. El arribo de nuevos vecinos al sector confrontó a los antiguos habitantes del sector a nuevos vecinos, que eran en esencia desconocidos. Lo anterior es problemático, si entendemos que la experiencia cotidiana del espacio vivido se fundamenta en la idea de la familiaridad: espacio físico familiar, mismo equipamiento, mismas calles; sujetos del sector familiares, antiguos vecinos, participantes del mismo tipo de actividades; temporalidades familiares, usos del espacio en ritmos idénticos. Al

² Según el censo realizado por el líder comunal Jairo Galvis Giraldo en el mes de junio 2008, existían 1206 habitantes, de los cuales 833 eran adultos, 168 eran jóvenes adolescentes y 205 niños. Por otra parte existían 172 casas construidas y 152 apartamentos. (información extraída de un folleto realizado por la JAC del barrio Santos en el 2008).

llegar los vecinos que no se integran a la dinámica comunitaria se integran al espacio vivido, bajo un conjunto de ideas que los encasillan como diferentes. La representación del *otro*, la *alteridad* como se suele entender en la antropología, cuando se refiere a desconocidos, puede implicar su estigmatización.

Los humanos cuando desconocen al *otro*, a un nuevo vecino, a un recién llegado, por ejemplo, éste puede resultar sospechoso, peligroso por desconocimiento y por la diferencia que esto supone (Carrión, s. f.; Dammert, 2004). Cuando el otro se torna familiar y es integrado en una comunidad, se borran los límites que definen la diferencia, empieza a ser de los “nuestros”. En el caso del barrio Santos, además de llegar otros vecinos, llegaron vecinos que usaban el espacio público del parque en otros horarios, en las noches por ejemplo, y no necesariamente para practicar deporte. Tampoco eran niños. Lo anterior tuvo lugar en un periodo de decadencia de la actividad comunitaria en el sector, lo cual se tradujo en la casi desaparición de actividades organizadas en el parque y en el desmejoramiento del equipamiento urbano, ante la ausencia de la actividad comunitaria para su mantenimiento y la insuficiencia de la administración municipal para mantenerlo en condiciones apropiadas. Se materializó así un deterioro, que tuvo su impacto en la valoración simbólica de un espacio que por dejar de obedecer a los usos designados que tenía en su tiempo de “novedoso”, se tornó en “obsoleto”.

Las referencias en los discursos de los habitantes del sector hablan de una transición de un espacio familiar a uno no amigable y en cierta parte resistido por la gente del sector. Estas narraciones sobre el cambio experimentado por el sector coinciden con las observaciones etnográficas: en efecto, en una parte importante del periodo de observación en el parque no era habitual ver los niños y niñas jugando. Tampoco eran observables las evocadas reuniones, festivales o los innumerables torneos de fútbol referidos en los discursos de los habitantes del sector.

Algo que si resultaba frecuente evidencia en ese periodo de observación (e incluso al final) era personas que sacaban a pasear sus mascotas, generando la sensación de que aquel espacio público es apropiado para llenarlo de excrementos animales, no siempre recogidos por sus amos. También ha sido frecuente apreciar a diferentes grupos de jóvenes calificados por los habitantes del sector como “desocupados”, como “muchachos perdiendo el tiempo” o “vagos”.

En los discursos de los habitantes se escucha con regularidad que este escenario se convirtió en foco de consumo de sustancias psicoactivas. Durante la primera fase de trabajo de campo era común acceder a versiones que asociaban dicho espacio y sus usuarios habituales con representaciones de lo ilegal, lo prohibido, lo fuera de la norma. Una de las entrevistadas manifestaba que solía visitar los espacios públicos como mínimo una vez al día, acompañada de su nieta que se divertía haciendo uso de los espacios verdes y de las zonas de juego, mientras ella limpiaba el parque, recogía las basuras. Relataba que en algunas ocasiones cuando llegaba, el lugar se encontraba ocupado por personas que, a su juicio, no hacían “buen uso” del mismo.

Según esta narradora, el problema radicaba en que las personas utilizan el espacio para traer a las mascotas a hacer sus necesidades sin tomarse la molestia de recoger sus excrementos. A lo que agregaba que los jóvenes, en lugar de “divertirse sanamente, hacer deporte, o simplemente jugar con los amigos”, utilizan el espacio como lugar para el consumo de “vicio”. Lo anterior lo presentaba como la principal razón para dejar de visitar el parque con su nieta.

De las observaciones derivamos que en efecto los usuarios del parque eran muy pocos e inconstantes. A grandes rasgos se notaba la soledad del lugar, al igual que el desmejoramiento del equipamiento. Según la comunidad algunos de los equipamientos infantiles fueron hurtados por habitantes de la calle y los que sobrevivieron no estaban en el mejor estado, lo que imposibilitaba o incidía en la poca intensidad de su uso. Por otra parte, eran evidentes las basuras y materia fecal de perro por casi todo el sector. Los escenarios deportivos como canchas al igual que el parque se encontraban en muy mala condición, las mallas estaban agujereadas y las paredes que las sostienen, aún en la actualidad, se están desmoronando, los desagües que poseen se encuentran tapados, en conclusión, es un escenario que ha sido tocado por el olvido y el deterioro. Esta situación de deterioro del espacio físico y la degradación de las formas sociales a través de las cuales se practica el espacio han coincidido para que sea valorado como “obsoleto”. En términos del uso social del espacio, se destacan dos razones. La primera radica en la pérdida de compromiso, de interés y apropiación de los habitantes del barrio, quien en cabeza de su junta de acción comunal ha descuidado los sectores públicos comunales. Y la segunda se debe a la presencia de personas -con prácticas catalogadas como no convencionales- que hacen un uso diferencial del espacio, lo que genera tensiones entre quienes utilizan el mismo.

Segundo momento: la voluntad de revitalizar el espacio a través de la acción colectiva

Pasado un buen tiempo de trabajo de campo, empezamos a percibir que las dinámicas en el sector no variaban mucho y que las acciones colectivas para intervenir el parque eran prácticamente inexistentes. Al tiempo nos enteramos de la conformación de una nueva JAC que llevaba tan solo dos meses de funcionamiento, la cual, según algunos de sus líderes, tenía la intención de generar pertenencia y trabajar por los habitantes del barrio. Un habitante en particular y líder de la JAC, Wilmar, un hombre de unos treinta años, procedente de otra ciudad, emprendió un proyecto con la intención de transformar las dinámicas de apropiación del espacio público del parque. Su iniciativa era recuperar los usos convencionales del parque, por parte de los habitantes convencionales de este tipo de escenarios. Su motivación la encontraba en su propia experiencia de vida en la que, según él, este tipo de canchas en su niñez habían participado en su formación en torno a valores morales y de ciudadanía que lo alejaban de aquellos que prevalecen entre los usuarios no convencionales que son calificados de viciosos. Intentó entonces replicar una experiencia que había tenido en la ciudad de Bogotá:

la creación de un colectivo de niños y jóvenes, que con el apoyo de sus padres, emprendieran actividades que aporten en la generación de una “visión de vida diferente, basada en el deporte, el estudio, pero sobre todo, en la pertenencia con el barrio y con sus escenarios públicos” (Wilmar, comunicación personal, 5 de agosto de 2017).

Pasados los días del encuentro con este habitante empezaron aparecer carteleras realizadas por la junta de acción comunal que invitaban a participar de la creación de una escuela de fútbol popular en el barrio. Al principio la aceptación era muy poca, la gente no creía que hubiera alguien dispuesto a donar su tiempo para este proyecto, además de que pensaban que el sector era un lugar peligroso, donde solo mantenían personas no muy deseables.

Sin embargo, con el pasar de los días, las actividades de práctica deportiva empezaron a ser frecuentadas por niños y niñas quienes participan activamente de las mismas, tanto así que empezó a circular el rumor sobre que en el parque había un joven que era profesor y que estaba enseñándole a los niños del barrio a jugar fútbol. En torno a este proyecto, de un individuo respaldado por la acción colectiva de la JAC, se empezó suscitar un mayor interés en la comunidad por saber sobre el proyecto deportivo, sobre quién lo lideraba, algo que tuvo su efecto a la postre en la incorporación de un número mayor de participantes que revitazaban el espacio a través de la restitución de su uso convencional.

Ese interés incidió en la moderación de los prejuicios existentes sobre el parque. Eso no significaba que los usos no convencionales desaparecieran. De lo que se podría hablar es de una redefinición de los tiempos en los que los usuarios convencionales y no convencionales practicaban este espacio público. No hubo un acuerdo explícito, ni un diálogo para que esto se diera. A pesar de eso, la valoración simbólica de los habitantes en general sobre este espacio no está asociada de manera unívoca con nociones socialmente negativas próximas al peligro, al deterioro, a la vagancia.

Es necesario señalar, no obstante, que el proyecto deportivo que se ha ido consolidando tuvo un duro inicio. Al principio solo participaban algunos niños y niñas, pero con el pasar del tiempo se empezaron a involucrar los padres de familia y la comunidad en general.

Algunas de las acciones derivadas de este proyecto y de otras iniciativas de la JAC, se han traducido en intervenciones físicas sobre el espacio en cuestión. Por ejemplo, se suelen organizar brigadas de embellecimiento y de recolección de basura. Asimismo se ha dado inicio a clases de aeróbicos una vez por semana y, de la misma manera, se ha promovido la conformación de una escuela deportiva popular acompañada de un torneo de fútbol que busca la integración de todos los habitantes del sector.

Dichas acciones colectivas de apropiación en torno a los usos convencionales, han alejado formas de valoración que inciden en la manera en que los actores se apropian del espacio público. Ahora no es evaluado como un entorno inseguro o como foco para el consumo de sustancias psicoactivas. Parece que el lugar está recuperando la vida que poseía antes a través del restablecimiento de los usos convencionales.

A pesar de que aun el escenario tiene la presencia de actores considerados por los actores que se aglutinaron en torno a las JAC como no gratos debido a las prácticas no convencionales que fomentan, a lo que se le suma que la recuperación y puesta de los escenarios públicos se manifiesta con lentitud, en la actualidad es perceptible una apropiación del espacio más incluyente. En esta última línea, vale la pena destacar que a pesar de la inexistencia de acuerdos explícitos entre los usuarios de usos convencionales y no convencionales, el parque se ha tornado en un espacio donde tienen expresión diversas maneras de apropiación, del ejercicio de la ciudadanía desde concepciones morales divergentes.

Dicusión

Como bien lo señala una tradición de los estudios territoriales, la producción del espacio está determinada por las relaciones sociales (Lefebvre, 2000). El espacio público, por su carácter compartido, constituye el epítome de esa expresión de colectividad. Pero referir colectividad no significa un acuerdo para apropiar el espacio bajo los mismos supuestos morales ni simbólicos. Así las cosas, las conductas asociadas a las formas divergentes de apropiación espacial se corresponden a principios culturales de acción que pueden marcar una distancia entre los actores que se apropian, y aún de quienes diseñan y construyen materialmente el espacio público, a través de ciertas consideraciones que constituyen geografías morales. Las geografías morales se concretan en los repertorios de las categorías a través de las cuales es valorado un espacio, sometido a juicios y prejuicios que pueden calificarlo como deseable, indeseable, peligroso, eficiente, higiénico, etc., y obviamente incidir sobre la práctica que tiene lugar en este (Hernández, 2016). A pesar de que los planificadores tienen un papel central al asignar valores morales asociados a usos convencionales del espacio público urbano, los diferentes grupos e individuos que se los apropian también le atribuyen esa carga en virtud de sus propios repertorios y trayectorias construidas a lo largo de su experiencia social, la cual define usos prototípicos que *deben hacerse* de ciertos espacios.

A través de la acción, mediada por los repertorios morales, las personas y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su “huella”, es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente. Como es señalado por Vidal y Pol (2005) “las acciones dotan al espacio de significado individual y social, a través de los procesos de interacción” (p. 283). Así, además de los valores atribuidos subjetivamente al espacio, por su configuración o por nuestra experiencia de lo que *debe ser* un espacio (algo así como la convicción de que un parque sirve para la lúdica,

el ocio sano y saludable), este también es valorado en función de las acciones que solemos ver ejecutarse en éste, lo cual puede matizar esa valoración. Así las cosas, un parque puede no ser interpretado de acuerdo a las expectativas convencionales como un espacio para el esparcimiento sano, sino como un foco de caos, de peligrosidad o de vagancia si es practicado por actores, *otros*, a los que se les estigmatiza o juzga en función de esos valores.

En este último sentido enfatizamos la manera cómo al evaluar simbólicamente un parque, estamos haciéndolo en función de los usos, la práctica o la acción que en este ejecuta otro. Braudillard y Guillaume (2015), consideran que con la modernidad entramos en la era de la producción del *otro*. Según estos autores, la alteridad empieza a faltar y es imperiosamente necesario producir al otro como diferencia a falta de poder vivir la alteridad como destino. Lo mismo pasa con el espacio público, es producido como diferencia, en ocasiones los límites y dimensiones de un espacio público suelen ser muy confusos, y suelen estar en función de las intenciones de los usuarios, que a su vez son construidos como *otros*, a veces indeseables, peligrosos o a veces como *otros* próximos, susceptibles de incluir en una idea colectiva de “nosotros”.

Por otra parte, la propia complejidad de la noción de ocio (Uría, 2001) y su dificultoso aislamiento de otras actividades sociales – las simples prácticas recreativas, la sociabilidad o el ejercicio asociativo, por poner algún ejemplo – hace que la materialización de sus escenarios aparezca como una realidad, no pocas veces, problemática. Lejos de constituir territorios neutros, los espacios públicos en donde se desarrolla el ocio no son más que construcciones de actores sociales que reflejan y reproducen en su lógica la misma estructura social y las estructuras morales, como lo hemos señalado atrás. Son también estos espacios el escenario de las resistencias frente al poder, a la vez que componentes que retrasan o estimulan la dinámica social; indican, en fin, la evidencia de una estandarización que invade los reductos más banales y cotidianos, como un parque que se piensa para un tipo de ocio (asociado a usos convencionales), excluyendo otras formas de ocio (no convencionales).

Las huellas dejadas por los usuarios de un espacio público a través de la realización de usos o prácticas no convencionales, asociadas a juicios morales descalificados socialmente, participan en la definición de fenómenos como la “obsolescencia territorial”. De la misma manera, el restablecimiento de prácticas convencionales en un espacio que fuera considerada “degradado” “deteriorado” u obsoleto” genera una dinámica que puede ser calificada como de “rehabilitación simbólica” (Althabe, 1993) o de “revitalización territorial”.

Para el propósito de esta discusión, el deterioro es entendido como un presupuesto, que se refiere menos a una cualidad inherente a los elementos a los que se aplica (el espacio, un artefacto, el cuerpo humano, una vida o un período de tiempo) y más bien al producto de un

proceso cognitivo³. La consideración anterior, como los señala Hutchins, desde la perspectiva de la cognición distribuida,

Estriba en el reconocimiento de las formas y contenidos transaccionales entre los elementos involucrados. En este sentido, ni los fenómenos cognitivos, ni las características estructurales de los entornos materiales y sociales en los que estos operan, funcionan como dominios de fenómenos independientes (Bateson, 1982). Más bien, el sistema cognitivo humano puede ser concebido como “un sistema distribuido que trasciende los límites del cerebro y el cuerpo (Hutchins como se citó en Lozano, 2014, p. 156).

Dicho de otra forma, podría sugerirse que la reducción del uso y la transformación de la finalidad desde la práctica misma de los espacios públicos, pueden incidir sobre el carácter “obsoleto” del espacio apropiado, es decir, del territorio en términos cognitivos. La *obsolescencia territorial* ha sido entendida por algunos autores como “un producto de procesos cognitivos, [que] se define por la oposición en su diferencia a la utilidad potencial o fáctica de algo para objetivos fijados convencionalmente” (Lozano, 2014). En virtud de los argumentos anteriores, el espacio público puede ser obsoleto en función de procesos de orden cognitivo como representaciones, percepciones y concepciones. Obviamente estos procesos cognitivos se entienden en función de su anclaje cultural y espacial. Como se colegiría de lo argumentado por ciertos autores (Lynch, 2005; Douglas, 1973; Bataille, 2003), la condición situada -que es indispensable culturalmente para definir lo que es no funcional o está fuera de lugar- no es precisamente una cualidad intrínseca, en este caso, del espacio público definido de antemano, sino más bien el resultado de operaciones de atribución de significado, es decir, dotarlo de valor simbólico como positivo-negativo, útil-inútil, apropiado-inapropiado, funcional-disfuncional, etc.

Sin embargo, consideramos que una lectura de la valoración de un espacio como un producto enfáticamente cognitivo no es suficiente en nuestro análisis. La práctica o los usos del espacio público inciden sobre la dinámica que ésta presenta. En el caso analizado, los usos no convencionales fueron centrales para asignarle características al espacio público, que incidieron en la interpretación de “deteriorado” u “obsoleto” que hicieron de éste algunos habitantes. Desde esta perspectiva, se argumenta que la acción individual y colectiva que se manifiesta en los usos le confiere ciertas propiedades al espacio que posteriormente son integradas a los procesos cognitivos, a través de los cuales se interpreta un espacio público.

³Se ha postulado que la cognición se encuentra inextricablemente vinculada no sólo con el funcionamiento del sistema nervioso, sino también con las especificidades del entorno ecológico, de modo tal que “el entendimiento de los fenómenos cognitivos debe incluir una consideración sobre los entornos en los que los procesos cognitivos operan y se desarrollan” (Hutchins como se citó en Lozano, 2014, p. 156).

Esa acción sobre todo cuando es colectiva que se sujeta a diferentes repertorios morales asociados a usos convencionales o no convencionales del espacio, no solamente sirve para generar estigmas sobre el espacio o formas de valoración negativas como la de deteriorado u obsoleto. Así tiene lugar lo que en nuestro análisis entendemos como un proceso de revitación del espacio. Entendemos por “re-vitalizar (dar más fuerza y vitalidad a una cosa) al tener un sentido de aumento, progresivo e integrador” (Yague, 2009, p. 2); en este caso, un mayor sentido de la vida social, de los usos por individuos y grupos cada vez más numerosos y diversos, de lo que antes fuera un espacio “obsoleto”.

Conclusiones

A lo largo de las dos últimas décadas el espacio público del barrio Santos ha vivido un intenso proceso de reestructuración y transformación física, simbólica, social y funcional. Durante este periodo, el sector ha pasado de una novedad vital en su uso y en las representaciones de sus practicantes al deterioro, y al declive en sus usos que puede ser interpretada como obsolescencia territorial”, para posteriormente ser objeto de una revitalización, como consecuencia de los usos colectivos que incidieron sobre la forma de evaluarlo.

Las cuestiones referentes al espacio público urbano, a sus dinámicas de declive de revitalización urbana incumben no solamente a un barrio, sino a la ciudad en su conjunto. Lo anterior considerando que las ciudades presentan una gran parte de su extensión en espacios públicos. Estos son escenarios de encuentro, de confrontación simbólica donde además se escenifica la ciudadanía. Estos pueden ser “abandonados” por unos grupos y reinvidicados por otros en un cierto periodo de tiempo. Lo anterior supone que cuando es usado por unos puede ser valorado como negativo por los otros y viceversa. En algunos momentos, sin la existencia de acuerdos, un espacio puede usarse por diferentes grupos en función de sus propios intereses y de sus referentes culturales y morales.

Las ideas expuestas en este documento proponen una múltiple visión del espacio público. Por una parte, una aproximación cognitiva y simbólica que remite a las valoraciones que hacen de un espacio público un escenario vital o decadente. Por otro lado, una aproximación a través de las relaciones sociales y de las acciones que producen además de una forma particular de espacio, una idea sobre el *otro* que se lo apropia, el *otro* que es juzgado, poniendo en juego un conjunto de categorías que dan cuenta de *ese otro* que se encuentran supeditas a ciertas “geografías morales”. Finalmente, ofrecemos una aproximación a la acción colectiva que intencionadamente pretende restituir la vitalidad de un lugar, a través de la reinstauración de usos convencionales que gozan de un favor colectivo.

Así pues, un espacio público urbano por pequeño que sea, en este caso un parque, implica un enorme despliegue de acciones sociales que están más allá de la materialidad, implicando la producción de valor simbólico y la apropiación sociopolítica. Lo anterior supondría que

la administración municipal encargada del diseño de este tipo de espacios reconozca la carga ideológica que los construye como espacios que a la vez que resaltan un tipo de actividades convencionales, excluyen a usuarios, también ciudadanos, que se quieren distanciar de esos usos.

En el transcurso de este análisis hemos podido ver como la producción del espacio público (el parque) implica un complejo entramado de relaciones sociales y políticas de actores locales en este espacio, así como de la puesta en funcionamiento de mecanismos de valoración simbólica del espacio por parte de usuarios, transeúntes y vecinos del espacio. Siguiendo esta idea pensamos que se hace necesario reorientar e implementar económicamente las políticas públicas de revitalización y rehabilitación urbana, con el fin de superar la visión reduccionista –de usos convencionales– que aplica el estado a través de la planificación, el diseñamiento y el ordenamiento territorial.

Referencias

- Althabe, G. (1993). Promotion symbolique et logiques sociales. En G. Althabe., B. Legé. y M. Selim. (Eds.), *Urbanisme et réhabilitation symbolique. Ivry, Bologne et Amiens* (pp. 13-32). Paris, Francia: L'Harmatan.
- Bataille, G. (2003). *La conjuración sagrada: ensayos 1929-1939*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Ediciones.
- Braudillard, J. y Guillaume, M. (2015). *Figuras de la alteridad*. Madrid, España: Editorial Aguilar
- Burbano, M. A. (2014). La investigación sobre el espacio público en Colombia: su importancia. *Revista Territorios*, (186), 185-205.
- Carrasco, D. (2011). Espacio público y ciudadanía: Nuevos desafíos para la agenda de desarrollo en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(30), 19-43.
- Carrión, F. (Sin Fecha). *Espacio público: punto de partida para la alteridad*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1228415744.Espacio_publico._Punto_de_partida_para_la_alteridad_2.pdf
- Dammert, L. (2004). ¿Ciudad sin ciudadanos? Fragmentación, segregación y temor en Santiago. *EURE (Santiago)*, 30 (91), 87-96. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004009100006>
- Delgado, M. (2015). *El espacio público como ideología*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Gamboa, P. (2003). El sentido urbano del espacio público. *Bitácora*, 7(1), 13-18.

- Goffman, E. (2000). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hernández, G. (2016). Decadencia y apogeo del espacio. Dimensiones culturales del cambio socioeconómico en un caso de renovación urbana en Colombia. *Horizontes Antropológicos*, 22 (45), 249-278. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000100010>
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: fragmentación y privatización. *EURE (Santiago)*, 28 (85), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612002008500002>
- Santos llegó a sus quince primaveras. (27 de junio de 2013). *El tiempo*. Recuperado de <http://www.lapatria.com/manizales/el-barrio-santos-llego-sus-quince-primaveras-37113>.
- Lamizet, B. (2002). *Le sens de la ville*. Paris, France: L'Harmattan.
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace*. Paris, France: Anthropos.
- Low, S. M. (2009). Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, (30), 17-38.
- Lozano, C. (2014). Deterioro urbano y cognición: hacia un análisis de los espacios fragmentarios. *Revista Virajes*, 16 (2), 151-167.
- Lynch, K. (2005). *Echar a perder: un análisis del deterioro*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Monnet, J. (1998). La symbolique des lieux : pour une géographie des relations entre espace, pouvoir et identité. *Cybergeo: European Journal of Geography*, (56). DOI: <https://doi.org/10.4000/cybergeo.5316>
- Monnet, J. (2000). La ville comme OSSI (Object Socio-Spatial Identifiable): Les catégories de l'expérience et de la connaissance de l'espace urbain. En J. Monnet. y G. Capron. (Eds.), *L'urbanité dans les Amériques. Le processus d'identification socio-spatiale* (pp. 17-39). Toulouse, Francia: Presses Universitaires du Mirail.
- Obando, L. y Salcedo, M.A. (2015). Los parques: sus usuarios y su sentido social en la vida urbana. Una mira desde los usuarios típicos de dos parques de la ciudad de Cali. *Revista de Antropología y sociología VIRAJES*, 17 (2), 37 – 54.
- Páramo, P. y Burbano, M. A. (2014). Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia. *Revista de arquitectura*, 16, 6-15.
- Páramo, P. y García, M. (2010). *La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás.

- Páramo, P. y Arroyo, A. M. B. (2014). Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia. *Revista de arquitectura*, 16, 6-15.
- Piveteau, J. (1995). L'espace urbain : imaginaires et faits têtus. En J. Piveteau. (Ed.), *Temps du territoire: continuités et ruptures dans la relation de l'homme à l'espace* (pp. 127-145). Genève, Suisse: Ed. Zoé.
- Salcedo, R. (2002). El espacio público en el debate actual: Una reflexión crítica sobre el urbanismo post-moderno. *Eure (Santiago)*, 28 (84), 5-19.
- Uría, J. (2001). Lugares para el ocio. Espacio público y espacios recreativos en la restauración española. *Historia social*, 18, 89-111.
- Vidal, T. y Pol.E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36(3), 281-297.
- Yague, J. M. (2009). Revitalización vs Rehabilitación. En Consejo General de Arquitectura Técnica de España, *Rehabilitación y Sostenibilidad. El Futuro es Posible*. Congreso llevado a cabo en Barcelona, España.



El arroyo. Soacha - Cundinamarca. 2018. Luis David Acosta Rodríguez. (Desaparición)

DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Como citar este artículo:

Aristizábal, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Revista Eleuthera*, 20, 75-95. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.5.

INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: PERSPECTIVA DE PAZ DESDE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS AGENTES RELACIONALES*

RESEARCH FOR PEACE: PERSPECTIVE OF PEACE FROM EARLY CHILDHOOD AND ITS RELATIONAL AGENTS

ESTEFANÍA ARISTIZÁBAL-RAMÍREZ**

Resumen

Objetivo. Ampliar los horizontes reflexivos en torno a una crianza para la paz, que configura escenarios en tiempos de posacuerdo/posconflicto para los niños y las niñas de la primera infancia, a partir del agenciamiento social de las docentes, padres/madres o cuidadores en el municipio de Marmato, Caldas. **Metodología.** El enfoque cualitativo que se utilizó es el crítico social. **Resultado.** Emergen cuatro potenciales del desarrollo humano en la primera infancia, el potencial del juego, el potencial de las voces de los niños y las niñas, el potencial del cuerpo y el potencial reflexivo como un aporte metodológico a la investigación para la paz. **Conclusión.** Para configurar escenarios y espacios del buen trato a partir de la cultura de paz en la primera infancia, es necesario la corresponsabilidad entre las familias y agentes educativos y un diálogo permanente con la política pública de la primera infancia.

Palabras clave: primera infancia, educación de la primera infancia, familia, paz.



Abstract

Objective. To expand the reflective horizons around a parenting for peace which configures scenarios in post-agreement/post-conflict times for early childhood children, starting with the social agency of teachers, parents/care attendants in the municipality of Marmato, Caldas. **Methodology.** The qualitative approach used was the social critic approach. **Results.** Four potentials of human development emerge in early childhood: the potential of the game, the potential of children's voices, the potential of the body and the reflective potential as a methodological contribution to research for peace. **Conclusion.** To configure scenarios and spaces of good treatment based on the culture of peace in early childhood, it is necessary to share responsibility between families and educational agents and a permanent dialogue with the early childhood public policy.

Key words: Early childhood, early childhood education, family, peace.

* Artículo de resultado de investigación, elaborado de la tesis de maestría "Investigación social: fortalecimiento en capacidades de las agentes educativas y familias en el eje cafetero"

** Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CINDE. Manizales, Colombia. E-mail: earistizabal@cinde.org.co

 orcid.org/0000-0002-0830-1444 

Introducción

El interés general de esta investigación realizada en el marco del programa de Colciencias “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación mediante Procesos de Formación Ciudadana”, está enfocada a fortalecer las competencias parentales para la crianza orientadas hacia la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de 3 a 5 años del eje cafetero¹ en condiciones de riesgo y vulnerabilidad social, mediante el diseño e implementación de una intervención formativa diferenciada según el lugar, situación, etnia y género a partir del establecimiento de una línea de base de las competencias parentales, la prosocialidad infantil y el conocimiento ecoetnoantropológico de la familia y su contexto.

En respuesta a lo anterior, el eje problemático de la investigación es: ¿De qué manera el desarrollo de las competencias parentales en la familia potencian las habilidades prosociales en niños y niñas en edades de 4 a 7 años del municipio de Marmato, Caldas, que puedan aportar a la construcción de una cultura de paz?

El estudio se despliega con una apuesta cualitativa de intervención y de formación a partir del diplomado “Crianza para la Paz”, cuyo objetivo principal es fortalecer en las agentes educativas, padres/madres o cuidadores la capacidad de agenciamiento de los potenciales del desarrollo humano en los niños y las niñas de primera infancia.

A través de estrategias lúdico-creativas se resignificaron sentidos y prácticas en torno al *potencial del juego* como estimulador permanente y potenciador de las habilidades prosociales como la cooperación, el altruismo, la empatía, los procesos asociativos entre experiencias ajenas y las propias de emoción similar.

El *potencial del cuerpo* es uno de los principales aspectos al considerar la relación que el niño y la niña establece consigo mismo, en interacción con los otros y con el entorno que lo rodea ya que, en esta etapa de desarrollo, emergen una cantidad de sensaciones y emociones que son experimentadas a través del cuerpo, pues se capta todo lo que existe a su alrededor; por lo tanto, es necesario reconocer a los niños y las niñas como sujetos de deseos, con capacidad de dar y recibir afecto, seguros de sí mismos, seres que se autoafirman en la relación con los otros pares (aspectos que permiten el desarrollo de la autoestima y la autonomía) de tal modo que,

¹ El Eje Cafetero es una región geográfica, cultural, económica y ecológica de Colombia ubicada en Caldas, Risaralda, Quindío, la región norte del Valle del Cauca, y el noroccidente del Tolima y las ciudades capitales de los tres primeros departamentos mencionados (Manizales, Pereira y Armenia, respectivamente), siendo Pereira la ciudad más poblada de la región, con su área metropolitana de Centro Occidente, con más de 700.000 habitantes. Esta región fue una notable productora de caucho a comienzos del siglo XX, pero luego se dedicó al café.

a partir de esos nuevos lugares de las emociones, es primordial concebirlos desde la dimensión afectiva y ética por el cuidado de sí y del otro.

El *potencial de la voz* resulta fundamental para fortalecer procesos de diálogo entre el niño, la niña y sus agentes relacionales (adultos significativos), basándose en la intención de una comunicación asertiva y afectiva libre de dominio y autoridad por parte del adulto, y se instaura el lenguaje como acción hacia la comunicación orientada a la construcción de acuerdos desde las potencialidades, las afirmaciones y la palabra generativa.

Finalmente, el *potencial reflexivo* se da en la medida en que el niño o la niña desarrolle su capacidad de darse cuenta de sí mismo y del lugar que ocupa en la relación que establece con los otros y con el mundo, permitiendo reflexionar sobre dinámicas de respeto, reconocimiento, solidaridad, sentido de lo justo, equitativo y la ampliación del círculo ético.

Rodríguez, citando a Nussbaum respecto al papel que desempeñan las emociones en el razonamiento práctico, afirma que son tan necesarias como la creación de las capacidades

Considera que los elementos cognitivos que están presentes en la emoción permiten a las personas modelar su contenido y también abrirlas a la influencia de las construcciones sociales. De este modo, la perspectiva cognitivo-evaluadora de la emoción apunta la posibilidad de que la emoción misma pueda ser evaluada y alterada en caso de no superar la crítica efectuada por un examen racional. (Nussbaum como se citó en Rodríguez, 2012, p. 168)

Desde el enfoque de las capacidades como una propuesta para el desarrollo humano, Nussbaum desarrolla el concepto de *capacidades* retomado en la obra de Gough (2007) como:

Lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser. Su obra está muy vinculada con la de Amartya Sen, para quien los funcionamientos “constituyen partes del estado de una persona” y, teniendo en cuenta que dichos funcionamientos son “intrínsecamente valiosos”, representan estados de bienestar. Las capacidades se refieren al conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir. (p. 178)

En este sentido, resulta primordial cultivar las capacidades en los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, a través de una educación para la paz basada en la lúdica, el juego, el arte y la literatura, que permita al niño o niña percibir e imaginar al otro en el desarrollo de prácticas de empatía como la compasión, reciprocidad, cuidado y afecto desde la red parental. Según la Ley 1098 del 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia se define la parentalidad como:

Una de las funciones básicas de la familia y la dotación de los niños y niñas mediante procesos formativos para vivir una vida digna y con calidad, así como la protección contra toda forma de violencia y discriminación, al reconocerlos como Niños y Niñas sujetos de derecho. (Ley 1098 de 2006)

En la misma línea, Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009) definen las competencias parentales como:

El conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos/as y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les ofrecen los sistemas de influencia de la familia para desarrollar estas capacidades. (p. 115)

De acuerdo con lo anterior, esta investigación social tuvo la apuesta por la construcción de un entramado de sentidos y significados alrededor de la cultura del buen trato en la que se reconoció a los niños y las niñas como otredades y alteridades capaces de pensar, sentir, decidir, actuar con otros y para otros, capaces de comprender y lenguajear el mundo externo a partir de consensos entre el mundo de sus pensamientos y las prácticas parentales; esto requirió la reconfiguración no solo del concepto teórico de las competencias parentales sino también de los imaginarios culturalmente aprendidos e incorporados en las vivencias del entorno familiar.

Por esta razón, el desarrollo de los potenciales del desarrollo humano es transversal a las vivencias cotidianas, reconociendo las prácticas de crianza, reflexionando sobre estas y entendiendo su acción/comunicación con el fin de configurar escenarios de *crianza para la paz desde la primera infancia*² en los centros de desarrollo infantil (modalidad institucional) que en adelante se abreviara con las siglas CDI, del municipio de Marmato³, ubicado al noroeste del departamento de Caldas.

² Se entiende por primera infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras.

³ Marmato es un municipio ubicado al noroeste de Caldas, famoso por sus minas de oro. Recorrido en el año de 1536 por Sebastián de Belalcázar y en 1537 por Juan Badillo, su nombre proviene de una piedra en forma de hexaedro llamada pirta o marmaja. Es el cuarto municipio más viejo de Colombia.

Por su ubicación desafiante loma arriba sobre la arisca ladera del cerro El Guamo, Marmato fue bautizado hace muchos años con el apelativo de "Pesebre de oro de Colombia". Históricamente, Marmato ha sustentado su economía en la explotación minera, constituyéndose esta actividad en la principal fuente de ingresos y empleo para sus habitantes.



Grafica 1. Apuesta formativa.

Fuente: Apuesta formativa del proyecto de investigación.

Metodología

Esta investigación social de corte cualitativa tuvo una duración de dos años en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE y la Universidad de Manizales, entre los años 2016-2017.

Delimitación de actores y de espacio: la unidad de trabajo se conformó por 22 agentes educativas de la primera infancia y 10 madres de familia usuarias de la estrategia de Cero a Siempre del CDI Goticas de Oro en tres sedes ubicadas en el barrio el Llano, San Juan y Montecarlo.

El paradigma socio-crítico o crítico social⁴ orientó el análisis de la investigación, permitiendo reconocer la realidad como una praxis social orientada hacia la emancipación y liberación.

Según Popkewitz (como se citó en Alvarado y García, 2008)

Algunos de los principios del paradigma socio crítico son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en

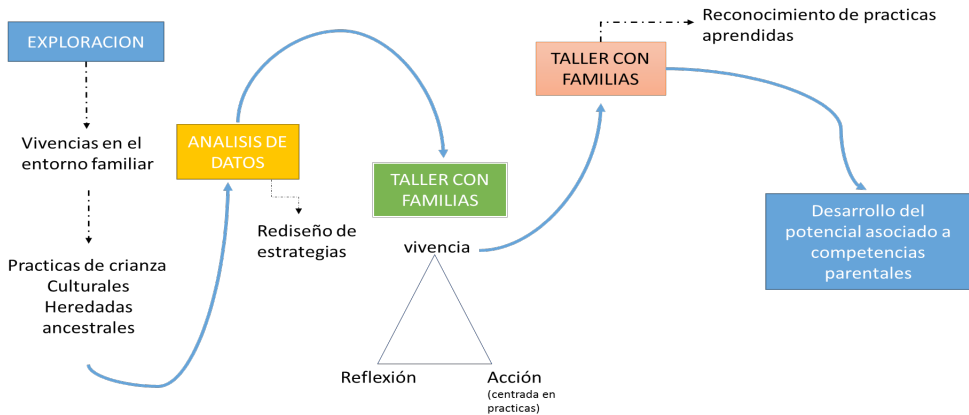
⁴ Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Alvarado y García, 2008). De acuerdo con Arnal citado por Boza “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante (...) Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Boza, 2011).

procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 190)

Desde esta perspectiva se asume a los niños, las niñas, sus familias y agentes educativas como actores sociales que aportan a la construcción de paz, a partir de la interacción con otros desde acciones cotidianas y comunitarias manifestadas en las dinámicas culturales y sociales.

La identificación de estas prácticas permite reconocer y comprender el contexto de Marmato como un lugar pluriétnico y diverso que a través de la praxis parte de la experiencia vivida y construida en escenarios propicios para la intervención/acción orientada a la crianza para la paz.

A partir de la integración de los tres actores, se generó un diálogo intergeneracional que permitió aflorar los conocimientos y las prácticas que las agentes educativas y madres de familia constituían desde sus historias de vida, por esta razón, y como una estrategia de mediación de este enfoque, la autorreflexión llevó a cada una asumir una toma conciencia sobre la importancia de transformar algunos patrones y prácticas de crianza que habían naturalizado en las competencias parentales; ello permitió orientar la metodología hacia la emancipación y la toma de decisiones consensuadas que asumieron en una corresponsabilidad compartida desde la institucionalidad, la familia y la comunidad.



Grafica 2. Estrategia Metodológica para el Agenciamiento Social.

Fuente: Estrategia Metodológica del proyecto de investigación.

Diseño metodológico

Se plantearon cuatro fases que orientaron el proceso investigativo de manera flexible y participativa.

La primera fase preliminar permitió la *delimitación del tema interés investigativo*, los objetivos, el acercamiento al contexto del municipio, la negociación y acuerdos para la ejecución del proyecto de investigación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

La segunda fase, *diagnóstico-participativo*, tuvo como objetivo reconocer las interacciones sociales del contexto, reconociendo la idiosincrasia, las creencias, la cosmovisión, las percepciones que se tiene de los niños y las niñas de la primera infancia; a partir de la técnica de cartografía social y comunitaria que facilitó la identificación de las competencias parentales de los agentes relaciones.

De acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner es necesario considerar el entorno ecológico para entender el desarrollo humano, según este modelo,

El ambiente ecológico está integrado por cinco sistemas interrelacionados: (a) el microsistema, que hace referencia a las interacciones, roles sociales y relaciones interpersonales que se experimentan durante el desarrollo en el entorno inmediato (i.e., la familia, el barrio y la escuela); (b) el mesosistema, que incluye la relación entre dos o más de los microsistemas (e. g., la relación entre el hogar y la escuela); (c) el exosistema, que comprende los procesos y relaciones que influyen indirectamente en el desarrollo del niño o niña, al interactuar con los factores de su microsistema; (d) el macrosistema, que hace referencia a la cultura y la subcultura de la sociedad; y (e) el cronosistema, que hace referencia a los cambios cronológicos personales y ambientales que pueden influir en el desarrollo. (Alvarado y García, 2008, p. 190)

La tercera fase, *praxis transformadora*, fue transversal al proceso investigación/acción al poner en juego talleres pedagógicos, lúdicos y creativos en los cuales participaban niños, niñas y sus agentes socializadores, enfocados en el fortalecimiento de las prácticas de crianza orientadas al buen trato, la capacidad de agenciamiento de los potenciales humanos, en la habilidad para jugar explorando el mundo de las emociones y los sentimientos que pasan por el potencial del cuerpo y el potencial reflexivo en la configuración de la crianza para la paz.

La formación de sujetos que sean capaces de tomar decisiones responsables frente a las consecuencias de sus actos sobre el medio ambiente y que se conviertan en agentes de cambio para sus comunidades. Para ello

se agencia la creación de espacios de intercambio, problematización y formación en los cuales se creen puentes entre los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes, comunidades e instituciones. (Salgado, Patiño y Ospina, 2011, p. 118)

La cuarta fase, *trascendiendo la huella*, se ejecutó a través de la estrategia de multiplicación, en la que se compartían y socializaban los aprendizajes construidos conjuntamente en la experiencia, presentados en diferentes escenarios comunitarios, con el fin de empoderar y transformar otros lugares habitados por los niños y las niñas.

Según Habermas (como se citó en Alvarado y García, 2008):

El saber es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés general da lugar a ciencias diferentes. (p. 193)

El proceso de codificación, análisis, interpretación y construcción de la experiencia se hizo en el Software ATLAS.ti como un ejercicio inductivo, no sólo identificando las competencias parentales sino también comprendiendo el acontecimiento en los relatos de las prácticas de crianza.

Diplomado crianza para la paz

La estructura metodológica que se diseñó a partir de lo logrado en el *Diplomado crianza para la paz* tuvo como base la propuesta educativa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para Paz” del *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud* del CINDE y la Universidad de Manizales, a partir de los tres momentos pedagógicos que propone: 1) formación, encuentros de aprendizaje recíproco, 2) multiplicación, escenarios de socialización y expansión de la experiencia formativa e investigativa con sus pares, 3) jornadas por la niñez, acciones colectivas en el contexto Institucional CDI y familiar.

El diplomado “Crianza para la Paz” se realizó a través de diez talleres lúdico- creativos que incluyeron técnicas para la recolección de información, cartografía social, narrativas colectivas, historias de vida y observación participante.

Abordar la primera infancia desde la perspectiva sistémica permite la interacción entre la familia, la institucionalidad y la sociedad civil como actores en la construcción de paz, fortaleciendo las habilidades pro-sociales a partir de procesos asociativos directos entre

experiencias ajenas y experiencias pasadas y estimulando la capacidad cognitiva de asumir roles empáticos y altruistas. Son entendidas como:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Olivar, 2004, p. 39)



Grafica 3. Potenciales del desarrollo humano de los niños y las niñas de la primera infancia.

Fuente: Programa Niños, niñas y Jóvenes Constructores de Paz y Convidarte para la paz.

Resultados

Desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu esquematizar los espacios simbólicos y los lugares físicos donde los niños y las niñas aprenden hábitos y adquieren capitales, es importante, porque es allí donde participan como sujetos sociales y donde se internaliza y se reproducen las relaciones de poder; en este sentido se analizarán tres escenarios de socialización: la familia como institución, el CDI y la comunidad.

La familia como primer escenario de socialización y de análisis establece una jerarquía que, de acuerdo al campo, es modificada por las relaciones de fuerza y de poder mediadas entre los diferentes actores del sistema familiar (padre, madre otros agentes socializadores e hijos). Bourdieu en Guerra (2010) precisa que: “el capital cultural objetivado no existe y no subsiste como capital cultural material y simbólicamente actuante más que en, y por las luchas que se desarrollan, el terreno de los campos de producción cultural” (p. 399).

El tipo de familia de América Latina por lo general es la que trajeron los españoles y portugueses, se funda en bases judío-cristianas de estirpe patriarcal que giran la autoridad alrededor del padre. Sin embargo, “el concepto de familia es dinámico y está en constante evolución. La definición legal de este término va a depender de la legislación de cada estado o país y, generalmente, se encuentra ubicada en la constitución” (Gómez y Villa, 2014, p. 17).

En Colombia, la familia constituida por vínculos naturales o jurídicos es reconocida por la Ley 294 de 1996 y enumera como sus integrantes a:

Cónyuges o compañeros permanentes, el padre y la madre aunque no convivan bajo un mismo techo, los ascendientes o descendientes de los anteriores, los hijos adoptivos y todas las personas que de manera permanente se hallen integrados a la unidad doméstica. (Ley 294 de 1996)

Sin embargo, teniendo en cuenta las dinámicas y estructuras familiares de quienes participaron en el estudio, se amplía el concepto de familia retomando la Ley 82 de 1993 que reconoce a la “mujer cabeza de familia”

A quien siendo soltera o casada, tenga bajo su cargo, económica o socialmente, en forma permanente, hijos menores propios u otras personas incapaces o incapacitadas para trabajar, ya sea por ausencia permanente o incapacidad física, sensorial, síquica o moral del cónyuge o compañero permanente o deficiencia sustancial de ayuda de los demás miembros del núcleo familiar. (Ley 82 de 1993)

La caracterización de las familias participantes se compone de distintas tipologías: 3 de las 8 familias están compuestas por la figura del padre, madre e hijos, es decir, configuran una familia nuclear; 2 de las 8 familias son extensas conviviendo tíos, abuelos, niños, niñas y 3 de ellas son monoparentales, en donde la mujer es cabeza de familia.

La principal fuente de ingresos de estas familias es la extracción de minerales, arte tradicional del municipio, sin embargo, este fenómeno oculta una problemática que fue identificada a partir de observación participante y la entrevista semi-estructurada con líderes comunitarios, señalando el trabajo infantil como una actividad cotidiana que viven los niños y las niñas.

Este oficio es percibido por los adultos como una actividad sin mayores riesgos y como una oportunidad y colaboración al ingreso económico. Desde el estudio de la familia, algunos autores han reflexionado sobre los roles que se tiene en las familias considerando

Desde su origen, la familia tiene varias funciones que podríamos llamar universales, tales como: reproducción, protección, la posibilidad de socializar, control social, determinación del estatus para el niño y canalización de afectos, entre otras. La forma de desempeñar estas funciones variará de acuerdo a la sociedad en la cual se encuentre el grupo familiar. (Gomez y Villa, 2014, p. 12)

En la identificación de las competencias parentales se reconoció que los niños y las niñas de la primera infancia no son interlocutores válidos para la toma de decisiones de los adultos, prevaleciendo una mirada adulto-céntrica que silencia las voces de la infancia. Por esta razón, la corresponsabilidad entre las familias y las agentes educativas debe constituirse en el punto de partida para la construcción del lenguaje semiótico, simbólico y cultural, creando escenarios en donde los niños y las niñas sean reconocidos como sujetos pensantes, racionales, emocionales y, por tanto, capaces de ponerse ante otros en la construcción de su propia realidad.

Frente a este diagnóstico, la investigación acción implementa una estrategia formativa y pedagógica que permitió aportar y fortalecer las competencias parentales en las redes familiares, al reflexionar y comunicar alternativas a las tradicionales que potenciaron nuevas formas de relacionamiento entre los niños, las niñas y sus cuidadores.

Así mismo, contribuyó en las escuelas de padres que fueron lideradas por las ocho madres de familia; el rol de multiplicadores se adopta, con el propósito de enunciar otras prácticas de crianza para la paz desde las voces y experiencias vividas por este grupo focal. Esto empoderó a las participantes directas y fue la oportunidad para que otros cuidadores reconocieran sus propias pautas de crianza y reflexionaran en torno a las herramientas desplegadas por el diplomado.

La actividad que más me gustó fue la multiplicación, porque allí se veían padres comprometidos con las necesidades de sus hijos, donde como padres volvimos hacer niños participando de cada actividad. (Narrativa madre de familia, comunicación personal, 8 de octubre de 2016)

El segundo escenario, el CDI, entendido como un campo de luchas de estructuras sociales y simbólicas, ya que legitima ciertos discursos y prácticas en la concepción de la primera infancia desde la mirada de la institucionalidad de ICBF, donde se ponen en juego los recursos y dispositivos para el reforzamiento de la socialización y por ende de legitimización de los diferentes roles.

Permitir que hagan ciertas cosas, con supervisión de un adulto. Que tomen decisiones con autonomía, pero con responsabilidad de nosotros, para vigilarlos. Por una exigencia de nuestro trabajo. Es que no es lo mismo que con los hijos de nosotras porque esos son de uno, estos son como hijos, pero prestados y las mamitas son muy cansonas por eso nos joden, uno mantiene con miedo de que les pase algo porque el ICBF se le va encima a uno, es mejor que los niños no hagan muchas cosas afuera. (Narrativa agente educativa, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016)

El agente educativo no es por tanto autor de sus prácticas educativas, en el actúa invisiblemente la *fuerza social*, generando límites y temores para ser autónomas, Bollinger (1991), citando a Bourdieu explica en la entrevista para el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) “...el sistema escolar, en la sociología moderna, es uno de los lugares donde se fabrican las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia” (p. 1).

Lo anterior se evidenció al acompañar el proceso educativo de las docentes, identificando un desafío en la educación inicial en la que los niños y las niñas inician la exploración de la vida en instituciones contemporáneas y obsoletas a la vez que les quita la magia, el espacio y la libertad de desplegar la potencialidad humana del juego, la lúdica, el cuerpo, la creatividad, la curiosidad, la capacidad de asombro y el aprendizaje experiencial.

En el tercer escenario, la comunidad, aparece la construcción de las relaciones de amistad establecidas con sus pares, en los cuales los niños y las niñas interactúan a partir de consensos y negociaciones compartidas, visibilizadas en el juego de roles, reinventando nuevas formas de relacionarse.

Aparece una línea de fuga entre los campos de la familia, la institucionalidad y el parque comunitario, ya que se genera una ruptura entre las fuerzas de poder, las relaciones de dominación, los discursos hegemónicos y los dispositivos técnicos, y emerge la subjetividad política de los niños y las niñas al aparecer en el espacio público, configurando un entramado de relaciones próximas, basadas en la autonomía, confianza, afecto, amistad, solidaridad y la cooperación, “(...) jugar con los amiguitos, dándonos abrazos, picos, en el parque en el columpio ayudamos a mi hermanita” (María Alejandra Álvarez, comunicación personal, 18 de agosto de 2016)⁵.

Según Zuleta (como se citó en Gallego, 2015) la democracia implica la “aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo” (p.157). En otras palabras, es la capacidad de autonomía que ha de asumir cada persona frente a las situaciones que la vida le presenta.

⁵ nombre real de una niña de la primera infancia, participante del proyecto de investigación

Al momento de analizar la categoría de participación infantil y democracia en la primera infancia, emergieron expresiones de las madres y las agentes educativas afirmando lo siguiente:

Es demasiado pequeño para decidir; él debe obedecer; yo pongo el horario para ver los muñecos porque por él se queda ahí pegado; yo le ayudo a escoger la ropa porque ella no sabe si le combina; los niños son manipuladores, ellos hacen berrinche y creen que uno va hacer lo que ellos quieren. (Narrativas madres de familia, comunicación personal, 19 de octubre de 2016)

Estas formas de autoritarismo desencadenan actitudes de obediencia y relaciones de poder desde una perspectiva adulto-céntrica; “esta situación evidencia el poco o nulo reconocimiento que se tenía de la infancia y de sus características particulares, así como la poca importancia que se le daba a la participación infantil” (Gallego, 2015, p. 154).

La propuesta educativa para el agenciamiento social “Crianza para la paz” desplegó herramientas prácticas a partir de actividades y juegos lúdicos-pedagógicos que buscaban fortalecer la autonomía en los niños y las niñas, en los cuales el rol de los agentes socializadores era propiciarles un ambiente de confianza, estimulación y reconocimiento de sus capacidades creativas para relacionarse con el otro. Este escenario de encuentro entre adultos y niños potenció las dimensiones del desarrollo humano como ejes transversales en la construcción de paz desde los primeros años de vida y permitió pasar de la heteronomía a la autonomía.

Para Zaragoza (2009) la cultura de paz:

Es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. La cultura de paz pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. (Muñoz, 2009, p. 2)

Los niños y niñas son constructores de paz a partir de acciones cotidianas que expanden su capacidad creativa e imaginativa para desplegar su potencial afectivo, de cuidado y cooperación, su capacidad de reconciliación y por tanto de mediación en los conflictos, poniendo en juego sus múltiples lenguajes corpóreos, lúdicos y de exploración y agenciando desde la autonomía una cultura de paz donde converge la solidaridad como máxima expresión.

El rol de las agentes educativas en pro de una cultura de paz se hace fundamental a través de las estrategias pedagógicas y didácticas que construyen en sus planeadores.

La orientación que se hizo en los grupos de estudio y trabajo (GET) fortaleció las propuestas alternativas de intervención con los cuidadores desde una apuesta intergeneracional, en las cuales como agentes socializadores se involucren activamente en la cultura del buen trato y por ende sujetos constructores de paz, quienes a su vez hacen el rol de multiplicar las herramientas pedagógicas en su contexto familiar y comunitario.

La cultura de paz necesita sujetos que sean reconocidos como constructores capaces de actuar desde y para la paz, no solo en su círculo más próximo, sino imaginando y trascendiendo su capacidad de ocuparse por los otros desde una práctica de alteridad. Ello cobra sentido en la medida en que los cuidadores van incorporando elementos fundamentales para una crianza positiva que parte de la escucha y el reconocimiento legítimo de las voces de los niños y las niñas, el acompañamiento de las agentes educativas en el fortalecimiento de las competencias parentales y en la formación de habilidades prosociales desde los primeros años.

Las próximas investigaciones relacionadas con la cultura de paz en la primera infancia, debe partir de la identificación de las competencias parentales como aquellas prácticas que se van interiorizando y reproduciendo en la vida cotidiana sin ser reflexionadas, confrontadas, interpeladas, y cuestionadas, y que por tanto son transmitidas de generación en generación.

Mobilizar otras perspectivas desde la mirada apreciativa de los niños y las niñas de potenciar en ellos maneras de ser y estar desde la posibilidad y oportunidad de creación en el encuentro con el otro, siendo desde su esencia niños y niñas, curiosos, sensibles, espontáneos, extrovertidos, y capaces de resignificar las prácticas de crianza de sus familias desde los potenciales del desarrollo humano.

La experiencia que viví fue muy significativa y enriquecedora al compartir y trabajar con los padres, todos unidos en pro del bienestar de todos los niños de nuestro hermoso municipio, el día que más recuerdo es el día que trabajamos la multiplicación de la ética y el cuidado de la crianza. (Narrativa madre de familia, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016)

El reconocimiento de los actores permitió leerse como cuidadores capaces de aprender y enseñar paralelamente; es decir, tanto madres como docentes intercambiaron experiencias previas sobre la crianza y la cultura de paz en un diálogo de saberes, emergieron ‘consejos’ y discusiones sobre los comportamientos de los niños y las niñas y los desafíos que tiene la cultura del buen trato.

Lo que más me impactó o gustó del diplomado fue el poder compartir con algunas madres de familia, con las cuales se pudo compartir conocimientos sobre las pautas de crianza llevadas dentro del hogar

a prácticas dentro del CDI me servirá para mi futuro, para poner en práctica con mi hija, mi comunidad y mi entorno. (Narrativa madre de familia, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016)

Finalmente, el compromiso ético político es trascender las fronteras del conocimiento y llegar a los lenguajes orales, corporales, semánticos y culturales de las personas con quienes abordamos estos fenómenos sociales. En coherencia con el paradigma socio-crítico o crítico social se recoge esta experiencia en un material didáctico “Cartilla Crianza para la Paz” financiada por Colciencias, para facilitar a los agentes socializadores herramientas pertinentes que aporten al fortalecimiento de los potenciales de los niños y las niñas reconocidos como sujetos legítimos y válidos en la construcción de paz desde sus primeros años.

Por lo tanto, quedan preguntas que permitirán profundizar o vislumbrar nuevas investigaciones focalizadas en la primera infancia, sus familias y otros agentes socializadores: ¿Qué lugar ocupan los abuelos y otros cuidadores como tíos, tías, vecinos y redes de apoyo en una crianza para la paz? ¿Cómo generar procesos de participación en las escuelas de padres que sean lideradas desde ellos y para ellos? ¿Cómo medir el impacto y la sostenibilidad de proyectos alternativos de intervención con los cuidadores? ¿Cuál es el papel de los padres de familia en la crianza para la paz? ¿Cómo democratizar las funciones y roles de los cuidadores? ¿Cómo configurar sujetos políticos desde la primera infancia, capaces de pensar y actuar en el entorno que los rodea como agentes constructores de paz? ¿Cómo co-construir escenarios de crianza y socialización de niños y niñas constructores de paz?

Discusión

Una mirada a la infancia desde la perspectiva de paz

La familia es el primer contexto de desarrollo, el primer ámbito en el que el niño modelará su construcción como persona, en el que establecerá las primeras relaciones con otros y en el que creará una imagen de sí mismo y del mundo que le envuelve. Dicho desarrollo se producirá en un escenario de relaciones, intenciones y actuaciones en las que el niño desempeñará un papel protagonista y activo. La calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán una huella significativa en su esencia como ser individual y social. (Guasch i García y Domínguez, 2012, p. 115)

La infancia será una generación capaz de mirar con otros ojos la barbarie de la guerra, las heridas del paisaje, la intemperie de la violencia y empezará a afirmar la vida con los otros en prácticas cotidianas de re-existencia en medio de un hecho social como el post acuerdo; para ello, los agentes educativos, cuidadores, sociedad civil, los agentes de política pública, las instituciones

que garantizan el bienestar de esta población, necesitan preparar y reparar a los niños y las niñas para la paz, es decir, transformar sus lenguajes, imaginarios, percepciones y acciones que se han naturalizado a lo largo de la historia de 52 años de conflicto interno en el país.

La resignificación de los territorios y lugares simbólicos que habitan los niños y niñas configuran un tejido social que parte de las potencialidades, habilidades y destrezas manifestadas en sus dimensiones corporales, emocionales y cognitivas, para una reinención de la mirada desde el afecto, la ética y la compasión como sujeto político que ocupa y aporta al mundo de la infancia a través del juego, la lúdica, el baile, la espontaneidad y la capacidad de exploración de lo que los rodea.

Sin embargo, se hace necesario que los niños y las niñas se acerquen a la historia de Colombia desde la memoria colectiva para garantizar la no repetición de hechos atroces que vulneran la raza humana, y que sea este un camino a recorrer con el pasado al frente, para no olvidar y aprender cada generación de las huellas profundas que ha dejado el conflicto armado con el reclutamiento de menores de edad en las filas armadas.

Por tanto, una educación para la paz y el buen trato instaure en los agentes socializadores un ambiente de empatía, comprensión, comunicación asertiva y afectiva en el acompañamiento de los niños y niñas. Estas prácticas permiten reconocerlos como sujetos con habilidades y capacidades prosociales vinculadas a las interacciones más cercanas con sus cuidadores y pares. Eisenberg citado en *Empatía y altruismo en los procesos de alteridad de niños de educación primaria* por Hernández (2012) define la conducta prosocial como:

Aquel comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confrontar. Los psicólogos consideran que muchos comportamientos prosociales están motivados por factores como la esperanza de recompensas concretas, la aprobación social o el deseo de aliviar los propios estados internos negativos (por ejemplo, la culpa o la tristeza que produce observar a una persona necesitada). Pero las conductas prosociales motivadas por la empatía. (p. 156)

En esta experiencia, las habilidades prosociales de los niños y niñas se relacionan con el contexto social en el que viven y de los cuales provienen sus familias. Entornos de alto índice de violencia intrafamiliar y, por consiguiente, los niños y niñas adoptan e incorporan prácticas violentas referidas por sus cuidadores, así lo afirma Martínez (2009), citando a Shapiro: “Los niños están afectados por la falta de atención familiar y su desarrollo emocional es mucho más vulnerable ante situaciones estresantes por la falta de modelos adecuados para un desarrollo emocional” (p. 115).

Cultura del buen trato

Según Barudy (2005), el concepto del buen trato se basa en,

La capacidad de tratar bien a las crías como capacidad inherente a las posibilidades biológicas de los seres humanos. Nuestra estructura biológica permite el carácter social y altruista de nuestros comportamientos por las hormonas que produce, entre otras: la oxitocina, la vasopresina y las endorfinas. Cuidar de los niños y niñas ofreciéndoles contextos de buenos tratos es un fenómeno posible y al alcance de cualquier comunidad humana. (p. 1)

En otras palabras, pone en el centro el rol de los adultos al proveer el bienestar y la salud de todos los niños, las niñas y adolescentes

Es responsabilidad de cada adulto, cada comunidad y cada Estado, crear las condiciones para que todos los niños y niñas tengan acceso a los cuidados, la protección y la educación que necesitan para llegar a la adolescencia y luego integrar la vida adulta de una forma sana, constructiva y feliz. (Barudy, 2005, p. 1)

De acuerdo con lo anterior, los agentes socializadores son una garantía para que los niños y niñas configuren nuevas ciudadanía desde una postura ética y, por ende, desplieguen sus capacidades políticas, mediadas en la autonomía y la participación como prácticas necesarias para establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Según el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2004), “el buen trato es una modalidad de convivencia cotidiana que genera una transformación cultural a partir de la construcción colectiva de vínculos sanos” (p. 5). Es decir, es una forma de relacionamiento que se basa en el potencial del afecto, entendido como una dimensión que fortalece la autoestima y el reconocimiento del otro, a partir de entramados de sentidos y significados que permiten intersubjetivamente maneras-otras de interacción.

Por tanto, la cultura del buen trato requiere fortalecer las competencias parentales, que para esta experiencia particular se hizo a partir de la promoción de actitudes positivas que generaron prácticas de crianza de afecto, y cuidado, en las que los niños y niñas participaron desde sus capacidades y habilidades en la transformación creativa de los conflictos.

La parentalidad resiliente es la que ejerce la madre o el padre como apoyo afectivo a sus hijos en los sucesos de la vida, que son parte de un proceso continuo donde existen perturbaciones y consolidaciones. En

el desafío de existir, las dificultades pueden ser fuente de crecimiento siempre y cuando el niño encuentre en una madre o en un padre el apoyo necesario para enfrentarlas y darles un sentido. (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 46)

Cultura de paz

El concepto cultura de paz es emitido por primera vez en la Asamblea General de las Naciones Unidas, estableciendo que es

[...] conjunto de valores, actitudes, y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, tratando de atacar sus causas y buscando soluciones a los problemas mediante el diálogo y la negociación, y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionar los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad. (Fisas, 2011, p. 3)

En este sentido, la cultura de paz desde la primera infancia tiene como punto de partida la empatía, que forja con los otros el respeto por la diferencia y valora el potencial creativo de la pluralidad. Según Hans Kung (como se citó en Fisas, 2011): “Educar para la paz significa preparar a las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras” (p. 3).

La cultura de paz es una construcción social que no se debe agotar en el ámbito educativo sino que involucra las familias, los niños y las niñas, mediante un proceso de transformación de la naturalización de las violencias a prácticas de alteridad, “este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la “cultura de la violencia”, tan presente en nuestras sociedades” (Fisas, 2011, p. 3).

Así mismo, Galtung (como se citó en Concha, 2009) afirma en la teoría de los conflictos la necesidad de hacer una regulación positiva de los conflictos, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de empoderamiento, de estímulo y desarrollo de la creatividad.

El desafío de la cultura de paz desde la primera infancia pasa por el rechazo de aquellas conductas sociales que naturalizan el uso de la fuerza y la violencia como formas de relacionamiento entre los adultos, los niños y niñas y la cultura del buen trato reivindica las prácticas y experiencias

vividas desde el afecto, el respeto, el reconocimiento, la reconciliación y la protección.

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas. (Fisas, 2011, p. 3)

Conclusiones

1. La cultura de paz desde la primera infancia se fortalece en el despliegue de los potenciales del desarrollo humano como una pedagogía orientada al agenciamiento, que reconoce a los niños y las niñas como sujetos políticos capaces de pensar y actuar desde el afecto, el cuidado de sí mismo, del otro y lo otro, la capacidad creativa para la transformación y mediación de los conflictos familiares y comunitarios, el desarrollo de sus múltiples lenguajes y expresiones comunicativas y prioriza el juego como herramienta lúdica y estética que fortalece el relacionamiento y la interacción entre ellos con sus pares y los adultos.
2. El ICBF plantea en sus lineamientos la formación y el acompañamiento a familias como parte integral de las acciones de atención de la modalidad institucional de educación inicial, por tanto, fortalecer en el marco de la investigación la escuela de padres permitió rediseñar estrategias que fortaleció los planes operativos de atención integral (POAI) del CDI Gotitas de Oro. Se buscaron diferentes habilidades de abordaje con los adultos que permitió el despliegue de su rol como ‘multiplicadores’ de prácticas de crianza positiva, orientadas al empoderamiento de sus capacidades como agentes constructores de paz, esto permitió implementar en sus hogares acciones favorables al desarrollo humano de los niños y las niñas, que como punto de partida retoma las características particulares de cada grupo familiar.
3. El proceso de formación a las agentes educativas, a través del diplomado “Crianza para la Paz”, aportó a la cualificación de su quehacer pedagógico y profesional y dio apertura a las alternativas de intervención desde una perspectiva sistémica, construyendo colectivamente con los niños, niñas y sus familias abordajes de la primera infancia desde los diálogos generativos y la mirada apreciativa como recursos que posibilitan la participación intergeneracional y la creación y construcción de relaciones emergentes a la naturalización de la violencia.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9, 187-202.
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Recuperado de <http://www.obelen.es/upload/383D.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos de la Infancia Parentalidad, Apego y Resiliencia*. Barcelona, España: GEDISA.
- Bollinger, D. (1991). *Sobre la escuela: entrevista a Pierre Bourdieu para el CNDP*. Recuperado de <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-cantabria/desarrollo-curricular-en-el-ambito-de-lo-social/apuntes/sobre-la-escuela-entrevista-a-p-bourdieu/1604420/view>
- Boza, M. (2011). *El Paradigma Socio-Crítico*. Recuperado de http://innomente.blogspot.com/2011/05/el-paradigma-socio-critico_19.html
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2004). *Boletín N° 3 Conexión Niñez: Espacio Informativo y de encuentro para Trabajadores de Campo en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiV7sOUiITfAhUGrlkKHQGnBx4QFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.redprimerainfancia.org%2Faa%2Fimg_upload%2F0b212a7b71568a8d8c75d183a7feab2e%2Fbolet__n1.pdf&usg=AOvVaw3Xtf4QudMWgOb7e5EHOayZ
- Concha, P.C. (2009). Teoría de los conflictos. *Revista Paz y Conflictos*, 60-81.
- Fisas, V. (2011). Educar para la Paz. *QUADERNS DE CONSTRUCCIÓ DE PAU*, 20, 1-10.
- Gallego, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (83), 383-409.
- Gómez, E.O. y Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10 (1), 11-20.
- Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid, España: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, n° 100, Centro de Investigación para la Paz.

- Guasch i Garcia, M. y Domínguez, M.J. (2012). *Estilo de socialización parental y fracaso*. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84052/Tesis%20Ma.Jos%20E9%20Dom%20Dnguez,%2017-07-2012.pdf?sequence=1>
- Hernández, L.A. (2012). *Empatía y altruismo en los procesos de alteridad de niños de educación primaria* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México D.F., México.
- Ley 82 de 1993 (3 de noviembre), por la cual se expiden normas para apoyar de manera especial a la mujer cabeza de familia. Diario Oficial 41.101.
- Ley 294 de 1996 (16 de julio), por la cual expide el artículo 42 de la constitución política. Diario Oficial No. 42.836.
- Muñoz, M. (2009). ENTREVISTA A FEDERICO MAYOR ZARAGOZA. *Revista Avances en supervisión educativa*, (11), 1-10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/404/476>
- Olivar, R.R. (2004). *Inteligencia prosocial: educación de las emociones y valores*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, E. y Máiquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18 (2), 113-120.
- Rodríguez, R. B. (2012). *Martha Nussbaum: Las capacidades humanas y la vida buena*. Recuperado de http://www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/martha-nussbaum-las-capacidades-humanas-y-la-vida-buena
- Salgado, S.V., Patiño, J. y Ospina, M. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política. En H.F. Serna., S.V. Alvarado. y P. Botero. (Eds.), *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 115-139). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Como citar este artículo:

Torres, E. (2018). Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Eleuthera*, 20, 96-113. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.6.

TRAMAS DEL RECLUTAMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO*

NARRATIVE PLOTS OF RECRUITMENT AND PARTICIPATION OF CHILDREN IN THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT

ELIZABETH TORRES-PUENTES**

Resumen

Objetivo. Este artículo presenta parte de los antecedentes de una investigación cuyo objetivo es analizar la trama narrativa de la vinculación y participación de niños en grupos armados colombianos en distintos periodos. **Metodología.** Se soporta en el análisis narrativo, por ello para el acopio de antecedentes se revisó la literatura académica que hace énfasis en el recorrido por la vinculación y participación de menores a partir de algunos relatos de niños que fueron reclutados en los grupos armados desde la Guerra de los Mil Días hasta los grupos paramilitares de los noventa. **Resultados.** Se reconoce que el fenómeno de la vinculación de niños no solo es consecuencia del conflicto, también es una consecuencia del abandono institucional a niveles social, económico y político de la infancia. **Conclusión.** En los relatos estudiados se identifican elementos temporales y espaciales que configuran la trama narrativa de cada una de las guerras vividas en Colombia.

Palabras clave: vinculación de menores, trama narrativa, conflicto armado.


Abstract

Objective. This article presents part of the background of a research whose objective was to analyze the narrative plot of the connection and participation of children in Colombian armed groups in different periods. **Methodology.** It is supported in the narrative analysis, reason why for the collection of the history, academic literature was reviewed emphasizing in the journey through the binding and participation of minors from some stories of children who were recruited in the armed groups from the War of the Thousand Days to the paramilitary groups of the nineties. **Results.** It is recognized that the phenomenon of child binding is not only a consequence of the conflict but also a consequence of the institutional, social, economic and political abandonment of childhood. **Conclusion.** Temporal and spatial elements are identified in the stories studied that make up the narrative plot of each one of the wars lived in Colombia.

Key words: child binding, narrative plot, armed conflict.

* Este artículo expone parte de los antecedentes de la investigación titulada *Construcción de temporalidades en las narrativas de niños, niñas y adolescentes, desvinculados de los grupos armados colombianos que retornan a la escuela*, orientada por la Doctora Marieta Quintero, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea de investigación *Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política* del énfasis de lenguaje y educación.

** Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. E-mail. etorresp@pedagogica.edu.co

 orcid.org/0000-0002-3642-0571 **Google Scholar**

Introducción

La trama narrativa: insumo teórico para el análisis

En el marco de la investigación de la que emerge este artículo, se han considerado las tesis de Ricoeur (2010), quien afirma que hay un vínculo estrecho entre narrativa y experiencia humana. Para este autor, la función narrativa está constituida por una estructura lingüística cuyo referente es la temporalidad, lo que quiere decir que el lenguaje permite seleccionar y organizar la narrativa a partir de unidades de tiempo, discurso y significación. También reconoce que existen distintas formas de organizar el tiempo que llevan a considerar distintos grados de temporalidades. Así, encontramos el “tiempo vulgar”, que corresponde a la sucesión lineal de instantes; sin embargo, el tiempo del relato supera esta representación, pues da cuenta del “estar en el tiempo” y activa la memoria, para traer al presente y al futuro acontecimientos del pasado. Así, en la trama narrativa es donde habita el vínculo entre narrativa y experiencia humana, y es la triple mimesis el recurso para dar cuenta de ella.

Ricoeur (2010) considera que la trama en la narración se constituye de acciones, acontecimientos y agentes, con sus circunstancias y características particulares. Esta trama es resultado de la síntesis de lo heterogéneo y se configura gracias a la unidad temporal encargada de otorgarle extensión, límite y orden. Para el autor, el tiempo está presente tanto en la configuración de la estructura de la trama como en los hechos históricos, pues todo acontecimiento histórico posee una trama.

El filósofo francés señala que se hace necesaria una “operación configurativa” que conecte un “antes” con un “después”. Esta operación da lugar a la triple mimesis, sin la cual no es posible construir una trama. La triple mimesis es un recurso para dar cuenta de la trama, que informa de la permanencia y cambio de la vida a partir de las múltiples experiencias. Así, la trama está constituida por una prefiguración, una configuración y una refiguración, todas ellas en una relación no escindible. La relación entre las tres mimesis configura una trama, que a su vez media entre la narración y la temporalidad. La primera mimesis, es decir la pre-configurativa, hace directa referencia al mundo de la acción y se compone de los siguientes elementos:

Rasgos estructurales: la acción se refiere a la organización de los hechos en tanto son acciones humanas; los motivos permiten responder a la pregunta ¿qué?, y sirven para identificar la acción; el agente es aquel capaz de producir acontecimientos, pero además se reconoce en él una intensidad y un deseo.

Rasgos simbólicos: la regla proporciona los códigos de descripción e interpretación; la norma es el sentido prescriptivo de la regla; los símbolos, por su parte, señalan las estructuras propias de las reglas y las normas en contextos particulares.

Rasgos temporales: la intratemporalidad está relacionada con la idea de contar con el tiempo y el cuidado de sí en la vida cotidiana. El ser-en-el tiempo es preocuparse por el ahora y por el paso del tiempo. Los rasgos temporales se identifican en la narración que se hace en el ahora del pasado.

Por su parte la mimesis II es mediadora entre la mimesis I (pre-configuración) y III (re-configuración) por tres razones:

Mediación entre los acontecimientos individuales que hacen inteligible la historia: quiere decir que una serie de acontecimientos o incidentes hacen que la historia tenga sentido, pues otorgan a la misma una intriga que hace que los acontecimientos individuales sean imprescindibles para que la historia sea completa.

Mediación entre los diferentes componentes de la trama: la mimesis II integra factores heterogéneos (agentes, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc.). Estos factores se integran en la concordancia-discordancia que constituye la función mediadora de la trama. La concordancia, según Ricoeur (2010), tiene tres características: *la totalidad*, que garantiza una organización dada por la secuencia principio, medio y fin; *la extensión*, que garantiza que el relato tenga un límite, sin que se deje de respetar la totalidad; y *la completitud*, que es producto de las dos anteriores, permitiendo que emerja lo inteligible de lo accidental y de los cambios intempestivos.

En consonancia con lo anterior, la discordancia presenta tres características que, juntas, dice Ricoeur (2010), llevan a un alto grado de tensión en la función de lo paradójico y del encadenamiento causal de la sorpresa y la necesidad: *la peripecia* vinculada con la sorpresa, con lo repentino que implica un punto de inflexión en el relato; *la agnición* que refiere al reconocimiento de una personalidad ignorada; y *el lance patético* que representa el cambio de sentido, que se da a partir del reconocimiento de las emociones trágicas. El autor propone que existen dos tipos de tramas, una cronológica que da cuenta de la orden de los acontecimientos y otra no cronológica que instala una transformación de los acontecimientos.

Finalmente, la tercera mimesis refiere a la resignificación de la experiencia. En esta el sujeto reflexiona sobre preconcepciones y ordenamientos que le dio a los acontecimientos en la mimesis II y se restituye la acción al tiempo vivido del lector. La mimesis III “marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica” (Ricoeur, 2010, p. 140), es decir, que es el lector, o quien escucha, el que recompone y organiza los hechos para su comprensión. Esta experiencia de reconfiguración se da entre la realidad del lector y otra realidad posible (la del relato); a esto llama Ricoeur, aludiendo a Gadamer, la fusión de horizontes. Así, el que interpreta dota

de sentido al relato, lo resignifica. El proceso de resignificación requiere que quien escucha el relato parta de sus experiencias propias y reconozca los símbolos inmersos en la narración. El hacer lectura de esos símbolos siempre implica elementos imaginarios que hacen que quien lee o escucha un relato represente en sí mismo el texto de forma distinta. Con la mimesis III, Ricoeur (2010) afirma que la construcción de la trama es un esfuerzo conjunto entre el relato y quien lo interpreta.

Metodología

Análisis narrativo, una ruta metodológica

Para consolidar los antecedentes de la investigación de los cuales se da cuenta en este artículo, se consideró el análisis narrativo como estrategia metodológica para examinar los relatos de niños que se vincularon en cada uno de los periodos que marcaron el conflicto en el último siglo en Colombia.

En este orden de ideas, para Bolívar (2002) un ejercicio narrativo,

Reconoce estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. (p. 13)

Así, el análisis narrativo que se presenta en este artículo retoma las experiencias tamizadas por los relatos de las propios sujetos que siendo niños estuvieron vinculados a la guerra, es decir, muestra las tramas que han configurado la vinculación y participación de niños en las actividades bélicas propias del conflicto armado colombiano. Para ello, metodológicamente, se usó la estrategia de sistematización del análisis narrativo propuesta por Quintero (2010), en la que se distinguen cuatro momentos:

Momento 1. Registro de codificación. Consiste en construir códigos de identificación del perfil de cada una de las narrativas.

Momento 2. Nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa. En este momento se construye una red con los aspectos que conforman la trama (acontecimientos, acciones o experiencias). Se consideran las temporalidades y las especialidades teniendo en cuenta los hechos codificados en el momento 1.

Para el análisis de las temporalidades, se ha considerado que el tiempo calendario corresponde a su interpretación lineal en unidades consecutivas de medición (días, meses, años, etc.); también se puede encontrar este tipo representado en el uso de adverbios temporales (siempre, a veces, en ocasiones, etc.). El tiempo de la experiencia,

Se refiere a la vivencia subjetiva o a las experiencias que nos indican las potencialidades del sujeto (yo puedo, yo hago..., etc.), así como la vida precaria (sufrimiento, humillación, dolor, entre otros), pero también el establecimiento de vínculos con los otros (contar con...). Este tiempo Ricoeur lo denomina 'tiempo del cuidado'. (Quintero, 2010, p. 7)

El tiempo histórico corresponde a la huella que deja la experiencia en los sujetos.

En cuanto a la espacialidad, Quintero (2010) afirma que

Se denomina espacio de coordenadas a todos aquellos lugares posibles de ser localizados y descritos en un plano objetivo (ciudades, barrios, calles, lugares, entre otros). En un sentido más amplio, los espacios se relacionan con el mundo subjetivo, es decir con representaciones y mundos simbólicos que hacen posible la "memoria de los lugares". (p. 7)

Momento 3. Nivel contextual de la trama narrativa. En este momento, el análisis se centra en la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones. Según Quintero (2010)

Esta fuerza narrativa se entiende como el uso comunicativo y/o expresivo empleado por el sujeto de la enunciación para referirse a lo que con "el lenguaje hace" y a "lo que hace con lo que dice". En otras palabras, con el lenguaje hacemos y decimos cosas, lo que implica una correspondencia entre lenguaje y mundo; correspondencia que incluye al "Otro" el cual hace parte de mi acción social y de "mi mundo subjetivo". Desde nuestro nacimiento hemos sido arrojados a las redes de interlocución o redes narrativas las cuales re-estructuramos a lo largo de nuestra vida por nuestras relaciones con los "Otros". (p. 9)

En este momento se identifica a los sujetos que han hecho la acción y han vivido los acontecimientos, por lo que se ubican atributos del sujeto relacionados con juicios, imputaciones o responsabilidades y potencialidades (yo puedo).

Los atributos del sujeto relacionados con juicios, remiten a los siguientes interrogantes:

¿Qué dice el agente de sí mismo?, ¿qué dice el agente de los otros?, ¿por qué hace lo que hace?, ¿qué lo lleva a hacer esto o aquello?, ¿qué símbolos usa para expresar su identidad y la de los otros?, ¿qué dice

que ha hecho en contra o en favor de los otros?, ¿cuáles son los lazos de solidaridad?, ¿cuáles son las acciones valoradas como injustas, justas o adecuadas? (Quintero, 2010, p. 14)

Por su parte, los atributos del sujeto relacionados con las imputaciones o responsabilidades, pueden estar orientados por los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la responsabilidad acerca de lo que se hizo?, ¿por qué lo hizo?, ¿cuáles son los grados de aprobación y desaprobación de sus acciones?, ¿qué es lo que le mueve habitualmente a comportarse así? Es decir, ¿cuáles son las iniciativas que lo motivaron a la acción?, entre otros. (Quintero, 2010, p. 14)

Finalmente, los atributos del(os) sujeto(s) relacionados con sus potencialidades (yo puedo) se refieren a la capacidad de iniciar algo nuevo. Entre otros interrogantes tenemos ¿qué puede hacer?, ¿qué cosas sabe hacer?, ¿cómo puede iniciar algo nuevo (espontaneidad)?

Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa. En este momento se hace una “nueva lectura” a partir de los momentos anteriores, donde se reconfigura la experiencia. Según la autora

En este nivel la polifonía discursiva guía la escritura en la que se reconfigura la trama narrativa confiriéndole a la narrativa su carácter de pluralidad, porque nos revelamos como sujetos narrativos irreductibles e inconfundibles. En este nivel, la polifonía da cuenta de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionado de creencias, normas, ideologías las cuales son reveladas por el investigador y narradas en trama narrativa reconfigurada. (Quintero, 2010, p. 15)

En este momento, se construye un texto donde la voz que se privilegia es la del sujeto que vive la experiencia, quien prefigura y configura el relato; para el caso del presente estudio, nos referimos a la experiencia del niño reclutado en un grupo armado, pero esa experiencia es reconfigurada por el investigador.

A partir de la estrategia de sistematización para el análisis narrativo, se analizó la trama de algunos relatos de niños vinculados a los grupos armados, en diferentes épocas de conflicto armado en Colombia. Así, se han identificado los siguientes elementos, fundamentales comprender para la trama:

- Los atributos que corresponden a cada época: hechos particulares de cada una de las confrontaciones, las circunstancias que dieron lugar a los hechos, los medios con los que

se realizaron y las consecuencias esperadas e inesperadas (contingencias).

- Los atributos del personaje: en este caso, las características de los niños que se vincularon y participaron de los grupos armados en cada una de las épocas.
- Las temporalidades: tiempo calendario, tiempo humano y tiempo histórico.
- La espacialidad: espacios de coordenadas y espacios simbólicos.

Para determinar la periodización se tuvieron en cuenta los cinco intervalos que propone Pécaut (2006) para el conflicto armado colombiano: 1899-1902, Guerra de los Mil Días; 1920-1940, consolidación del bipartidismo; 1945-1964, gaitanismo y violencia; 1964-1980, auge guerrillero; y 1980-2005, narcotráfico y paramilitares.

Resultados

Elementos para la discusión: la permanencia de los niños en la guerra

Como ya se ha dicho en parte de los antecedentes de la investigación realizada, se tuvieron en cuenta relatos de niños que fueron vinculados a los diferentes grupos armados gracias a la literatura publicada en las últimas décadas, en los periodos aportados por Pécaut (2006); a estas narraciones se les ha hecho un análisis narrativo desde las consideraciones de Quintero (2010), lo que da lugar a la siguiente clasificación.

Los niños soldados de la guerra de los mil días

La Guerra de los Mil Días se ha considerado como la antesala a las guerras bipartidistas. La principal consecuencia de esta guerra fue la débil infraestructura con la que quedó el país, lo que provocó, entre otros factores, la separación de Panamá en 1903.

En cuanto a los atributos de los niños como personajes de esta trama, Jaramillo (2007) reconoce que los niños que se vinculaban a los grupos armados ostentaban valentía y arrojo, eran considerados como adultos pequeños con cualidades significativas para la guerra, pues su agilidad, viveza, sumisión ante las órdenes y su poco o nulo consumo de alcohol, además de su valentía frente a las tareas que implicaban riesgo, eran cualidades con las que no contaban los adultos.

Jaramillo (2007) reconoce que los niños de esta época eran reclutados para la guerra ya fuera en compañía de sus padres, quienes también se enlistaban como conscriptos llevados a la fuerza, y otros “inducidos por el fervor político, unido a la imagen idealizada de la guerra y de los hombres que la hacían” (p. 225). Este autor, respecto al reclutamiento forzado, aporta:

La forma más productiva y corriente de reclutamiento fue los llamados encierros de plaza o reclutamiento con lazo, modalidad que se cumplía por medio de acciones imprevistas, en las que grupos armados cercaban las plazas de los pueblos en día de mercado y a las horas de mayor afluencia, tomando allí a todos los que estimaran eran propios para llevar a las filas, acto que se cumplía de inmediato sin que mediara aviso a sus familiares. Los escogidos normalmente eran amarrados con lazos y sacados hacia los campamentos en interminables y tristes filas, sin importar los gritos desesperados de las madres o familiares. (Jaramillo, 2007, p. 237)

En el apartado anterior, se observa que hay una espacialidad marcada en la práctica de la vinculación, pues esta se hace en lugares públicos, abiertos y de aglomeración de sujetos aptos para la guerra. Sin embargo, en cuanto a los atributos de los personajes, se podría decir que, en la medida que son forzados a hacer parte del grupo armado, en primera instancia, no se identifican con los ideales de determinado grupo.

Respecto a la temporalidad, propia de la trama de esta época, un aspecto a destacar es la edad de los niños (entre 10 y 17 años) en relación con las tareas que se cumplían (Jaramillo, 2007):

Como espías informadores y mensajeros. Esta tarea la podían hacer niños de hasta 7 años. No implicaba una confrontación directa en el combate, pero sí una responsabilidad importante dados los contenidos de los mensajes que transportaban.

Como ordenanzas. Esta tarea además de implicar menor riesgo, daba ciertos privilegios para los niños que la ejecutaban, como mejor comida, mayor libertad, mayor respeto del resto de la tropa y la posibilidad de ser temidos. Los ordenanzas se encargaban de estar al cuidado de las pertenencias de su jefe, llevarle la comida, hacer las veces de mandadero y cuidar de las bestias y los aperos. Para el caso de las guerras civiles, Jaramillo (2007) presenta la narración de Domingo Herrera, a propósito de su vinculación como ordenanza cuando era niño:

Once años tenía cuando me tomaron los conservadores para que militara con ellos y, a pesar de ser conocida mi familia con la de los jefes conservadores, éstos no me dejaron libre. Ese día sin instrucción alguna me dieron un Remington, que era el arma más popular del ejército, provisto de una cabuya para colgarlo, y de una vez me hicieron formar con la tropa. Yo, como todos los chinos, a punta de poner cuidado en los desfiles y en las entradas de los ejércitos, conocía los principales movimientos y órdenes de mando, por lo que cuando me formaron las hice muy bien, a lo que los soldados conservadores me dijeron: ¿Cómo les parece el jijueputa este?, lo veterano que es. ¿Qué fierita iría a salir este bergajo? Acuartelados ya en San Juan (se refiere a San Juan de Rioseco) un

oficial venía diariamente a decirme que me tenía que volver conservador o que si no la orden era la de matarme, y yo siempre le contestaba, que me mataran. Estas cosas llegaron hasta los oídos del general Santiago López que era el comandante de las fuerzas y me mandó llamar para decirme que me volviera conservador, pero yo seguí insistiendo en que no, que me mataran, hasta que el general me dijo que si aceptaba no volarme, él me nombraba su ordenanza. Yo me puse feliz y acepté, y me volví un pillito altanero que pedía que me dejaran ir en las comisiones de vigilancia, y armado de fusil llegaba a las fincas y les decía a las señoras, que por orden del general le tenía que mandar las mejores gallinas y, a pesar de las protestas, me bajaba y machete en mano las despescuezaba, amarrándolas de las patas a la cabeza de la silla. De cada salida regresaba con cuatro o cinco gallinas que me comía con otros soldados. (p. 240)

Como combatientes. Esta actividad podía ejecutarse de dos maneras, como parte de una fuerza regular con obligaciones y deberes militares permanentes, o como parte de los cívicos, que eran organizaciones paramilitares que no se arriesgaban en el combate, ya que solo lo hacían cuando la población era atacada. En relación con la primera forma de participación se ofrece el siguiente ejemplo:

Lo normal era que los niños estuvieran dispersos en las diferentes fuerzas operativas, aunque en algunas oportunidades estos se concentraron en grupos especiales donde las edades llegaban hasta los 10 años, como aconteció en las tropas que defendían los buques del gobierno, “Puerres”, “Ibagué” y “Carazua” que operaron por algún tiempo entre Honda y Girardot. Este grupo de niños que tenían entre 10 y 12 años eran de tan escasa estatura que no alcanzaban a disparar a través de las rendijas de las trincheras de los barcos. Igualmente, la 3ª compañía del batallón cazadores que el gobierno tenía operando en Santander estaba compuesta en su totalidad por muchachos menores de 16 años. (Jaramillo, 2007, p. 242)

En la anterior narrativa, los hechos se refieren a la vinculación de niños por parte del Estado, lo que deja claro que no era una práctica solo de los grupos insurgentes. La temporalidad cronológica se ubica en menores 16 años. La espacialidad se refiere a una zona donde operaba uno de los puertos más importantes para el país, por lo tanto, se puede inferir que los niños eran usados para defender y vigilar este corredor comercial, estratégico para la economía nacional. Sobre la espacialidad, Sánchez (2008) afirma que los territorios más afectados en este periodo fueron las zonas rurales y las cabeceras urbanas, por lo tanto, los niños reclutados como soldados eran en su mayoría campesinos. Jaramillo (2007) ubica las mayores zonas de reclutamiento en los Santanderes, aduciendo que fue un batallón de niños nortesantandereanos entre los 15 y 17 años, los que murieron en el combate de Palonegro.

Los chinos de la calle

Las guerras bipartidistas se han considerado como el quiebre de la alianza entre liberales y conservadores para derrocar al Estado. Sánchez (2008) postula que el periodo en el que se da el conflicto entre liberales y conservadores corresponde a un tránsito entre las guerras civiles del siglo XIX y la época de la violencia, dinámica que está caracterizada por la configuración de un movimiento obrero independiente como fuerza alternativa, “marcado por influencias tan dispares como la tercera internacional, el anarquismo español y las nuevas corrientes de la doctrina social católica” (Sánchez, 2008, p. 25), también por la emergencia de las luchas campesinas, representadas en los sindicatos agrarios, particularmente de la zona cafetera, y por la participación del pueblo en la esfera pública, ya fuere como invitado, excluido o ungido como protagonista en la construcción de una prometida sociedad antioligárquica.

Por su parte, Guzmán, Fals y Umaña (2010) reconocen que, en este periodo, la etapa más conflictiva fue en 1930, en las zonas de Santanderes y Boyacá, y que involucró con menor impacto Cundinamarca, Antioquia y el occidente de Caldas. Los motivos que dan pie a esta etapa es “el cambio de gobierno o quizás como último gesto de nuestro quijotismo pendenciero de los mil días” (Guzmán et al., 2010, p. 38).

La literatura acopiada para el estudio de este periodo no da cuenta del papel de los niños de manera directa en las guerras bipartidistas, pero sí se reconoce que como consecuencia de la Guerra de los Mil Días se da un crecimiento en el índice de abandono de niños en la capital del país; así lo ilustra Pachón (2007), al referirse a la fundación de la Casa de Corrección de Paiba, para la autora,

Sus inicios se relacionan con las dimensiones que adquirió el problema de la vagancia y la delincuencia infantil en la capital al final de las guerras civiles, especialmente al concluir la Guerra de los Mil Días, y con el clamor de la ciudadanía por que se estableciera una institución carcelaria destinada especialmente para niños. (p. 325)

De acuerdo con lo anterior, si bien el país se embarcaba en un nuevo conflicto, el bipartidista, se inicia todo un programa de gobierno que pretendía la “civilización” de los niños abandonados. Para ello se dirigen algunos recursos para la construcción de casas correccionales.

La temporalidad en las tramas de este periodo se configuran en las edades de los niños primitivos, los llamados “chinos de la calle”, quienes eran castigados como cualquier adulto si superaban los 7 años (Pachón, 2007). Se cree que en Bogotá creció la población de niños abandonados, por el éxodo de familias a la ciudad, a causa de la guerra bipartidista que en el campo se recrudecía. Las familias desplazadas no tenían cómo sobrevivir o mantener a sus

hijos, lo que los obligaba a abandonarlos a su suerte, o por el contrario, los niños terminaban perdiéndose en la inmensa ciudad y sus familias nunca los encontraban.

La espacialidad que configura la trama de esta época se ubica netamente en la escuela, pues ésta sufrió una reforma para cumplir con las intenciones de normalización e higienización. Saldarriaga y Sáenz (2007) refieren a dicha reforma, como un “proceso de modernización” de los métodos de disciplina, con la implementación del modelo de la escuela activa. Estos autores explican las discontinuidades en las concepciones sobre la infancia propias de las cuatro primeras décadas del siglo XX que se encuentran vinculadas con la educación: *teoría de la degeneración de la raza colombiana*, la cual consideraba que los pobres tenían una serie de anormalidades, que eran detectables y superables en la escuela; *medicalización de la escuela pública*, que permitía un mayor control de emociones y fantasías en la escuela, dominar la “pasividad y pereza” propias del pueblo, y la ampliación de los años de escolaridad, lo que llevaría a una mejor adaptación a las sociedades modernas por parte del niño; *apropiación de las ciencias de la vida en la pedagogía colombiana*, que permitió que la antropología y la sociología complementaran la mirada medicalizada de la escuela; y *la institucionalización de las prácticas de la escuela activa o escuela nueva*, como una forma de considerar la sociabilidad como una habilidad que potenciaba la escuela.

Los niños rojos y azules de la época de la violencia

Respecto a la época de la violencia (1945-1964), Sánchez (2008) reconoce que estuvo caracterizado por tres hechos: 1) desmantelamiento a sangre y fuego de la rebelión de abril que reivindicaba el desborde de las guerras bipartidistas; 2) el uso de dispositivos ideológicos, legales y de coerción encaminados a desalentar las organizaciones obreras y todo intento de protesta cívica y social; y 3) la “generalización de la represión en la remota provincia, que adquiere visos de cruzada de exterminio contra el gaitanismo y demás variantes de la izquierda política primero, antes de extenderse a todo el partido liberal después” (Sánchez, 2008, p. 31).

Los atributos de los personajes, nombrados simbólicamente, fueron:

- Los chulavitas o pájaros, quienes eran policías del estado conservador y ejecutaban acciones en contra de los liberales.
- La chusma, quienes eran los guerrilleros liberales.
- Los bandoleros, que eran disidentes de la guerrilla liberal o de la policía conservadora (pájaros o chulavitas), quienes una vez firmado el acuerdo de paz sufrieron desarraigo y no tuvieron la capacidad de reintegrarse a la vida civil, por lo que se dedicaron al asesinato a sueldo al servicio de los chulavitas. Es importante resaltar que lo simbólico de sus nombres (Capitán Veneno, Chispas, El Tigre, Sangre Negra, Desquite, Alma Negra, Zarpazo, Capitán Venganza), representaba fielmente sus acciones. Algunos de estos personajes fueron reclutados cuando eran niños.

En cuanto a la temporalidad cronológica, se tiene que para este periodo eran reclutados niños menores de 16 años. Particularmente, el bandolero Teófilo Rojas, alias Chispas, tenía 12 años cuando huyó después de presenciar el asesinato de toda su familia en el caserío de Guadalito de Rovira, en 1950, quien “se destacó desde niño por su carisma, orden y valentía en el combate. A pesar de su corta edad le fueron encargadas misiones de confrontación con la policía” (Delgado, 2011, p. 61).

Sánchez y Meertens (2002) recogen el testimonio de Murió, un niño que fue reclutado por alias Chispas:

Mi papá estaba en Ibagué viendo unas cargas de cebolla y como a eso de las 10 de la noche llegó la policía preguntando por mi papá, entonces me amarraron a un palo de café y ahí mismo mataron a mi mamá porque había llorado el día que mataron a Gaitán. Cuando yo estaba en Quebradanegra trabajando llegaron unos muchachos amigos míos que también les habían matado los papás, que nos fuéramos para el monte porque no podíamos trabajar pues si no éramos trabajadores conservadores, de todas maneras no nos dejaban tranquilos y vivíamos amenazados. Nos fuimos para el Remanso que es de Pijao para arriba, casi llegando a Planadas, Tolima; éramos como unos doscientos armados unos con fusil, pistolas carabinas, revólveres, al mando del “General Alias Peligro”; unas veces peleábamos con la policía que era muy mala en ese tiempo y otras veces trabajamos la agricultura (...). Por la mañana hacíamos orden cerrado al mando del teniente “Arboleda” que está en el cañón de las Hermosas y después salíamos a comisionar en grupos de 10 en 10 por las veredas cercanas a Rioblanco, Carco, El Limón, Campohermoso, El Cerro de la Estrella, El Davis y la Herrera. (p. 105)

En el anterior relato se puede distinguir que los hechos corresponden a una confrontación entre liberales y conservadores, cuya consecuencia es la orfandad de cientos de niños y niñas, que toman la determinación de armarse como una única posibilidad de sobrevivir. En cuanto a la temporalidad, se puede inferir que la experiencia humana que se relata está puesta en el antes del reclutamiento y en la participación en el grupo armado, en tanto se describe cómo se vincularon y las tareas particulares que se debían cumplir. El relato de Murió, deja ver una espacialidad de coordenadas que enmarcan la región del Tolima.

El grupo de los bandoleros no era el único grupo que reclutaba menores, pues varios autores (Sánchez, 2008; Álape, 1989) afirman que Pedro Antonio Marín, alias Tirofijo, ingresó a las guerrillas liberales a los 17 años y, posteriormente, fundó las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC–.

Los primeros niños guerrilleros

En este periodo los hechos están configurados por la fundación de las dos más grandes guerrillas del país, las FARC y posteriormente del ELN, guerrillas emblemáticas, que más que luchar por la reforma agraria, consolidaron ideales comunistas y socialistas.

Medina (2010) reconoce que las FARC-EP, nacieron como acción de resistencia armada por parte de un núcleo de campesinos ante la operación Marquetalia, que consistió en la recuperación por parte del Estado de las regiones de Marquetalia, Riochiquito, El Pato, Guayabero, Sumapaz y la región del Ariari, las cuales se consideraban “liberadas” por la presencia de las autodefensas campesinas y la poca atención estatal.

Por su parte, el ELN hace su primera incursión armada el 7 de enero de 1965, con la toma de Simacota, un pueblo de Santander. Allí dan a conocer el “Manifiesto de Simacota”, un documento en el que se erigen sus derroteros de lucha: la revolución como único camino para lograr cambios que favorezcan a las mayorías, la lucha por el poder en tanto lucha de clases, la lucha por la liberación nacional ante la intromisión de capitales y poderes extranjeros, y la consigna acerca de la lucha es de todo el pueblo, no solo del proletariado.

Para este periodo, se tiene evidencia del reclutamiento de niños en las filas de la guerrilla, con la inserción de Manuel Rodríguez Bautista, alias Gabino, quien ingresó a la edad de 12 años de manera voluntaria y con la autorización de sus padres, según sus palabras, sintiéndose como cualquier otro niño cuando se desprende de sus padres para ir al colegio (Vergara, 2007).

En relación con los atributos de los personajes, Vergara (2007) documenta que para los guerrilleros los niños eran como las “abejas”, porque picaban antes de que se posicionara el enemigo. Este simbolismo es importante, pues se dota a los menores de características necesarias para la guerra, como ser pequeños y ágiles, salir “volando” para escaparse del enemigo, causar daño en su ataque y difícilmente ser atrapados.

La temporalidad desde el tiempo histórico se configura con la experiencia de los niños emblemáticos que se vincularon y participaron de los grupos armados de la época, pues algunos de ellos fueron quienes dieron auge a las ideologías revolucionarias y, posteriormente, fueron los dirigentes reconocidos de los grupos armados.

Por su parte, la espacialidad, como coordenada, no está limitada a regiones particulares del territorio nacional, por el contrario, las confrontaciones armadas entre los revolucionarios y el ejército se extendieron por todo el país.

Los primeros niños paramilitares

En este periodo se dieron dos tipos de vinculación de los niños al conflicto armado. Por una parte, en las zonas urbanas, y dado el auge del narcotráfico, se dio el fenómeno de los niños sicarios, y por otra, en las zonas rurales, con la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia, con el reclutamiento de menores a este grupo armado. En cuanto al primer fenómeno, los niños sicarios, Medina, Vargas, Medina y Jaramillo (2010) afirman que dos grandes novedades impulsaron el narcotráfico de los años 80,

Una, su creciente infantilización: sus edades han pasado de los 15-16 años a los 10-13. Y otra, la incorporación al sicariato de adolescentes acogidos en la última década a los programas de desmovilización, que llegan así con “adiestramiento militar y de insurgencia. (p. 14)

Como atributo de los personajes, Vergara (2007) afirma que los escuadrones de paramilitares llamaban a los niños vinculados a sus filas “campanitas”, porque los usaban para dar avisos de alarma, y porque muchas veces fueron usados como carne de cañón cuando eran enviados al frente de combate, alertando a los adultos combatientes que tenían que recular o dando tiempo para el avance seguro.

Otros atributos, son los tratados por Medina et al. (2010), quienes reconocen que el niño sicario de la época se consideraba como la víctima social, convirtiéndolo en una especie de mito y héroe picaresco (...). “El sicario es presentado como una pieza más de la larga cadena que integra el narcotráfico, vinculando el negocio de la muerte con todas las esferas de la sociedad” (Medina et al., 2010, p. 12).

Como parte del análisis se presentan dos casos. Uno es el siguiente relato de un niño sicario a principios de los años 90:

Recuerdo la primera vez que me tocó matar. Yo había herido a personas pero no conocía los ojos de la muerte. Sucedió, un día por la mañana, en Copacabana, un pueblo cercano a Medellín. Estábamos robando una casa-finca y sin saber de dónde se nos apareció el celador. Yo, desde mi escondite, detrás de un muro, asomé la cabeza y de puro susto le metí por la espalda los seis tiros del tambor. El hombre quedó frito de una. Eso fue duro, pa' qué le miento, muy duro. Pasé quince días que no podía comer porque veía al muerto hasta en la sopa... pero después se me hizo fácil, aprendí a matar sin que eso me molestara el sueño. Eso de matar es una cuestión que se vuelve normal. Lo mejor es matar gente que las debe, que ha sido grosera. O gente que uno no conoce. Es más difícil que me apunte a cascarle a alguien conocido. No tanto por culillo,

al fin uno se acostumbra, sino porque es mal negocio dejar culebras en todas partes. (Carballal, 2007, p. 112)

En la crudeza del anterior relato, muestra como atributos del niño que narra el paso del miedo a la valentía, en su lógica. Al parecer, el ritual de la primera vez que se mata permite que el personaje asuma otro carácter, el de una persona con experiencia.

Por su parte, la temporalidad en el relato deja ver un tiempo humano, en el que “yo hago” se reconoce una subjetividad particular, en este caso, cuando el niño narra que roba y mata, está narrando su subjetividad como sicario. La espacialidad de esta narración se relaciona con la región de Medellín, en la que históricamente se reconoce que hubo auge de niños sicarios por la confluencia de condiciones sociales y económicas.

El segundo caso de análisis para este periodo es el de los niños reclutados por Ramón Isaza, un conocido paramilitar que desobedeció las órdenes de Pablo Escobar para expandir los cultivos ilícitos y tener el control en Puerto Boyacá y Puerto Triunfo. A principios del 2006 este paramilitar se desmovilizó con cerca de 1000 hombres, entre ellos varios niños (Pacto de Ralito). A Isaza se le acusa de tener un frente paramilitar constituido por solamente niños, suscrito a las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio (ACMM). En el periódico Nuevo Día¹ del departamento del Tolima se hace referencia al expediente legal de Isaza, el cual menciona algunos de los menores desvinculados de este grupo, todos menores de 17 años, campesinos y de baja condición socioeconómica, lo que en la mayoría de los casos se explica como una artimaña del grupo paramilitar para seducir a los niños con la promesa de sueldos fijos.

La temporalidad se exhibe desde la cronología de la edad de quienes fueron reclutados (menores de 17 años), y desde la experiencia que implicó ser paramilitar. El tiempo histórico se reconoce en la huella que dejó el Pacto de Ralito para la historia del país, permeado por escándalos de corrupción y complicidad de la alta clase política con la delincuencia.

Por su parte, la espacialidad, en los casos de vinculación de menores por parte de Ramón Isaza, se da en las coordenadas del departamento de Antioquia, lo que permite reconocer que, este frente compuesto por niños, se vinculó con los sicarios de Medellín.

¹ La información ha sido tomada de <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/generales/225229-el-ejercito-de-ninos-de-las-autodefensas-de-ramon-isaza>. Fecha de recuperación: septiembre 25 de 2015.

Conclusión

El recorrido por el conflicto colombiano deja ver que la trama narrativa del reclutamiento y participación de niños no es nueva, por el contrario, es un fenómeno que al parecer hace parte de las dinámicas degradadas de la guerra de varias décadas. Particularmente, en Colombia con un conflicto de más de un siglo, al reclutamiento de niños en las filas de los grupos armados se suman otros factores como la pobreza, la falta de oportunidades, falta de empleo y educación, y la ausencia de la fuerza pública y otras instituciones en zonas vulnerables.

Los atributos de esta trama se relacionan con los hechos de pobreza del territorio nacional, así como la no atención a la niñez. Se reconoce que los niños ingresan a los grupos armados por vengar la muerte de algún pariente a manos del grupo enemigo, o por subsistencia, después de sufrir la orfandad.

Los personajes de esta trama son niños menores de edad. Los atributos de estos personajes están dados por ser niños osados, sin miedo, valientes, temerarios, lo que supuestamente se consideran buenas características para quienes participan de la guerra; sin embargo, estos atributos parecen ser atribuibles a lo biológico y a lo psicológico, a la condición propia de ser niño, de quienes no han vivido lo suficiente para medir los peligros. Además su contextura física permite que se escabullan o camuflen fácilmente. Para los grupos armados es más económico tener un niño en sus filas, pues come menos y se le puede pagar, si es el caso, mucho menos que un adulto.

Otra característica particular de los personajes de los ejemplos expuestos en el análisis es que son campesinos, muchos huérfanos como consecuencia de la misma guerra. En los relatos analizados se puede considerar que se presenta un tiempo lineal, donde quien narra reconoce un inicio, un nudo y un final; además el tiempo calendario está caracterizado por la edad cronológica de los personajes, para los casos analizados, todos menores de edad. El tiempo humano es relevante en los relatos, cuando se narra lo que se puede hacer (yo hago) como conservador, liberal, paramilitar o guerrillero, pero sobre todo en la subjetividad que se identifica con el grupo (yo puedo). En los relatos analizados el *yo puedo* está mediado con las acciones crueles (torturas, asesinatos), que se pueden ejecutar como parte de un grupo armado. Finalmente, el tiempo histórico de los relatos analizados deja ver la imborrable huella de horror que ha dejado la guerra en distintas generaciones, y que sin duda son los niños, sin importar la época, quienes con mayor impacto han sufrido las consecuencias de la degradación de la guerra.

En cuanto a la espacialidad, se puede afirmar que las coordenadas geográficas en las que se ha desarrollado la confrontación armada, corresponde a todo el territorio nacional sin excepción, sin embargo, se reconoce que en las regiones rurales es en donde la vinculación y participación de menores se exagera.

Finalmente, el acercamiento narrativo a las experiencias de los sujetos permite entender los alcances de una guerra que ha degradado al límite la condición humana, y que para el caso colombiano, ha impactado la persona de miles de niños por generaciones, cuyas memorias requieren del concurso de la sociedad entera para comprender lo que ha pasado y para alinear voluntad para esas situaciones no vuelvan a repetirse.

Referencias

- Álape, A. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín. Manuel Marulanda Vélez. Tirofijo*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de file:///C:/Users/22B010/Downloads/49-239-1-PB.pdf.
- Carballal, M. (2007). *Los niños sicarios de Medellín*. Recuperado de <http://manuelcarballal.blogspot.com.co/2007/04/los-nios-sicario-de-medelln.html>.
- Delgado, J. (2011). *El bandolerismo en el valle del Cauca 1946-1966*. Cali, Colombia: Autores Vallecaucanos.
- Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (2010). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Jaramillo, C. (2007). Los Guerreros Invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En P. Rodríguez. y M. Manarelli. (Eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 231-246). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Medina, C. (2010). *FARC-EP y ELN. Una historia política comparada (1958-2006)* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Medina, M., Vargas, E., Medina, N. y Jaramillo, L. (2010). *Autorretrato del sicario* (tesis de especialización). Universidad Católica Popular de Risaralda, Pereira, Colombia.
- Pachón, X. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Quintero, M. (2010). *Investigación narrativa estrategia metodológica*. [Documento inédito].
- Ricoeur, P. (2010). *Educación y política*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

- Sánchez, G. (2008). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Sánchez, G. y Meertens, D. (2002). *Bandoleros, campesinos y gamonales*. Bogotá, Colombia: El Áncora.
- Vergara, O. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En P. Rodríguez. y M. Manarelli. (Eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 577-590). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Como citar este artículo:

Torres, H. (2018). La Operación Cóndor y el terrorismo de Estado. *Revista Eleuthera*, 20, 114-134. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.7.

LA OPERACIÓN CÓNDOR Y EL TERRORISMO DE ESTADO*

THE CONDOR OPERATION AND STATE TERRORISM

HENRY TORRES-VÁSQUEZ**

Resumen

Objetivo. Analizar la realidad histórica de las actividades criminales efectuadas por integrantes de las fuerzas militares desde 1975 en algunos países de Suramérica. La persecución transnacional a los presuntos terroristas, comunistas y en general disidentes de los diferentes gobiernos como generadores de inseguridad en la región, ocasionó que estos fueran desaparecidos, asesinados y torturados. **Metodología.** Este artículo hace parte de una investigación socio-jurídica, en la que se utilizó un método jurídico-doctrinal. **Resultados.** En la denominada “Operación Cóndor” como forma de alcanzar seguridad, degeneró en la comisión de crímenes que fueron cometidos utilizando el fenómeno del terrorismo de Estado, el cual subyace en las prácticas de terror realizadas en el continente con el apoyo de los EE.UU. **Conclusión.** Para eliminar estas prácticas es fundamental la intervención de tribunales internacionales de tal forma que se evite la impunidad frente a estos graves crímenes de naturaleza internacional.

Palabras clave: Operación Cóndor, terrorismo de Estado, Corte Interamericana de Derechos Humanos, impunidad.



Abstract

Objective. To analyze the historical reality of criminal activities carried out by members of the military forces since 1975 in some countries of South America. The transnational chase of the alleged terrorists, communists and generally dissidents of the different governments as generators of insecurity in the region, caused them to be disappeared, killed, and tortured. **Methodology.** This article is part of a socio-legal research in which a legal-doctrinal method was used. **Results.** The so-called “Condor Operation” to achieve security, degenerated into the commission of crimes that were committed using the phenomenon of State terrorism, which underlies the terror practices carried out in the continent with the support of the USA. **Conclusion.** It is concluded that to eliminate these practices, the intervention of international tribunals is essential in order to avoid impunity in the face of these serious crimes of an international nature.

Key words: Operation Condor, State terrorism, Inter-American Court of Human Rights, impunity.

* Artículo que hace parte de la investigación “El terrorismo en el sistema interamericano de derechos humanos”, investigación financiada por la Universidad La Gran Colombia y dirigida por Henry Torres Vásquez.

** Universidad La Gran Colombia. Bogotá, Colombia. E-mail: henry.torres@ugc.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-5299-8269  Google Scholar

Introducción

Es claro que abordar el Plan Cóndor, su génesis y los inconvenientes derivados de la aplicación de justicia a jefes de Estado y jefes militares por jueces nacionales o internacionales en materia de crímenes de naturaleza internacional, no es sencillo de explicar, sobre todo si se tiene en cuenta que hoy se aboga por una defensa extrema de los derechos humanos (DH) en la que, por supuesto, quienes han sido violadores de derechos humanos hoy abogan por ellos. Empero, el análisis que sigue se hace desde una óptica de los DH, pero en un examen del terrorismo de Estado efectuado por diferentes gobiernos durante años, inclusive décadas.

Durante todo el siglo XX y profusamente a partir de su segunda mitad, varios hechos de enorme gravedad, en los que los civiles fueron las principales víctimas, marcaron una historia de violaciones a los derechos humanos en Suramérica, que en no pocas ocasiones fue masiva; estas campañas de terror fueron decididas, diseñadas y aplicadas por diferentes gobiernos y provocaron que las relaciones entre los países de este continente fueran casi homogéneas respecto al cómo enfrentar la disidencia política, el inconformismo social y cualquier brote de inadaptación con las políticas neoliberales, estos problemas tuvieron como principal referente las acciones legales y, en muchas ocasiones, criminales propiciadas por los militares en los países del Cono Sur de América.

Los siguientes tres hechos, además de lo ya referido, fueron determinantes. En primer lugar, la guerra fría en la que el anticomunismo pululaba en el continente, el enorme desarrollo mediático de las políticas anticomunistas y la consecuente antipatía a la Unión Soviética, convirtió la lucha contra el comunismo en la bandera del militarismo latinoamericano; el anticomunismo lo entiende Bohoslavsky (2016) como “una fuerza ideológica con adherentes en múltiples capas sociales y tradiciones políticas, y por lo tanto, como un elemento con capacidad potencial para aglutinar a esos distintos aliados sociales y políticos” (p. 37); estos aspectos convirtieron el anticomunismo como parte de la lucha de nacionalistas, que arropadas en diversas ideologías de derecha eran abiertamente militaristas basados, como en adelante se verá, en la doctrina de la seguridad nacional.

En segundo lugar, unas políticas dirigidas por la derecha norteamericana más obstinada en las que los países de la región tenían en la represión la principal fuente de introyección de normas y del miedo a las mismas y, a su vez, de todos los poderes del Estado, especialmente del ejecutivo que con sus amplios poderes dictatoriales podía ‘mangonear’ a toda la sociedad, aupados por el total control que ejercían en los medios de comunicación masiva.

En tercer lugar, la Doctrina de Seguridad Nacional en el que su gran componente fue el denominado “Plan Cóndor” con el cual se cometieron desapariciones forzadas, torturas, homicidios, etc. Por lo menos estos tres sucesos, y debido a su exacerbada violencia, han

sido objeto —en las décadas del 90 del siglo pasado hasta ahora— de procesos ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Las prácticas de terror y de terrorismo llevadas a cabo por gobiernos en los que el mando militar poseía el poder de *facto* fueron comunes en varias décadas de la historia del continente en el siglo pasado, sin querer decir que hayan terminado, evidentemente en esta década es mucho menor.

El terrorismo proveniente del Estado provocó innumerables crímenes y solo hasta finales del siglo anterior se vino a saber parte de la verdad de lo ocurrido, al igual que se tuvo varias condenas contra estos criminales. Dentro del terrorismo de Estado:

Es muy frecuente la utilización de concepto de democracia, no obstante, este se ha dicho adquiere un matiz especial, los gobiernos terroristas de Estado, en aras de defender el Estado mismo no les importa que estas acciones vayan en parte acompañadas de actos de terrorismo dirigidos contra ciudadanos inermes y, por lo tanto, queda en el ostracismo la locución democracia en su sentido estricto. (Torres, 2010, p. 141)

Este aspecto es importante en la medida en que se disfrazan como democráticas las acciones de terror provenientes del gobierno que terminan siendo terrorismo estatal. Con esa orientación emerge la pregunta: ¿La operación Cóndor y los crímenes que fueron cometidos por diversos gobiernos del continente son terrorismo de Estado?

En lo que sigue, se aborda la discusión sobre esas prácticas de terror y de las consecuencias que para las democracias latinoamericanas trajeron estos acontecimientos. Este artículo hace parte de una investigación socio-jurídica, en la que se utilizó un método jurídico-doctrinal, de análisis y síntesis el cual de forma sistemática y con un pensamiento crítico permite referirse a otros aspectos de la operación Cóndor que son complementarias entre sí. El análisis aquí efectuado es holístico fundamentado en doctrina internacional.

Discusión

El militarismo en el contexto regional de prácticas de terror

Estados Unidos después de la segunda guerra mundial, emprendió una serie de acciones en todo el mundo, y en Latinoamérica lo hacen de manera preferente en algunos países. América del Sur se vio repleta del auge militarista, especialmente en las décadas del 50 al 80. Esta era la forma de consolidar el liderazgo de aquel país y, por supuesto, la mejor forma de lograr una defensa acérrima de sus intereses geoestratégicos. En ese sentido, el antagonista a vencer

era el comunismo en la región, y en el plano de los países regionales comenzaba a aflorar en el terrorismo doméstico un ‘enemigo’ interno que, de la mano de la ideología comunista, era visto por el gobierno norteamericano como una enorme amenaza y los gobiernos locales así lo transmitían a sus ciudadanos. Para enfrentar a ese ‘enemigo’ se desarrollaron programas que de manera sistemática querían a toda costa evitar el ‘contagio’ del comunismo, como bien señala Bohoslavsky (2016): “El principal estímulo para el desarrollo de las fuerzas anticomunistas después de 1959 provino de un conjunto de alteraciones en el orden internacional” (p. 44); en razón del triunfo de la revolución cubana y del furor continental respecto a ese tipo de lucha, el comunismo era el más temido enemigo.

En Colombia para evitar la posibilidad de acceder a instancias de poder por parte de comunistas y por medio del programa “Alianza para las Américas”

Se introdujo en el país la figura del “enemigo interno” que se concretó en el llamado Plan Lazo, cuya finalidad era acabar militarmente los reductos de las guerrillas liberales y atajar la avanzada comunista, como constaba en un volante repartido en Villarrica, a comienzos de 1962. (Varela y Duque, 2011, p. 4)

Los ‘comunistas’ pasan a ser un ‘enemigo’ la consecuente forma de enfrentarlo es con la aplicación del “Plan Lazo”, plan “adoptado oficialmente por las Fuerzas Armadas el 1° de julio de 1962” (Varela y Duque, 2011, p. 176). En 1964 surgen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupo armado revolucionario el cual, recuerdan Varela y Duque, estaba constituido “principalmente por campesinos de tendencia comunista, articulados orgánicamente al PC, que desarrollaban una lucha de autodefensa armada para conservar sus predios en áreas de colonización y para evitar la acción tanto de latifundistas como del ejército” (Vélez, 2014, p. 33). Bajo la consideración de la Unión Soviética como el gran enemigo y en la región Cuba sin necesidad de intervenciones militares directas los EE.UU. lograron que los países de la región crearan y durante décadas tuvieran su propio enemigo externo e interno. Así fue que el enemigo era el hermano. Luego, fue muy importante la guerra de baja intensidad hasta llegar a la hoy conocida guerra contra el terrorismo.

El terrorismo de Estado como ejercicio criminal de diferentes gobiernos latinoamericanos tuvo en la denominada “Operación Cóndor” una de las formas de expresión más horrorosa y generalizada.

En los años 70 del siglo anterior, “los monopolios y oligopolios generaban diversos embates a los empobrecidos, incomunicados y descapitalizados países de la región” (Galeano, 1979, p. 398). Bajo la presión de los EE.UU., recuerda Eduardo Galeano que “Letelier decía que la economía chilena está ahora más concentrada y monopolizada que en las vísperas del gobierno de Allende.

Negocios libres como nunca: América Latina, la libertad de empresa es incompatible con las libertades públicas” (Galeano, 1979, p. 421). Esas libertades eran suprimidas, modificadas temporal o definitivamente de acuerdo con la conveniencia del gobierno.

Según Michael Ignatieff, en Argentina en los años 70 había terrorismo de carácter marxista, lo que provocó que las élites de poder se involucraran en una represión indiscriminada, lo que conllevó a una dictadura militar, “los militares utilizaron el pretexto de la crisis económica y la insurrección terrorista para instaurar el reino de terror en Argentina, basado en torturas y desapariciones” (Ignatieff, 2005, p. 97).

El progresivo aumento del número de jefes de Estado militares en el continente y, en su defecto, el mantener a muchos de estos dentro de las elites del poder acrecentó las luchas fratricidas generadas desde los gobiernos militaristas. La violencia política en la región conllevó a la ejecución del terrorismo de Estado, señalan Abramovich y Gueembe (2006) que mientras Uruguay se caracterizó por el encarcelamiento político en condiciones inhumanas, Chile sobresalió por las ejecuciones extrajudiciales y “Argentina por la desaparición forzada de personas y la clandestinidad de la represión” (Abramovich y Gueembe, 2006, p. 53).

En Argentina la dictadura militar practicó el terrorismo de Estado, para el efecto utilizó las fuerzas armadas y a grupos parapoliciales los cuales reprimían de manera clandestina a los opositores. Recuerdan Abramovich y Gueembe (2006) que para garantizar “el encubrimiento y el silencio, se hizo participar a todos los integrantes de las fuerzas armadas de este plan integral de represión” (p. 53).

En los países objetivo principal de la Operación Cóndor, la impunidad era rampante, dentro de esa dinámica criminal:

Pinochet promulgó una auto-amnistía que aún está vigente. En la Argentina, los militares se sublevaron para obligar al gobierno de Raúl Alfonsín a que pusiera fin a los juicios que amenazaban con llevarlos ante los tribunales, aprobando las leyes de “Obediencia Debida” y “Punto Final”. Y cuando eso no fue suficiente, se apeló a los indultos presidenciales durante el primer gobierno de Carlos Menem. En Uruguay, en cambio, sin necesidad de sublevarse abierta y públicamente, los militares lograron que se promulgara una ley de impunidad. (Morales, 2009, p. 64)

El anticomunismo y el Plan Cóndor

La lucha contra el comunismo internacional estuvo enmarcada en el plan Cóndor, de allí surgieron las mayores alianzas estratégico-militares, al igual que dio lugar a la masiva violación a derechos humanos. Por medio del plan Cóndor “las fuerzas de seguridad de los Estados del Cono Sur se coordinaron, al más alto nivel de comando, para detener ilegal o arbitrariamente, secuestrar, torturar, asesinar o desaparecer miles de personas” (Corte IDH, 2006, p. 3). De la mencionada operación surgió la Alianza Anticomunista Americana (AAA), la cual complementaba las acciones de terror contra el grueso de la población. Las anteriores acciones tenían un enorme componente militar involucrado, además tuvieron la participación de los Estados Unidos quienes mezclaron anticomunismo y contrainsurgencia y crearon un discurso para la persecución a comunistas, el cual fue extendiéndose en América con posterioridad a la segunda guerra mundial. Martorrell (1999) señala que esta estrategia represiva militar “permitía violar la legislación internacional y cometer numerosos crímenes y hacer persecución, detención y entrega de opositores políticos” (p. 36).

Henry Kissinger fraguó la Escuela de las Américas y el Plan Cóndor, entre muchas otras maneras de intervención de los EE.UU en la región. Hoy se conoce que en este sitio de enseñanza se diseminó lo aprendido por los militares norteamericanos con los franceses, entre otras cosas, la formación de organizaciones paramilitares. Se calcula que en la Escuela de las Américas (*US Army School of the Americas, USARSA*), sin ser la única dedicada a tales propósitos, 100.000 militares latinoamericanos fueron formados allí, entre ellos, 4.629 colombianos, solamente entre 1950-1970. Pero antes de esta influencia francesa, Estados Unidos ya había implementado los escuadrones de la muerte o paramilitares en países de América Latina (Velásquez, 2007); en dicha escuela el sentimiento anticomunista era vital, “allí se formaron varios de los dictadores de países de la región como Noriega en Panamá, Bánzer en Bolivia y en Argentina, Rodríguez, Galtieri y Viola” (Martorell, 1999, p. 60).

De ese modo, el imperio norteamericano no solamente quería consolidar su hegemonía en Suramérica, al igual que su poder militar, lo que fortalecía en últimas su dominación y liderazgo, además de privilegiar el ascenso al poder de militares en los diferentes Estados de la región. El enfoque único y característico era de acciones represivas al interior de cada país y especialmente atacar a los detractores políticos o insurgentes de cualquiera de los Estados partícipes de esa operación por medio de la “práctica sistemática de detenciones arbitrarias, torturas, ejecuciones y desapariciones perpetradas por las fuerzas de seguridad e inteligencia” (Corte IDH, 2006, p. 51). Era tan masiva la violación a derechos humanos que la sociedad la entendía como necesaria y prácticamente legitimó las estatales acciones criminales, por esta vía la impunidad campeó durante décadas.

La operación era una forma de afianzar y consolidar el poder del terrorismo de Estado como praxis cotidiana; fomentó el irrespeto por los derechos humanos,

Esto es, no sólo no protegieron los derechos humanos de sus propios ciudadanos sino que conspiraron para violar las normas internacionales de recaudo: el derecho de asilo, la protección a los refugiados, el *habeas corpus* y los cuidadosamente elaborados procedimientos de extradición de quienes enfrentan cargos por crímenes cometidos en un país y son arrestados en otro.

Como un tratado secreto, el Cóndor elevó los crímenes contra los derechos humanos al más alto nivel de política de Estado, bajo el control directo de mandatarios y ministros. Y su existencia como instrumento oficial de seis naciones impide que estos regímenes expliquen sus crímenes contra los derechos humanos como actos aislados de funcionarios alterados o agentes corruptos. (Dinges, 2004, pp. 17-18)

Ante el desconocimiento del derecho internacional y en la retórica estatal de procurar garantizar al menos: *la vida, honra y bienes de los ciudadanos*, por esas razones ha habido enfrentamientos violentos con los grupos subversivos y su guerra de guerrillas, que en muchos casos incluyen el terrorismo como útil método de terror. Indudablemente en los enfrentamientos contra las fuerzas subversivas o terroristas, se sabe no hay reglas muy claras y como consecuencia de ello hay un rechazo y violación permanente al derecho internacional humanitario y, por supuesto, a los derechos humanos. Este sofisma ha permitido la legitimización de acciones terroristas por parte de los gobiernos, las cuales son tan execrables como el accionar terrorista subversivo.

Para muchos la génesis del terror estatal en Latinoamérica tiene su origen en el “Plan Cóndor” nacido en el sur del continente en 1975 con el fin de perseguir y torturar a los adversarios políticos por fuera de las fronteras (Álvarez, 2005, p. 86), los cuales creaban una sensación de inseguridad para los detentadores del poder. Fue una época en la que se empezaba a hablar de la manida ‘seguridad’: nacional, de la pública o de la seguridad ciudadana, etc., sin llegar al actual concepto de seguridad humana que “se basa en el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos y se enfoca hacia la seguridad de las personas más que en la seguridad de los Estados” (Odello, 2008, p. 290-291). Por lo dicho, la seguridad humana es vital para la conservación de la sociedad, empero, durante el desarrollo de las dictaduras militares en el continente, la violación a derechos humanos fue una constante.

Muy unida a la Operación Cóndor se encontraba la central de inteligencia americana (CIA), la cual estaba al tanto de cómo funcionaban los servicios de inteligencia de la región y cómo especialmente existían torturas y asesinatos ejecutados estos por militares de diferentes países, todo con una finalidad de evitar brotes de inconformismo señalados por ellos como comunistas.

Si bien la Operación Cóndor fue articulada por los “servicios de inteligencia” de los países del Cono Sur en 1975: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, su práctica – de manera indirecta– era efectuada en Colombia, Venezuela y Perú. Aunque los casos más

conocidos, en los que se considera más importante la represión son los de Argentina y Chile. Allí, el “Plan Cóndor” tenía la misión de llevar a cabo una acción represiva coordinada, pero que degeneró en un “plan sistemático de detenciones ilegales, torturas, desplazamientos forzosos de personas, asesinatos y desaparición de numerosas personas” (Serrano, 2000, p. 117).

Los objetivos del Plan Cóndor

Los objetivos principales de la denominada “Operación Cóndor” eran diversos y dependían de las necesidades de cada país, por esa razón los estrategias de la operación en la CIA norteamericana dirigido por Henry Kissinger y, entre otros, el jefe del servicio secreto de Chile (DINA) Manuel Contreras, tenían una especie de ‘portafolio’ de formas de enfrentar a los opositores ya fueran de carácter civil o militar y, por supuesto, su principal elemento eran las acciones de terror e, inclusive, de terrorismo trasnacional.

Las amplias posibilidades de aplicación al igual que el éxito demostrado eran su mejor carta de presentación. Esta forma criminal servía a los gobiernos y podía ser adecuada o mejorada según las necesidades locales, iban dirigidas contra individuos considerados por ellos mismos como indeseables opositores al gobierno, en últimas la estrategia implementada en cada país tenía sus propios rasgos distintivos como detenciones ilegales, torturas, desaparición forzadas y demás.

Existían acciones comunes entre los diferentes gobiernos enmarcados en el “Plan” el cual era tanto en el ámbito de la cooperación militar y policial. En últimas que las fronteras no fueran un obstáculo para el ejercicio de la “guerra sucia” en la que tanto la reciprocidad permanente en cuanto a la cantidad y calidad de información sobre individuos incómodos para el gobierno, como las prácticas criminales eran comunes.

El plan criminal denominado ‘Cóndor’ se empezó a gestar mucho antes de que Salvador Allende Gossens, uno de los fundadores y líder del Partido Socialista, fuera elegido presidente de Chile desde el 24 de octubre de 1970 hasta su muerte, a través de un golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973, muerte dirigida por el general chileno Augusto Pinochet Ugarte.

La desaparición forzada de personas, el fusilamiento de opositores al sistema aparece a la par que la DINA, que en opinión de Baltazar Garzón el juez español que conociera de estos crímenes, era “una organización fuera de la estructura orgánica institucional de las Fuerzas Armadas, dependiente de Pinochet que tuvo por finalidad llevar a cabo una serie de actividades criminales tales como el secuestro, torturas y asesinatos” (Martorell, 1999, p. 26).

Los llamados “archivos del terror” recuperados por los jueces argentinos, antes que por los jueces españoles y por la CIDH, han permitido saber que la operación Cóndor se identificaba

por un encubrimiento de las operaciones transfronterizas dirigidas contra opositores de los gobiernos integrantes del plan. En esa dirección tenían escuadrones de la muerte, quienes cometían toda suerte de crímenes atroces, especialmente de lesa humanidad. En abril de 2010 con la condena al ex general Reynaldo Bignone a 25 años de prisión, a quien fuera presidente de facto de Argentina, por hechos sucedidos antes y durante su mandato entre 1982 y 1983.

Las características violentas e ilegales de la represión eran cada vez mayores y su expansión era total, ciertamente había muy pocos jueces que conocieran de las arbitrariedades que en materia penal cometía el gobierno, esta es una de las principales características del terrorismo de Estado. A estas solamente hacían frente las esporádicas y muy limitadas organizaciones defensoras de derechos humanos, quienes a consta inclusive de su propia vida, organizaban diversas formas de conocer la verdad de lo sucedido en procura de evitar la impunidad.

Se ha probado en varios procesos penales seguidos contra militares vinculados directamente con el mencionado plan criminal, que el denominado “Operativo Cóndor” tenía como objetivo eliminar al terrorismo, especialmente el marxista en el continente. Al respecto, Boccia (2006) señala que de manera

Secreta, implicaba la formación de grupos especiales de los países miembros, que deberán viajar por cualquier parte del mundo hacia países no-miembros, para llevar a cabo castigos incluido el asesinato contra terroristas o simpatizantes de organizaciones terroristas de los países miembros del “Operativo Cóndor”. Por ejemplo, en el caso de que un terrorista o simpatizante de una organización terrorista de un país miembro del “Operativo Cóndor” se encontrara en un país europeo, se enviaría un grupo especial del “Operativo Cóndor” para localizar y vigilar al objetivo. Cuando hubiera terminado la operación de localización y vigilancia, se enviaría un segundo grupo del “Operativo Cóndor” para llevar a cabo el castigo real contra el objetivo. Los grupos especiales serían provistos de documentación falsa de los países miembros del “Operativo Cóndor”. (p. 156)

El Estado usaba el derecho penal y lo aplicaba con rigor en aquellos que disentían de sus políticas, las campañas mediáticas para ocultar los crímenes estatales, unidos a una aparente legitimación social, eran frecuentes. Todo bajo el sofisma de la posibilidad de repetir en este lado del mundo el triunfo de la revolución cubana.

De esta macrooperación se desprendían otras que hacían más efectivos los objetivos que se perseguían así, en opinión de Paredes (2004), la Operación Cóndor permitía el seguimiento, traslado y eliminación de exiliados políticos en otros países que hacían parte de la operación Cóndor.

En este sentido, la sociedad veía en el derecho penal la solución, a parte de los problemas derivados de la seguridad interna, y señalaba como de su mano y con la jerarquía militar al frente del mismo la seguridad nacional no se vería afectada. De ahí que la gran masa social se veía abocada a aceptar sin discusión la violencia del gobierno por medio del estamento militar, dirigida a proteger tanto la seguridad interna como la externa, ante el supuesto advenimiento del terrorismo internacional, que provenían del arrollador “ataque comunista”. Siempre existió la prolijidad en cuanto a *extender* el plan Cóndor al resto de América para “la persecución, los encarcelamientos y asesinatos de militantes y dirigentes revolucionarios en cualquier país, serían parte de una guerra que cada Estado libraba, como la región misma, contra la *amenaza comunista*” (De Gori, 2009, p. 64). Era pues la forma en que se visibilizarían auténticos criminales que, bajo el sofisma de ser reaccionarios frente a los revolucionarios encabezados por las guerrillas, efectuaban terrorismo de Estado.

Para la sociedad de los países del Cono Sur, y luego para las demás naciones del continente, el enorme dilema surgía entre si disentía de esas acciones ilegales o si se mantenía incólume ante la barbarie, lo que de algún modo le garantizaba su propia seguridad. Esta situación de omisión de denunciar fue utilizada a granel por el estamento militar que con el apoyo gubernamental y la pasividad de buena parte de la sociedad logró el ascenso, la permanencia y la expansión del poder militar, lo que en últimas consolidó una derecha o ultraderecha que no deseaba que nada ni nadie entorpeciera sus actividades criminales.

Con rasgos característicos de un terrorismo estatal, con ciertas anomias que permitían catalogar como terrorista a aquellos individuos a quienes el gobierno consideraba como enemigos del Estado y, en consecuencia, objetos del reproche penal, en el mejor de los casos, y como víctimas de innumerables delitos cometidos por agentes estatales.

El funcionamiento del Plan Cóndor

El Plan Cóndor como asociación entre los máximos dirigentes militares de las dictaduras de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay permitía la persecución, secuestro y, en muchas ocasiones, el homicidio de ciudadanos de los nombrados países. Los integrantes de los servicios secretos chilenos, argentinos, paraguayos y brasileños se reunieron para orquestar el Plan Cóndor. En este contubernio Augusto Pinochet era el Cóndor 1, su subordinado Manuel Contreras el Cóndor 2, el General Rafael Vilera Cóndor 3, entre otros; así nació “un espacio de terror para perseguir y torturar a los adversarios políticos más allá de las fronteras nacionales” (Álvarez, 2005, p. 86).

En este sentido, las operaciones se dividían en tres grandes áreas:

En las actividades de vigilancia política de disidentes exiliados o refugiados; en la operación de acciones encubiertas o clandestinas de contrainsurgencia, y en acciones conjuntas de exterminio dirigidas a grupos o individuos específicos, para lo cual se conformaban equipos especiales de asesinos que operaban dentro y fuera de las fronteras de sus países (Corte IDH, 2010, p. 1).

Casos como el del hijo del poeta Juan Gelman han llamado la atención de los defensores de los derechos humanos y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte CIDH); estos repugnantes hechos tuvieron ocurrencia en la dictadura cívico militar de los años 1973 y 1985 en Uruguay, en la que se recurrió a acciones de orden sistemática y graves violaciones a los derechos humanos cometidas por parte de agentes de la dictadura militar y, específicamente, de la llamada Operación Cóndor. Así pues, para el día 24 de agosto de 1976, los esposos María Claudia García Iruretagoyena Casinelli y Marcelo Ariel Gelman Schubaroff de nacionalidad argentina, fueron detenidos y posteriormente separados por parte de militares uruguayos y argentinos.

La Corte CIDH, en este asunto, ha dicho que el Estado de Uruguay reconoció parcialmente su responsabilidad internacional “por la violación de los Derechos Humanos de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman y María Macarena de Gelman García durante el gobierno de facto que rigió en Uruguay entre junio de 1973 y febrero de 1985 (Corte IDH, 2010). Gobierno de facto en el que como ya se dijo se practicaba terrorismo de Estado y era parte de la Operación Cóndor, de tal modo que el terror y el terrorismo estatal se expandiera.

La Operación Cóndor y el terrorismo de Estado

Los regímenes dictatoriales en los que existió el Plan Cóndor se basaron fundamentalmente en la práctica de un terrorismo estatal, dentro del terrorismo de Estado, una de sus principales particularidades era lograr la impunidad de los crímenes cometidos por ellos. Tal como lo ha señalado Torres, este tipo de terrorismo utilizado frecuentemente por los gobernantes que pertenecieron a la llamada “Operación Cóndor”, el terrorismo de Estado se caracteriza por:

Concebir, planear y poner en marcha la ejecución y el control de un plan criminal secreto, con acciones legales e ilegales, para la represión de cualquier modo de personas o grupos, contempladas como un problema para los fines estatales; esto es, para la existencia y permanencia de la seguridad de los gobernantes y sus mentores, padrinos, patrocinadores, etc., más cercanos al poder y de todo su poder, durante el mayor tiempo posible. Para lograrlo, se requiere de una serie de componentes. (Torres, 2010, p. 180-181)

Entre estos destacan la “criminalización de la resistencia popular e imposición de obediencia a través del disciplinamiento social con el derecho penal” y la “justificación de la violencia institucional y permanente impunidad mediante la manipulación de los medios de comunicación” (Torres, 2010, p. 180-181).

A través de esta asociación ilícita se gestó y ejecutó una pluralidad de delitos que tenían como principal objetivo consolidar más y mejores privilegios, en definitiva, perpetuar su poder, dentro de esa dinámica criminal recolectan, intercambian información secreta, se hacían intercambios extrajudiciales de presos políticos; fue así como los militares ejecutaron una política estatal de exterminio, dirigida contra opositores reales o imaginarios del gobierno, por lo que implementaron una estructura paraestatal, siguiendo una política criminal de Estado, que posibilitaba a los detentores del poder público ocultar las atrocidades y evitar la aplicación del Derecho Internacional y las garantías de los derechos humanos, con total irresponsabilidad e impunidad (McSherry, 2005). Esta es una característica propia de regímenes en los que se efectúa el terrorismo estatal, lo diferente aquí radicaba en que los Estados participantes realizaban de manera flagrante, masiva y sistemática una serie de crímenes de manera trasfronteriza, es decir sin tener en cuenta el principio de soberanía de los pueblos. Ha dicho la CIDH que:

Esa coordinación transnacional fue muy organizada, con entrenamientos constantes, sistemas de comunicación avanzados, centros de inteligencia y planificación estratégica, así como con un sistema paralelo de prisiones clandestinas y centros de tortura, con el propósito de recibir a los prisioneros extranjeros detenidos. Ciudadanos de varios países de la región fueron retenidos y luego trasladados a sus países, donde fueron entregados a cuerpos militares de la Operación Cóndor. (Corte IDH, 2010, p. 1)

La doctrina de la seguridad nacional como terrorismo de Estado

Es evidente que el respeto a los DH de algún modo caracteriza grandes posibilidades de lograr la paz, asimismo la seguridad en sus diversas facetas permite que la preservación de libertades garantice los derechos humanos. No se puede sustraer que en la globalización actual existe una interrelación entre derechos humanos y tranquilidad pública, es decir, la seguridad personal como derecho humano, la seguridad personal y la nacional, todas ellas conforman un todo indispensable para hablar de paz.

A pesar de la sentida y por supuesta necesidad de seguridad (de cualquier clase de seguridad) esto no implica la inexistencia de límites frente a los que no deba responder el gobierno; en ese aspecto la consecución de seguridad ha desenfrenado en violencia estatal, a la que pareciera no

existen ni límites ni existe una justicia nacional o internacional que le ponga freno. Cuando se utiliza el terrorismo, así sea para combatir el terrorismo, esas ‘seguridades’ traen más caos y violencia. Debido a la aplicación de la doctrina de la seguridad nacional, las enormes diásporas de personas determinadas como subversivas, comunistas, terroristas, etc., por diferentes gobiernos de Latinoamérica conllevó a que “miles de ciudadanos del Cono Sur buscaran escapar a la represión de sus países de origen refugiándose en países fronterizos. Frente a ello, las dictaduras crearon una estrategia común de ‘defensa” (Corte IDH, 2006, p. 26).

La posición de defensa de la seguridad democrática, nacional o colectiva, que como parte de las políticas implementadas por los EE.UU en Latinoamérica llegaron a calar en los gobiernos del continente, sirvieron para la protección y para la seguridad de los gobiernos, no de los ciudadanos. Precisamente, fue el Plan Cóndor a través del cual se llevaron a cabo políticas que permitían la persecución de delitos que teóricamente atentaban contra las instituciones de los países miembros de ese macabro plan. La aplicación de la doctrina de Seguridad Nacional en América Latina permitió que “se violaran los derechos humanos contra miembros reales o imaginarios de grupos subversivos” (De Roux, 2010, p. 137). De igual modo, Torres explica que siendo una doctrina militar cuya aplicación suponía la intervención constante y sistemática de las Fuerzas Armadas en la vida política, esta se relacionó con las dictaduras por medio del Plan Cóndor que coordinó desde la Casa Blanca de Washington, Henry Kissinger (Torres, 2012).

Debido a las peculiaridades de los integrantes de los grupos subversivos y sus tácticas, en algunos momentos estos se organizaron en células y en ocasiones no usaban uniforme, o distintivos que permitieran su diferenciación. Esto permite que, aquellos quienes los combaten, que no son otros que los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, lleguen a consideraciones tan extremas que para combatirlos eficazmente acudan o empleen la llamada “guerra sucia”. Así fue como “los militares en Argentina hacían lo mismo que los subversivos, es decir, no usaban uniforme y actuaban en células, lo que les permitía violar los derechos humanos sin mayores problemas” (Moyano, 1999, p. 277).

En Chile, Argentina y Uruguay la tortura como método de terror fue utilizado por los militares y la forma de evitar las pruebas que posiblemente los incriminaba respecto a ese y otros crímenes fue asesinar a sus víctimas, como bien señala Ignatieff (2005) “cuando la tortura se convierte en una práctica de Estado, lleva consigo otras consecuencias que pueden dañar a la reputación moral y la legitimidad política de un Estado” (p. 187). De algún modo, se aceptan implícitamente las torturas como parte del interrogatorio, lo cual es a toda costa “un mal menor”, de tal manera que para evitar el terrorismo, incluso se permita hasta el asesinato del terrorista, ya que es mejor que este muera “en comparación con permitir que murieran miles de personas” (Ignatieff, 2005, p. 24). No sobra decir que fuerza pública (ejército y policía) han recurrido a la tortura como método ‘preventivo’ para eliminar la subversión.

Situación muy similar de violencia política y terrorismo de Estado se vivió en el Perú en el gobierno de Fujimori (Mansilla, 1999, p. 277) aquí en Colombia, el Estado le agregó una solución “poco afortunada”, el combatir el terrorismo con terror o terrorismo (Waldmann y Reinales, 1999, p.268), con lo cual la situación adquirió características dramáticas cuando al problema de las guerrillas y al terrorismo que estas practican se les agregó el narcotráfico, por lo que hubo de efectuarse una “guerra sucia”. Al amparo de la denominada “defensa nacional”, se crearon los “grupos de autodefensa”, que luego han sido denominados ‘paramilitares’, estos han tenido sustento legal de tiempo atrás y han contado en no pocas ocasiones con el apoyo activo o la omisión de las autoridades estatales.

Las sentencias penales contra jefes de Estado y jefes militares

Cada vez es mayor el conocimiento de la verdad sobre la operación Cóndor y el terrorismo de Estado, recientemente se supo más de esa confabulación terrorista gubernamental por medio de las decisiones de los jueces del Tribunal Oral Federal 1 emitido en Buenos Aires, Argentina, del 27 de mayo de 2016, en la que se dictaron 15 condenas contra autores y partícipes de la operación Cóndor, este juicio, al igual que otros que lo antecedieron (en España, o en la Corte Interamericana de Derechos Humanos) plantean algunas inquietudes, que desde el plano del derecho penal internacional dan lugar a disquisiciones de un lado, respecto a la responsabilidad penal, específicamente de los jefes de Estado, y por otro lado, en torno al principio de legalidad.

Acerca de la *primera cuestión* (castigo a jefes de Estado involucrados en la operación Cóndor) han existido condenas contra estos, así fue como el dictador Alfredo Stroessner, quien dirigiera los destinos del Paraguay en 1954 hasta 1989, fue condenado por un juez de su país, por su participación en la operación Cóndor, pero este murió en el exilio en 2006.

Lo mismo sucedió con Augusto Pinochet Ugarte, quien fuera jefe de Estado entre 1973 y 1990, fue procesado por diversos crímenes en España en aplicación del principio de justicia universal, no obstante, el dictador chileno murió en 2006 sin haber sido condenado.

Por su parte Jorge Videla, jefe de Estado en la Argentina entre 1976 y 1983, en julio de 2001 “fue procesado por asociación ilícita debido a su participación en la operación cóndor” (Álvarez, 2005, p. 86). Siendo este expresidente el primer jefe de los países integrantes del mencionado plan, que en un Tribunal de Córdoba Argentina, en 2010, es condenado a cadena perpetua por delitos de lesa humanidad, cometidos durante la última dictadura militar Argentina. Videla murió en 2013.

Estos emblemáticos casos son indudablemente una forma de hacer justicia por parte de algunos jueces, sin embargo, esto oculta una realidad respecto a que los castigos que en materia

penal se han surtido, lo han sido para los mandos militares que si bien eran jefes, no eran precisamente los jefes de Estado. Es decir, la responsabilidad penal ha sido determinada por el dominio de la acción o por el dominio funcional, o del hecho en algunos eventos y no por el dominio de la voluntad. La aplicación de la teoría del dominio de la voluntad permitiría el castigo a los jefes de Estado, a los cuales se hallaban supeditados los militares en cuestión. La inexistencia de acciones penales contra los determinadores o los autores mediatos no ha permitido que todavía subsista una dinámica criminal que mantiene la impunidad y que en consecuencia no permite que se haga justicia.

En el caso de criminales como Pinochet, o de menor calado como Adolfo Scilingo Manzano, se aplicó con éxito el principio de justicia universal (PJU). Con la aplicación del principio de justicia universal realizado, especialmente en España, se pudo conocer que existía en el Cono Sur de América Latina un grupo de individuos que participaron en la comisión de numerosos crímenes, amparados en el Estado que permitió que algunos de sus agentes se convirtieran en una organización criminal ilícita que llevaba a cabo crímenes cometidos desde el Estado con la finalidad de preservarlo de los embates de individuos comunistas.

Torres determina que en Colombia este principio proviene de las obligaciones que dimanaban de los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por Colombia. Siendo pues, otras formas de aplicación del derecho penal internacional, con lo cual, la justicia universal en materia penal hace parte sustancial del derecho penal colombiano. Agrega que:

De ningún modo el Estado deja de ser el principal garante del contrato social contraído con sus ciudadanos cuando deja que se aplique el PJU, los derechos de ningún ciudadano se ven vulnerados; al contrario, los derechos de algunos criminales ejecutores de crímenes considerados graves se ven minimizados en aras de proteger la colectividad. De la misma manera, el principio de soberanía nacional tampoco se resquebraja, sigue predominando ya que el PJU es de aplicación muy especial y para cierto tipo de crímenes en determinados casos. (Torres, 2013, p. 105)

Ahora bien, la *segunda cuestión* planteada es respecto a la legalidad, a lo cual, de entrada, hay que señalar que ciertamente es flexible. Sobre ella descansa la seguridad jurídica, así es que los ciudadanos pueden conocer cómo y debido a qué razones han sido o pueden ser objeto de sanciones penales; el objetivo del principio de legalidad es evitar los excesos de los Estados. La Corte Constitucional ha expresado que:

El principio de legalidad garantiza la seguridad jurídica de los ciudadanos por cuanto les permite conocer cuándo y por qué motivos pueden ser objeto de penas ya sea privativas de la libertad o de otra índole, evitando

de esta forma toda clase de arbitrariedad o intervención indebida por parte de las autoridades penales respectivas. (Corte Constitucional, 1994, s.p)

En los eventos de graves crímenes que afecten normas de *ius cogens*, como son los crímenes de guerra, agresión, lesa humanidad y aquellos relativos al Derecho Internacional Humanitario, buena parte de la doctrina cree necesario flexibilizar el principio de legalidad, es decir, en casos que tengan que ver con el derecho penal internacional, tal como es el caso de la Operación Cóndor, el derecho penal aplicable se flexibiliza cuando el análisis se hace desde el principio de legalidad.

Por su parte, en la Corte Interamericana de Derechos Humanos la primera condena judicial se dio el 22 de septiembre de 2006, así fue como, por unanimidad, se admitió la responsabilidad internacional del Estado paraguayo por violación de los derechos consagrados en varios artículos de la Convención Americana sobre DDHH.

La CIDH el 24 de febrero de 2010,

Declaró, por unanimidad, que el Estado de Uruguay es internacionalmente responsable por: a) la desaparición forzada y la violación de los derechos al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la vida, a la integridad personal y a la libertad personal, en perjuicio de María Claudia García Iruretagoyena Casinelli; b) la violación de los derechos al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la vida, a la integridad personal, a la libertad personal, a la familia, al nombre, a los derechos del niño y a la nacionalidad, en perjuicio de María Macarena Gelman García Iruretagoyena, por lo que constituyó una forma de desaparición forzada desde su nacimiento hasta el momento en que recuperó su verdadera y legítima identidad; c) la violación de los derechos a la integridad personal y a la protección de la familia, en perjuicio del señor Juan Gelman, y d) la violación de los derechos a las garantías judiciales y a la protección judicial, en relación con las normas pertinentes de la Convención Americana y de la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, por la falta de investigación efectiva de los hechos del presente caso, en perjuicio de Juan Gelman y María Macarena Gelman. Además, el Estado ha incumplido la obligación de adecuar su derecho interno a la Convención Americana, como consecuencia de la interpretación y aplicación que le ha dado a la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado respecto de graves violaciones de derechos humanos. (Corte CIDH, 2010, p. 3)

Norris muestra que los orígenes de las leyes de impunidad estaban vigentes en América desde 1978 son:

El resultado del terrorismo del Estado y representa la política de los terroristas para encubrir los hechos. Por lo general, estas leyes no se han invocado para su propósito tradicional. No se han adoptado para estimular el retorno a la paz o para reintegrar a los presos políticos, refugiados o exiliados, sino para dar legitimidad al terrorismo del Estado y para evitar el enjuiciamiento de los agentes del terrorismo oficial. Las leyes de impunidad de este período se pueden dividir en tres categorías: (1) auto amnistías decretadas por gobiernos militares, (2) medidas adoptadas por gobiernos civiles bajo presión o influencia militar, y (3) amnistías promulgadas en cumplimiento con los acuerdos de Esquipulas II. (Norris, 1992, p. 110)

En virtud de este acuerdo suscrito en 1987, las repúblicas centroamericanas se obligaron a declarar la amnistía cuando era necesario y asegurar la inviolabilidad de la vida, la libertad en todas sus formas y la propiedad y seguridad de las personas a quienes la amnistía fuera aplicable.

No obstante, como se sabe estas leyes de auto impunidad fueron derogadas a raíz de varios fallos de la Corte IDH, en algunos casos han existido condenas en tribunales internacionales, ante los cuales la Corte IDH no se ha opuesto. Al contrario, ha abierto la posibilidad de aplicación de justicia de carácter universal, en este sentido señaló:

Paraguay, al igual que los demás Estados partes en la Convención, deben colaborar entre sí para erradicar la impunidad de las violaciones cometidas en este caso mediante el juzgamiento y, en su caso, sanción de sus responsables y a colaborar de buena fe entre sí, ya sea mediante la extradición o el juzgamiento en su territorio de los responsables de los hechos. (Corte IDH, 2006, p. 98)

Las operaciones del Plan Cóndor, siendo clandestinas, incluían la comisión de crímenes de lesa humanidad, por ejemplo,

la sustracción, supresión o sustitución de identidad y apropiación ilícita de niños y niñas, para lo cual mujeres embarazadas eran detenidas en el marco de las referidas operaciones y mantenidas vivas. En numerosos casos, los niños y niñas recién nacidos o nacidos en cautiverio eran entregados a familias de militares o policías o de terceros, luego de que sus padres fueran desaparecidos o ejecutados. (Corte IDH, 2010, p.1)

Conclusiones

Los militares de la región que recibían instrucción de los Estados Unidos y los políticos de diversos partidos, con el ánimo de lograr o mantener sus privilegios, se dieron a la tarea de eliminar cualquier brote de inconformismo, ya fuera inconformismo legal o ilegal, por medio de sus políticas violatorias de los derechos humanos a gran escala y con la utilización de cruentos métodos, las violaciones fueron sistemáticas y duraron años. Esto dio lugar a que en casi toda Latinoamérica, estamentos militares en contubernio con la dirigente clase política, llevaron a cabo acciones contra personas u organizaciones que en su opinión eran adeptas al comunismo o eran terroristas. Fue así como instauraron una organización clandestina con un carácter internacional para efectuar un terrorismo estatal. Además de lo señalado, “la implementación de la economía de los *Chicago Boys* sirvió como un gran frente de batalla no solamente contra los opositores sino contra toda la sociedad chilena” (Martorell, 1999, p. 75).

Entre Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay se creó el Plan Cóndor, dirigido por las cúpulas militares, el cual funcionaba como una gran oficina que tenía como finalidad recoger y proporcionar los antecedentes de todos aquellos individuos que fuesen ‘enemigos’ de cualquiera de los gobiernos que pertenecían al plan e inclusive a otros países. En esa componenda criminal, se contó con la colaboración eficaz de la incursión de lo militar a lo civil llega a tal punto que hubo tribunales militares juzgando a civiles por conductas que de ningún modo tenían la más mínima relación con la milicia.

Con esa finalidad, la soberanía era cedida por razones de “seguridad nacional”, era una forma de consolidar los poderes dictatoriales y de mantener un monopolio del militarismo en la región.

Las operaciones policiales y militares que en torno a eliminar las barreras de la información y la persecución a personas que perseguían cambios en sus países, se dieron con ocasión de la puesta en marcha de la operación Cóndor; este sin embargo no fue el único objetivo, el otro era eliminar los inconvenientes derivados de las expansiones de inconformes con las políticas de sus gobiernos en los países de la región. Era la principal forma de eliminar la incipiente insurgencia, la doctrina de la contrainsurgencia que tiene sus orígenes en Francia. También se fomentaba la represión estatal de todas las maneras incluyendo las acciones criminales. A pesar de las prácticas criminales conocidas por buena parte de la sociedad latinoamericana, los demás países de la región tenían como única alternativa consentir dichas prácticas.

Estas masivas violaciones a los derechos humanos fueron conocidas años después, gracias a algunas comisiones de la verdad instauradas en diferentes países y, especialmente, por procesos iniciados contra las elites militares en países como Argentina, al igual que en la Audiencia Nacional española, la Corte de Inglaterra y la Corte Interamericana de Derechos Humanos

permitieron conocer los horrores que por lo menos en dos décadas se cometieron en esos países.

No obstante, que la Operación Cóndor fue enmarcada en tragedia, dolor e impunidad, y a pesar de querer eliminar corrientes de pensamiento más liberales, progresistas y de cierto modo revolucionarios, este método de terror de Estado no logró sus fines, al menos a largo plazo. Si bien en opinión de algunos el método no ha desaparecido (aunque su nombre sí), lo cierto es que cada vez hay una mayor conciencia respecto a denunciar a los terroristas que desde el Estado cometen execrables conductas que son terrorismo estatal.

En el caso colombiano, la operación Cóndor fue en parte utilizada; especialmente se hizo uso del miedo y en consecuencia el gobierno de Alberto Lleras Camargo instauró el estado de sitio durante los primeros años del Frente Nacional (Caicedo, 2016), en ese escenario de estado de excepción, que faculta al ejecutivo con poderes para enfrentar “la guerra”, esa situación y en razón a su enorme éxito perduró en las décadas siguientes. Como recuerda Palacios (1995):

En el Estado de derecho colombiano, el autoritarismo se expresó en estado de sitio permanente, arma jurídica empleada para neutralizar los efectos políticos y sociales de la creciente presencia de masas urbanas, convertidas en base de opinión y de electorado, por las movilizaciones liberales. (p. 189)

En definitiva, si bien los gobiernos y los militares colombianos no hicieron parte directa de la operación Cóndor, la utilización de sus crueles prácticas tuvo en este medio un vasto uso, el que permitió consolidar una elite de poder.

Hay que destacar que para eliminar las prácticas de terrorismo de Estado es fundamental la intervención de tribunales internacionales, de tal forma que se evite la impunidad frente a estos graves crímenes de naturaleza internacional.

Referencias

- Abramovich, V. y Guembe, M.J. (2006). En J. Arnold., S. Jan-Michael. y J. Woischnik. (Eds.), *Estado de derecho y delincuencia de Estado en América Latina: una visión comparativa* (pp. 51-73). México D.F., México: UNAM.
- Álvarez, E. (2005). *Abajo la democracia. El triunfo de la tiranía neoliberal*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.

- Boccia, A. (2006). *Es mi informe. Los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción, Paraguay: Editorial Servilibro.
- Bohoslavsky, E. (2016). Organizaciones y prácticas anticomunistas en Argentina y Brasil (1945-1966). *Estudios Ibero-Americanos*, 34-52.
- Caicedo, E. (2016). Las representaciones de la revolución cubana en la sociedad colombiana: Construcción de imaginarios sociales para la justificación de estados de sitio. 1959-1961. *Revista Virtual VlelVia Inveniendi et Iudicandi*, 111-128.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (24 de febrero de 2010), Sentencia de 24 de febrero de 2010. [Caso Gelman vs. Uruguay].
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (22 de septiembre de 2006), Sentencia de 22 de septiembre de 2006. [Caso Goiburú y otros vs. Paraguay].
- Corte Constitucional Colombiana. (17 de marzo de 1994), Sentencia C-133, MP [Carlos Gaviria Díaz].
- De Gori, E. (2009). *Doctrina de Seguridad Nacional y políticas de contrainsurgencia en Honduras*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo Libros.
- De Roux, C.V. (2000). Humanización del conflicto y proceso de paz. En A. Camacho., A. Guizado. y F. Leal. (Comps), *Armar la paz es desarmar la guerra* (pp. 137-150). Bogotá, Colombia: Centro de estudios de la realidad colombiana.
- Dinges, J. (2004). *The Condor Years - How Pinochet and His Allies Brought Terrorism to Three Continents*. N.Y./London: The New Press.
- Galeano, E. (1979). *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo, Uruguay: Editorial Monthly Review.
- Ignatieff, M. (2005). *El mal menor, ética política en una era de terror*. Barcelona, España: Editorial Santillana.
- Mansilla, F. (1999). *La violencia política en Perú: un esbozo de interdisciplinario de interpretación*. Monterrey, México: Universidad Nacional de Nuevo León.
- Martorell, F. (1999). *Operación Cóndor: el vuelo de la muerte: la coordinación represiva en el Cono Sur*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- McSherry, P.J. (2005). *Predatory States - Operation Condor and Covert War in Latin America*. Lanham: Rowman & Littlefield Publs.
- Morales, P. (2009). La ley de caducidad en Uruguay: dimensiones y tensiones de las leyes de impunidad y olvido en las democracias pos-dictatoriales del Cono Sur. En D. Feierstein. (Coord), *Terrorismo de estado y genocidio en América Latina* (pp. 161-182). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

- Moyano, J. (1999). *Conflictos violentos de Europa y América Latina*. Barcelona, España: editorial Paidós.
- Norris, R. (1992). Leyes de Impunidad y los Derechos Humanos en las Américas: Una Respuesta Legal. *Revista IIDH*, (15), 47-121.
- Odello, M. (2008). ¿Amenazas para la seguridad o amenazas para los individuos? El derecho internacional y los desafíos para la seguridad internacional. En J. González. (Dir.), *Derechos humanos, relaciones internacionales y globalización* (pp. 283-304). Bogotá, Colombia: Editorial Ibáñez.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Paredes, A. (2004). La Operación Cóndor y la guerra fría. *Revista Universum*, 122 - 137.
- Velásquez, E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *Historia (São Paulo)*, 26, 134-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>.
- Waldmann, P. y Reinares F. (Comp.) (1999). *Sociedades en guerra civil. Conflictos violentos de Europa y América Latina*. Madrid, España: Ed. Paidós.
- Serrano, J.R. (2000). La calificación de los actos contra los derechos humanos conforme a la ley española. En M. García. y D. López. (Coords.), *Crimen internacional y jurisdicción universal* (pp. 101-160). Valencia, España: Tirant Lo Blanc.
- Torres, H. (2010). El concepto de terrorismo de Estado: una propuesta de lege ferenda. *Revista diálogos de saberes*, 129-147.
- Torres, H. (2012). *Terrorismo, antiterrorismo y seguridad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Torres, H. (2013). La extraterritorialidad de la ley penal: el principio de justicia universal, su aplicación en Colombia Prolegómenos. *Derechos y Valores*, XVI (31), 99-115.
- Varela, L.M. y Duque, D. (2011). Estrategia de los agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima durante el Frente Nacional. *Revista Historia y Sociedad*, 21, 171-193.
- Vélez, J.C. (2014). “Los del campo”, “los de la ciudad”. Ideología organizacional, vanguardia revolucionaria campesina y aislamiento político del Ejército de Liberación Nacional, 1962-1973. *Revista Análisis Político*, 32-49.

Como citar este artículo:

Silva, R. (2018). La posesión frente al derecho de propiedad: un debate sobre vigencia y pertinencia sin resolver. *Revista Eleuthera*, 20, 135-154. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.8.

LA POSESIÓN FRENTE AL DERECHO DE PROPIEDAD: UN DEBATE SOBRE VIGENCIA Y PERTINENCIA SIN RESOLVER*

POSSESSION VERSUS PROPERTY RIGHT: A DEBATE ON VALIDITY AND UNRESOLVED RELEVANCE

ROBERTO SILVA-FERNÁNDEZ**

Resumen

Objetivo. Aportar al debate llamando la atención sobre la justificación o no, histórica y jurídica de la posesión, que como derecho provisional conserve vigencia casi prevalente sobre el derecho de propiedad en el sistema jurídico colombiano. **Metodología.** Se ha tenido en cuenta la descripción del panorama histórico-jurídico mediado y delimitado para su análisis conforme al propósito expuesto. Comienza por describir su evolución y suma para el análisis los fundamentos teóricos, desarrollo normativo y jurisprudencial. **Resultados.** Análisis de las figuras de posesión y propiedad en términos de justificación, pertinencia y vigencia desde el derecho romano, pasando por el Código Napoleónico hasta el presente. **Conclusión.** En tiempos en que el concepto de la propiedad y su función social se ha revaluado y ampliado, resulta obsoleto que conserve vigencia el derecho de posesión, en cuanto desvirtúa un derecho que ha sido tan fundamental para las democracias occidentales, como es la propiedad.

Palabras clave: derecho fundamental, posesión, derecho propiedad, función social de la propiedad.

Abstract


Objective. To contribute to the debate standing out the historical and legal justification or non-justification of possession, which as a provisional right retains almost prevalent validity over property rights in the Colombian legal system. **Methodology.** The description of the historical-juridical panorama, mediated and delimited, has been considered for its analysis according to the stated purpose. It begins by describing its evolution and adds for the analysis the theoretical foundations, normative and jurisprudential development. **Results.** Analysis of possession and property figures in terms of justification, relevance and validity from Roman law, through the Napoleonic Code and up to the present. **Conclusion.** In times when the concept of property and its social function has been re-evaluated and expanded, it is obsolete that the right of possession remains valid, as it distorts a right that has been so fundamental for Western democracies, such as property.

Key words: fundamental right, possession, property right, social function of property.

* El artículo surge como producto del proyecto de investigación titulado: “La posesión, la tenencia y la ocupación frente al derecho real de propiedad en el sector rural del municipio de Chiquinquirá, Boyacá”; que se ejecutó en la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.

Así mismo se genera en los cursos del Doctorado en Derecho de la UBA, que refieren a los derechos fundamentales.

** Fundación Universitaria de San Gil – Unisangil– Sede Chiquinquirá. Boyacá, Colombia. E – mail: rsilva@unisangil.edu.co

 orcid.org/0000-0003-4207-2806 **Google Scholar**

Introducción

En la mayoría de los países latinoamericanos y algunos de Europa (con más razón) el derecho civil es de indudable cuño romano, las más de las veces con leves distorsiones que se dan al traducir de una lengua a otra y las particulares adaptaciones que ha debido soportar. Por tal razón, algunos de los derechos que además han adquirido cierta categoría de universalidad se encuentran en sistemas como el nuestro, con muy pocos cambios. Es el caso del derecho de propiedad y el de posesión que pasaron a nuestro derecho casi sin cambios, no obstante haber pasado primero al derecho francés y ser traído luego por el célebre Don Andrés Bello, con el Código Civil de Chile (Hinestrosa, 2005) y adoptado con algunas variantes en 1873.

El presente artículo se desarrolla alrededor del tema de los derechos de posesión y propiedad contemplados en el Código Civil colombiano y que han sido objeto de diversos desarrollos interpretativos para mantener su vigencia, desde la doctrina, la ley y la jurisprudencia. De tal manera que el propósito es abordar el tema de las figuras en mención, describiendo y estudiando su evolución para, mediante el análisis, encontrar si en la actualidad se justifica la existencia de una figura que como la posesión puede haber perdido vigencia y su prevalencia socava el derecho de propiedad. Lo anterior bajo la consideración de que los conceptos de propiedad y su función social han sido ampliados y revaluados, lo que haría que no sea admisible castigar el no uso de la propiedad, aceptando que sea ocupada y ganada por usucapión, en detrimento del derecho de propiedad.

Para abordar el ejercicio se acudió a la consulta bibliográfica en busca de los antecedentes evolutivos de la propiedad y la posesión. En ese trasegar se traen a colación los principales hitos con los aportes más representativos desde la doctrina y teorías como las subjetivas de la propiedad absoluta, la posesión como derecho provisional, la teoría solidarista que enarbolará León Duguit y expresada como la función social de la propiedad, hasta llegar al presente en que se asiste a teorías eclécticas que justifican la vigencia de la posesión como modo de adquirir la propiedad. En un momento posterior se acude a describir la propiedad y la posesión en el Código civil colombiano, con sus mecanismos de protección, para pasar luego a los aportes desde la jurisprudencia. Luego se aborda el análisis acerca de la pertinencia de la posesión hasta cuestionar su vigencia aún en detrimento del derecho de propiedad, pese a que se han revaluado no solo las teorías que le daban sustento, sino los conceptos sobre el uso de la tierra en cuanto a su función social. Lo anterior se complementa con elementos conceptuales y principios que se han añadido como la función ecológica de la propiedad, lo cual cambiaría las justificaciones para ocupar predios en detrimento de derechos ya consolidados como el de la propiedad. Finalmente, se han plasmado las conclusiones que surgen del ejercicio en conjunto que son el aporte más notable y significativo en el presente trabajo, en cuanto cuestionan con argumentos plausibles la vigencia de un derecho que como la posesión aún permanece, sin tener en cuenta el cambio de paradigmas y realidades.

Discusión

La propiedad y la posesión: breve panorama histórico

Es relevante realizar un breve recorrido alrededor de uno de los fenómenos más determinantes del progreso de la especie humana como es la propiedad, para seguir el hilo conductor desde que se constituyó como situación de hecho, hasta convertirse en un derecho que da sentido al concepto de sociedad y aún al de nación y Estado.

La propiedad es parte importante para describir su aparición en sentido material, es decir, como forma de evidenciar la aprehensión de algún objeto. No obstante, sus orígenes si se confunden en este sentido con la posesión en cuanto en su expresión fáctica, no jurídica, propiedad implica poseer. En tal sentido existen teorías acerca de la propiedad de la tierra y no existe por tanto acuerdo para definir si primero fue la propiedad pública o la privada. El sociólogo, historiador y jurista, Coulanges (2003) expone su postura sobre los orígenes de la propiedad en su obra la “La ciudad antigua” para afirmar que:

Al contrario, las poblaciones de Grecia e Italia, desde la más remota antigüedad, han conocido y practicado siempre la propiedad privada. Ningún recuerdo histórico ha quedado de una época en que la tierra haya sido común y tampoco se encuentra nada que se parezca a ese reparto anual de los campos que se ha señalado entre los germanos. (p. 52)

Ahora bien, es un hecho probado que la propiedad en su origen tiene una indisoluble vinculación con los mitos y creencias, lo cual es entendible en tiempos en que todo se trataba de explicar desde fuera del hombre, es decir, en los dioses que eran quienes entregaban los bienes, en especial la tierra, a sus protegidos. Visto así, la propiedad en tiempos pretéritos no la protegían las leyes, sino los dioses. Coulanges (2003) aporta una explicación bastante creíble al respecto:

La idea de la propiedad privada estaba implicada en la religión misma. Cada familia tenía su hogar y sus antepasados. Estos dioses sólo podían ser adorados por ella, sólo a ella protegían; eran su propiedad. Pues bien; entre esos dioses y el suelo, los hombres de las antiguas edades veían una relación misteriosa. (p. 53)

Se infiere de lo citado, que todo ello tiene su nicho en el concepto de hogar como el asiento de la vida ya libre de la incertidumbre de los constantes desplazamientos; pareciera que las divinidades eran adoptadas conforme al servicio de protección y tutela que le podía prestar de manera privada a cada uno de esos pequeños grupos o núcleos unidos por lazos de parentesco de diversa índole. Para continuar, a efectos del presente artículo y toda vez que no se trata solo de una

descripción histórica, es preciso comenzar por referir a uno de los conceptos o fenómenos que en su expresión fáctica o como elemento material, es inherente al concepto de propiedad, en tiempos en que se intentaba dar contexto jurídico a derechos necesarios para los pueblos. Se trata de la posesión, como un concepto ya elaborado por diferentes teóricos, pero partiendo del derecho Romano:

La palabra *possidere*, de donde *possessio* se deriva, contiene a su vez la palabra *sedere* o sentarse, sentarse o asentarse en una cosa, de ahí la definición de posesión como el poder de hecho que una persona ejerce sobre una cosa, con la intención de retenerla y disponer de ella como si fuera propietario. (Morineau e Iglesias, 1998, p. 114-115)

Lo cierto es que la posesión es uno de los fenómenos más complejos para su estudio; dificultades que derivan de las múltiples traducciones que existen y que unas le han quitado, a otras les han agregado y aún más, las han extraviado. Se procurará en este escrito acudir a los autores más autorizados y más cercanos, para presentar un panorama cercano a la realidad histórica.

Ciertamente no se trata de una exposición histórica completa y a lo sumo se procura solo referir a los hitos más relevantes en su origen para luego abordar el fenómeno en la actualidad y en la dirección propuesta. En consecuencia, y para no extender demasiado un intento de caracterización, se comenzará por referir a los antecedentes que para el mundo occidental son su génesis; a tal punto no es otro que el ámbito romano, en donde la organización social contó con fundamentos de confianza relativamente seguros desde los derechos.

Es claro que en un espacio-tiempo, en el que imperaba la sola fuerza desde la guerra como manera de que las naciones adquirieran el territorio, luego de las contiendas se debía repartir la tierra entre los miembros de la nación, como forma de cuidar las nuevas posesiones y como manera de garantizar un reparto entre los súbditos. También era una forma de proteger al usuario de las tierras, de la usurpación por otras personas. Aún allí, al parecer se establecía una diferencia entre lo que es posesión y propiedad. Savigny (1845) tenía claro, luego de un amplio trasegar por los orígenes de la posesión, que:

El derecho romano establece con respecto a la posesión, lo mismo que con respecto a la propiedad, el modo de adquirirla y de perderla; según el cual se la considera no solo como la consecuencia de un derecho, sino como la condición de ciertos derechos. (p. 6)

Lo anterior aclara que para los romanos un asunto era la posesión *Jus possessionis* como detentación (aspecto fáctico) y otro el derecho de poseer *Jus possidendi*, mas como derecho de la propiedad en sentido estricto (Savigny, 1845), aunque establecían una misma forma de perder o adquirir o perder el uno y la otra. No obstante, se consideraba a la posesión como

una de las formas o modos de acceder o concretar el derecho de propiedad. Conforme a lo expuesto, la posesión adquiriría entidad para generar un efecto que se traducía en la figura de la *usucapión* y esta, convertiría al poseedor en propietario por el mero paso del tiempo.

Es la ley de las doce (XII) tablas¹ (*lex duodecim tabularum*, 451-449. a. C.), en plena república, la que positiviza de alguna forma las regulaciones de diversos campos entre los que están los temas atinentes a la propiedad y las maneras de configurarla. En fin, la tabla VI, refería a la *usucapión* así: “El que posee una cosa por espacio de uno o dos años, llega a ser propietario de ella” (Savigny, 1845, p. 7).

Pareciera que la propiedad en el mundo romano se reconoció como un absoluto, pero fue cercada poco a poco con limitaciones y desventajas. Como consecuencia de la existencia de las instituciones de la propiedad y la posesión en paralelo y la segunda como vía para acceder a la primera, se fueron introduciendo restricciones o limitaciones. Argüello (1993) da cuenta del fenómeno, anotando que:

Sin embargo, ni siquiera en los tiempos de las XII Tablas, la propiedad privada de los Romanos estaba libre de restricciones, y así encontramos desde la arcaica legislación, servidumbres legales que hacían que los propietarios tuvieran que tolerar que sus vecinos entraran en la propiedad cada tercer día a recoger frutos caídos de sus árboles y que, en caso de reparación de los caminos, los dueños de los inmuebles próximos debieron permitir que el tránsito pasara temporalmente por sus terrenos. (p. 221)

Ahora bien, en tanto la posesión se considerase solo un camino para acceder a la propiedad como pleno derecho, no significaba ello que estuviesen desprotegidos frente a otros posibles detentadores. Para estos efectos se podía acudir a los interdictos, como soluciones provisionales sobre todo frente a alteraciones del derecho con violencia y bajo el entendido de que se perturba el camino a adquirir el derecho de propiedad. Frente a este aspecto, Morineau e Iglesias (1998) acotan la definición, resumiendo que:

Existen dos grupos de interdictos para proteger la posesión. Unos se ejercen ante la amenaza de despojo, y son aquellos que sirven para retener la posesión (*interdicto retinendae possessionis*); se utilizan antes de que el despojo se consume, esto es, cuando alguien perturba la posesión. Los otros se utilizan cuando el despojo ya se realizó, para pedir la restitución del objeto: son los interdictos que sirven para recuperar la posesión (*interdicta recuperandae possessionis*). (p. 119)

¹ Es en sentido estricto, un auténtico código que englobó los aspectos más importantes del derecho romano en el siglo V, en plena era de la república. El código se dividió en tres apartados que incluyeron: a) derecho procesal, b) derecho civil, y c) derecho penal.

Queda claro que a ese particular tipo de mecanismos jurídicos se podía acudir, ya fuera para preservar la posesión o para recuperarla cuando esa fuera la circunstancia, con lo que se garantizaba esa expectativa de derecho. No obstante, en esa línea se infiere que los interdictos posesorios eran (y son) una especie de acción reivindicatoria, *sui generis*, como remedio provisional.

No obstante, y sin hacer mayores distinciones entre la propiedad y posesión, y al margen de los interdictos, cualquiera que fuera la denominación, los bienes no eran objeto de confiscación para efectos de pagar, de hecho, la tierra era sagrada y no podía arrebatarse ni en virtud de la ley:

La confiscación sólo se practicaba como consecuencia de una sentencia de destierro, es decir, cuando el hombre, despojado de su carácter de ciudadano, ya no podía ejercer ningún derecho en el territorio de la ciudad. (...) Ciertamente que la Ley de las Doce Tablas no es complaciente con el deudor; pero no permite, con todo, que su propiedad se confisque en provecho del acreedor. El cuerpo del hombre responde de la deuda, no su tierra, pues la tierra es inseparable de la familia. (Coulanges, 2003, p. 62)

Lo anterior se ha traído a colación para destacar que la propiedad fue objeto de especial protección debido a su origen religioso, tendencia que se incorporó al espíritu de la ley de esos tiempos.

Es útil traer a discusión el paradigma que se instaura desde la revolución francesa, ya que aparejado a los derechos del hombre como individuo se consagra el derecho de la propiedad ya como absoluto y sagrado. Forero (1935) lo ilustra, afirmando que: “La Convención francesa de 1793 no se contentó con esto sólo; llegó hasta decretar la pena de muerte contra cualquier ciudadano que propusiera una ley agraria u otra cualquiera subversiva de las propiedades territoriales, comerciales o industriales” (p. 215).

Para Herrera (2003) la propiedad, en sentido amplio, y aún desde tiempos pretéritos, se concibió como el derecho de dominio, conformado por cuatro elementos:

El *ius utendi o usus*, que era el derecho que tenía el propietario de servirse de la cosa y obtener de ella todas las ventajas que podía reportarle; el *ius fruendi o fructus*, consistente en la facultad de obtener los frutos civiles y naturales que el bien podía producir; el *ius abutendi o abusus*, que implicaba el poder de consumir la cosa y disponer de ella en forma absoluta y definitiva, y el *ius vindicati*, que consistía en el derecho que ejercía el propietario de reclamar el bien a terceros poseedores o tenedores. (p. 58)

En las características o componentes del derecho de dominio se nota, sin embargo, la existencia de rasgos que se le reconocen a la posesión, pero ello no los convierte en instituciones con el mismo peso jurídico. Más adelante se establecieron consideraciones de tipo subjetivo que en apariencia otorgan la cúspide al derecho de propiedad, pero pervive a su lado la posesión como expectativa de derecho.

En la era posterior a la revolución francesa se expide el Código Napoleónico (1804) que refleja la postura absolutista de la ilustración y al tiempo del liberalismo clásico (sin que Napoleón represente nada más que el nuevo absolutismo), que para referirse al derecho a la propiedad establece: *“La propriété est le droit de jouir et disposer des choses de la maniere la plus absolue, pourvu qu'on n'en fasse pas un usage, prohibé par les lois ou par les réglemens”*².

Para García (1996) “el concepto de propiedad consagrado en el Código Francés tendría un carácter eminentemente subjetivo, el más adecuado para hacer posible el desarrollo del liberalismo postulado por los sectores burgueses que tomaron el control de Francia con la revolución” (p. 7), postura que resaltaba el más puro individualismo clásico que propugnaba solo por la defensa del ciudadano individualmente considerado, frente al propio Estado. Pero también pretendía evitar que se revivieran los esquemas feudales de la propiedad, excluyendo a su paso al usufructo de cualquier relación con la propiedad (García, 1996).

La ya comentada posición de Savigny (1845) hacía parte de postulados del liberalismo clásico y, en tal sentido, el talante de la definición de propiedad junto con sus características y modos era de corte individualista. Ya ese paradigma cambia con la teoría solidarista de Duguit (2007) que replantea el carácter absoluto del derecho de propiedad y postula que tiene una función social:

El propietario, es decir, el poseedor de una riqueza tiene, por el hecho de poseer esta riqueza, una función social que cumplir; mientras cumple esta misión sus actos de propietario están protegidos. Si no la cumple o la cumple mal, si por ejemplo no cultiva la tierra o deja arruinarse su casa, la intervención de los gobernantes es legítima para obligarse a cumplir su función social de propietario que consiste en asegurar el empleo de la riqueza conforme a su destino. (p. 158)

El concepto y principio de función social de la propiedad se impone en nuestro medio a partir de aceptar la teoría solidarista que abandona de cierta forma la concepción subjetivista de un derecho absoluto como sinónimo de arbitrariedad. No se puede olvidar que una vez cobra efectos la reforma constitucional de 1936 (Ley 200 de 1936) en desarrollo de esta preceptiva se expide la Ley 200 de 1936 sobre reforma agraria, la cual estableció la facultad

² La propiedad es el derecho de gozar y disponer de las cosas de la manera más absoluta, con tal que no se haga un uso de estas prohibido por las leyes o los reglamentos.

del Estado para proceder a extinguir el dominio de los propietarios que no se dedicaran al uso y explotación de sus predios.

De hecho, la Corte Constitucional en pronunciamiento no tan reciente, (sentencia C-595 de 1999), al decidir sobre una demanda contra la expresión ‘arbitrariamente’ contenida en el artículo 669 del Código Civil Colombiano, revalúa la vigencia de la teoría subjetiva del derecho, así:

Ahora bien: toda la teoría del derecho subjetivo se había construido, tradicionalmente, teniendo en mente el derecho tipo, paradigmático por excelencia, de contenido patrimonial: la propiedad. Analizado con criterio *duguitiano*, el derecho de dominio deviene función social, lo que significa que el propietario no es un sujeto privilegiado, como hasta el momento lo había sido, sino un funcionario, es decir alguien que debe administrar lo que posee en función de los intereses sociales (prevalentes respecto al suyo), posesión que sólo se garantiza, en la órbita individual, a condición de que los fines de beneficio colectivo se satisfagan. (Sentencia C-595 de 1999)

Tal vez bajo la concepción de la función social de la propiedad, es que aún en la actualidad, la institución de la posesión se justifica y adquiere fuerza jurídica para disputar el sitial de la propiedad, lo cual podría resultar discutible a la luz de los cambios referidos a la función ecológica de la propiedad. Lo anterior, en cuanto no resulta admisible que una persona ocupe un predio, solo porque lo observa ocioso; no en la actualidad.

El derecho civil colombiano y la posesión frente a la propiedad

El sistema jurídico colombiano en cuanto al derecho civil es en gran parte heredero del derecho romano, según lo tomara el Código Napoleónico. No quiere significar lo anterior que haya sido la única influencia, pues sin duda también tomó rasgos del derecho alemán, francés y español; sin embargo, ha de tenerse en cuenta que todos esos sistemas en sus formas primigenias se han nutrido del derecho romano. En ese sentido, no es raro encontrar que los conceptos y las disposiciones sustantivas tienen gran similitud con los que se haya en el romano y los ya mencionados.

En primer lugar, se ha de partir del concepto que alude a los derechos reales; el Código Civil Colombiano lo define al derecho real como el que tenemos sobre una cosa sin respecto a determinada persona, y señala que son tales, el derecho de herencia, los de usufructo, uso o habitación, los de servidumbres activas, el de prenda y el de hipoteca. Más adelante se ocupa de conceptuar sobre el dominio, para establecer que se llama también propiedad es el derecho real en una cosa corporal, para gozar y disponer de ella, no siendo contra ley o contra derecho

ajeno. Luego, señala que los modos de adquirir el dominio son la ocupación, la accesión, la tradición, la sucesión por causa de muerte y la prescripción.

Así, se aborda el derecho de posesión para resaltar que ha sido objeto de especial protección desde tiempos pretéritos. En ese sentido y pese a que no se trata de la propiedad en sentido estricto, si puede disputarle el rango de derecho positivo en cuanto puede obtener la plena propiedad por el paso del tiempo, aún contra el legítimo propietario. Es como aceptar que una persona sin ser titular del derecho de dominio, puede con respaldo en la ley ejercer los atributos que están reservados en principio al dueño o propietario.

La posesión está definida en el Código Civil Colombiano como la tenencia de una cosa determinada con ánimo de señor o dueño. Así mismo, establece una presunción legal al reconocer que El poseedor es reputado dueño, mientras otra persona no justifique serlo. Este último inciso de la mencionada norma, básicamente coloca al propietario en desventaja frente al poseedor en cuanto le reconoce una calidad que no detenta. Piénsese el caso en que un propietario se encuentre de viaje en tierras lejanas y su propiedad haya sido ocupada por otra persona, que al final ganará la propiedad por la vía de posesión. No se observa que la propiedad en este caso sea un derecho protegido contra actos de hecho por parte de otros ciudadanos, lo cual se podría entender como una prevalencia de la posesión sobre el derecho de propiedad.

Así mismo otorga la posibilidad de que haya coexistencia de títulos y contempla en consecuencia que la posesión puede ser regular cuando está acompañada de justo título y buena fe y por lo tanto se puede ser poseedor regular y poseedor de mala fe, como al contrario, el poseedor de buena fe puede ser poseedor irregular; la posesión irregular será entonces la que carezca de uno o más de los requisitos señalados. De la misma manera, establece que el justo título es constitutivo o traslativo de dominio y reconoce dentro de estos a la ocupación, la accesión y la prescripción.

Al decir de algunos autores (Carranza y Ternera, 2010) en Colombia la posesión alcanza el rango de un derecho real, que sin embargo es provisional y en tal sentido, es lo mismo aceptar que:

La posesión puede oponerse a la titularidad del derecho real. Identificamos, pues, dos titulares de dos derechos reales diferentes: el poseedor del bien corporal y su propietario. El primero, aunque no es el titular del derecho de dominio, ejerce de manera autónoma y soberana los poderes de la propiedad: uso, goce y disposición (*possessio ad imaginem dominii redacta est*). (p. 91)

Pero existen ventajas adicionales para el poseedor que se subsumen en lo ya descrito del Código Civil. Y se trata de la posibilidad que ha existido de formalizar, de cierta manera la posesión en el registro de matrícula inmobiliaria. Se trata de la posesión inscrita, según se encuentra establecido en el artículo 785 del Código Civil y 789 que refiere a la cesación de esta, por medio de su cancelación, sea por voluntad de las partes, o por una nueva inscripción en que el poseedor inscrito transfiere su derecho a otro o por decreto judicial (Artículo 789. C.C.). Así mismo, la posibilidad de sanear la tradición que se da al adquirente, mediante el derecho de ganar por prescripción, (Artículo 753. C.C.) el dominio de que el tradente carecía, aunque este no haya tenido tal derecho.

De lo expuesto se deduce que la posesión detenta las características de un derecho real que sin embargo es provisional, toda vez que a través de la usucapión, se coloca en el camino para adquirir el dominio o plena propiedad sobre un bien corporal.

Adicional a lo expuesto, existe la posibilidad de que la posesión se inscriba, así se encuentra previsto en la regulación colombiana. Efectivamente en el artículo 789 del Código Civil colombiano nos informa cuándo cesa la posesión inscrita; igualmente, en el artículo 7° del Decreto 1250 de 1970, se determina que situaciones como la tradición de la cosa ajena o tradición fallida, que dan lugar a la posesión regular (Arts. 752 y 753 C.C.), se inscriben como falsas tradiciones

Hasta aquí se ha referido a la propiedad y la posesión desde el Código Civil colombiano. Sin embargo, se debe situar en la Constitución el carácter de fundamentalidad del derecho de propiedad. En efecto la Carta Superior (1991) establece que se garantizan la propiedad privada y los demás derechos adquiridos con arreglo a las leyes civiles, los cuales no pueden ser desconocidos ni vulnerados por leyes posteriores (Art., 58, inc. 1). Es de anotar que debe entenderse en armonía la disposición constitucional con el Código Civil, pese a que se ha librado al legislador la tarea de limitar o condicionar el derecho fundamental a la propiedad. Pero el citado art. 58 constitucional, recoge la formulación de 1936 (Ley 200 de 1936) relativa a la función social de la propiedad, casi de manera textual; no obstante, introduce un cambio paradigmático al considerar que la propiedad es una función social que implica obligaciones. Como tal, le es inherente una función ecológica (Art., 58, inc. 2). La función ecológica refiere a la sostenibilidad y en tal evento a la conservación, lo que implica que la tierra puede permanecer ociosa si con ello se preserva y mejora el medio ambiente.

Es de anotar que antes de la Constitución de 1991, es la reforma constitucional de 1936, la que rompe con la concepción individualista del liberalismo clásico y en tal evento logra una adaptación a las nuevas realidades, lo cual se nota en la adopción de la teoría de la función social de la propiedad. Es decir, aquí ya no es un derecho absoluto y de ejercicio arbitrario y tampoco tiene que ver solo con el Estado, sino con la colectividad. Al respecto se dio un vuelco que

debió pasar por muchas dificultades en cuanto se trataba no solo de cambiar el esquema mental del legislador de aquellas épocas, sino de invadir la órbita de ese poder del individuo en cuanto a su propiedad. Tascón (1934) diría al respecto para adelantarse al cambio, que, “este concepto de la propiedad como un derecho absoluto tiende a modificarse actualmente, para convertir la propiedad en una función social” (p. 92).

La posesión en la jurisprudencia

Como es común al sistema jurídico colombiano, la jurisprudencia de las altas cortes resulta de particular importancia para efectos de la mejor interpretación o por lo menos la más autorizada. Asunto de importancia ya que se requiere estar a los tiempos para adaptar la norma, máxime cuando muchas de las disposiciones del Código Civil surgen en un espacio-tiempo distante del presente. Son los pronunciamientos de la Corte Suprema de justicia los que por preceder a la Corte Constitucional, resultan importantes para destacar los conceptos que aún rigen el tema de la posesión y la propiedad.

Pues bien, la Corte Suprema de Justicia (sentencia del 10 de mayo de 1939), se ocupó de la posesión para admitir que es un derecho provisional para el no propietario, derecho que se origina en la presunción de derecho que lo acompaña (...) que es provisional por cuanto cede siempre ante el derecho de dominio. Así mismo establecía la citada sentencia, otros caracteres distintivos entre la posesión y el dominio y para tal efecto sostenía que:

La posesión y el dominio son instituciones jurídicas distintas, de imposible confusión, no obstante, lo cual aquella es susceptible de presentarse como un reflejo de ésta. (...) en tal sentido la posesión es un derecho auxiliar para el dueño de la cosa o es un derecho provisional para el que no es dueño de ella, pero puede estar en vía de serlo. (Sentencia del 10 de mayo de 1939, p.8)

Ya en 1959 y tratando de conciliar las teorías subjetivas y objetivas de la posesión la Corte Suprema de Justicia (Sentencia 27 de abril de 1955), sostuvo que la posesión es:

Poder físico directo sobre las cosas, en virtud del cual se ejecutan sobre ellas actos materiales de goce y transformación, sea que se tenga el derecho o que no se tenga; por ella obtenemos de los bienes patrimoniales el beneficio señalado por la naturaleza o por el hombre; ella misma realiza en el tiempo los trascendentales efectos que se le atribuyen, de crear y sanear el derecho, brindar la prueba óptima de la propiedad y llevar a los asociados orden y bonanza; y es ella, no las inscripciones en los libros del Registro, la que realiza la función social de la propiedad sobre la tierra, asiento de la especie y cumbre de las aspiraciones de las masas humanas. (p. 87)

En la citada jurisprudencia se tiene la posesión en el tiempo como la forma de sanear el derecho de propiedad, o dicho de otra forma, adquirir el dominio mediante ese modo, pero resaltando que son los actos materiales que impliquen gozo y transformación, los que evidencian la función social de la propiedad.

La Corte suprema de Justicia en trascendental sentencia de 9 de noviembre de 1989³, dictada con ocasión de una acción de inexistencia de dominio contra algunos artículos de la ley 9 de 1989, que entre otros aspectos refería a la extinción de dominio, se pronunció reconociendo la importancia del derecho de propiedad, reconociendo al tiempo su función social y la necesidad de entenderlo como un límite necesario. Al respecto señala:

La institución jurídica de la extinción del derecho de dominio, de recibo en nuestro derecho público, se fundamenta en que, como al propietario se le imponen obligaciones relacionadas con el cumplimiento de la función social que le es naturalmente inherente, su abandono, o lo que es lo mismo según lo puede disponer en forma general la ley, la falta de actos posesorios indicadores de una explotación económica en la forma y durante el lapso que ella establece, constituye omisión en el cumplimiento de las obligaciones de naturaleza constitucional del derecho de propiedad y conduce a la imposibilidad de seguir garantizándolo jurídicamente. (Sentencia 9 de noviembre de 1989)

Como se puede observar, se trataba del análisis de la institución denominada extinción de dominio como sanción para los propietarios que incumplieran con sus obligaciones como propietarios en relación con la no ejecución de actos posesorios que evidenciaran explotación económica en la forma y durante el lapso establecido en la ley, ya que este tipo de actos hacen parte de la función social de la propiedad.

Recientemente, la misma Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Civil (Sentencia de 22 de mayo de 1995), reafirma el concepto respecto a la provisionalidad o precariedad de la posesión en cuanto a derecho:

La posesión es solo una expectativa que, en cuanto tal, se encuentra sometida al gobierno de la incertidumbre, no obstante que existan fundadas razones para creer que pueda consolidarse en un derecho. La evaluación de la misma. Depende de la solidez de tales motivos y del provecho o beneficio que para el poseedor reporta la tenencia material del bien. (Sentencia 22 de mayo de 1995)

³ Por la cual se dictan normas sobre planes de desarrollo municipal, compraventa y expropiación de bienes y se dictan otras disposiciones.

Pues bien, la Corte Constitucional también cuenta con abundante jurisprudencia que además de aclarar el sentido de la norma, también fija posturas que de una u otra forma han mantenido la indemnidad del instituto de la posesión dentro de un *statu quo*, tal como pervive (relativamente) en el espíritu original del código civil, pero destacando que es un derecho fundamental. Al respecto la mediante sentencia T-494 de 1992, refuerza posturas anteriores al precisar que:

No es infundado afirmar que en la actual coyuntura colombiana la posesión es un derecho fundamental. Tiene conexión íntima con el derecho de propiedad, la cual constituye en opinión de esta Corte uno de los criterios específicos para la determinación de esa categoría jurídica abierta que es el derecho constitucional fundamental. La ontología y especificidad de la relación posesoria y sus consecuencias económicas y sociales son de tal relevancia en el seno de la comunidad y para el logro de sus altos fines, que esta Corte reconoce que la posesión tiene, igualmente, entidad autónoma de tales características y relevancia que ella es hoy, por sí sola, con todas sus consecuencias, un derecho constitucional fundamental de carácter económico y social. (Sentencia T 494 de 1992)

Y la posesión, debido a su categorización jurisprudencial cuenta con mecanismos legales de protección. Por supuesto, también la Corte Constitucional se ha referido ellos en la Sentencia T-751 de 2004, de la siguiente manera:

Uno de los principales efectos de la posesión es la legitimación del poseedor para obtener por vía judicial la protección de su condición. Entre los mecanismos con los que cuenta, es el principal el ejercicio de las llamadas acciones posesorias. Estas, tienen por objeto conservar o recuperar la posesión de bienes raíces, o de derechos reales constituidos en ellos. Son, pues, acciones judiciales de carácter civil entabladas ante la jurisdicción ordinaria por el poseedor de bienes raíces o de derechos reales constituidos sobre ellos, por causa de perturbaciones o despojos de la posesión material. (Sentencia T 751 de 2004)

Puede evidenciarse en este punto, las garantías que se otorgan a quien detente la posesión de un bien, pese a la precariedad del derecho y contra todos.

La propiedad como derecho consolidado y la posesión como derecho provisional: un problema de vigencia real e histórica

Es necesario empezar por aclarar cómo se concebía la posesión en el derecho romano. Ya se anotó antes que existían diferencias frente a lo que se consideraba como propiedad o dominio.

El profesor Rengifo (2006) refuerza esta postura al aclarar que: “La posesión romana no fue nunca un derecho real, y si fuera necesario clasificarla de algún modo, sería más exacto hacerlo del lado de los derechos personales” (p. 4). Sin embargo, aún en la actualidad se presenta como un derecho real provisional, por parte de nuestras cortes.

Ahora bien, esa concepción de la posesión como derecho real provisional tiene su origen en las teorías dominantes subjetivistas. En ese entendido, se comparaba la posesión con la propiedad bajo el argumento de que compartían características como las siguientes: a). La posesión tiene todas las características formales de la propiedad; b). La posesión tiene todas las características materiales de la propiedad; c). La posesión no tiene las mismas características temporales de la propiedad; d). Por analogía se sigue que la posesión es un derecho real provisional (Wesenberg y Wesener, 1998). Según lo anterior, la provisionalidad del derecho está dada por la identidad de elementos formales y materiales, pero al tiempo por no contar con ese elemento de permanencia que acompaña a la propiedad y en tal sentido es que se le ha atribuido el calificativo de provisional; lo que solo cambiará por el transcurso del tiempo establecido en la ley para la usucapión.

La posesión en la era moderna vulnera el derecho de propiedad. En tiempos en que se adquiría la propiedad a través de la posesión, al tiempo también se hacía por tradición. En la actualidad y merced a que la propiedad es derecho basilar de los Estados modernos, solo se justifica que la propiedad se adquiera o constituya por el modo de la tradición u otros análogos.

Ya se ha venido refiriendo a esa relativa distancia (que en el pasado no resultó notable) entre la propiedad y la posesión; que sin embargo se consideraron siempre como referidas a un derecho que en uno de los supuestos ha sido pleno y en el otro precario, pero reconocidos con un mismo peso. Lo cierto es que “a través del tiempo, el abismo que entre propiedad y posesión se ha concentrado en dos aspectos, relacionados con sendos elementos de todo derecho real: el haz de poderes directos y las obligaciones reales” (Carranza y Ternera, 2010, p. 89), todo ello como aspectos que aunque diferentes, han contado con el reconocimiento del Estado.

En los sistemas latinoamericanos, herederos del derecho romano, se contemplan en tal sentido, similares consideraciones para las figuras de la posesión y la propiedad. Sin embargo, prevalece con inusitada fuerza la concepción subjetiva de la posesión (Savigny, 1845), o usucapión como modo de adquirir el dominio, pero en la práctica, supera esa categoría y resulta igualado a la propiedad, aún sin el estatus pleno de derecho real.

Finalmente, la posesión termina siendo uno de los modos de adquirir la propiedad, pero se le considera objeto de especial protección, pese a que no es la plena propiedad, sino mera expectativa. En ese sentido, se han ido acercando hasta confundirse en sus efectos y protección. Carranza y Ternera (2010) al opinar sobre el tratamiento dado desde el derecho comparado, sostienen que:

Sin embargo, en países como Colombia y Perú se han introducido importantes reformas —tanto normativas como jurisprudenciales—, cuyo principal efecto ha sido el siguiente: el acercamiento de estas dos instituciones; es decir, se han extendido, principalmente a nivel inmobiliario, las bondades del dominio a la posesión. (p. 91)

El solo hecho de que existan las acciones de protección a favor del poseedor da cuenta de la prevalencia de este “derecho real” sobre la plena propiedad o dominio. En otras palabras, el rango fundamental del derecho a la propiedad resulta sesgado y eventualmente desvirtuado cuando aparece en la escena jurídica el instituto de la posesión dotado de protección, aún frente al propietario. La sola protección de que goza quien ocupa un bien inmueble del que se conoce su propietario, pues existe además un registro que debiera mover el aparato estatal a garantizar la vigencia del derecho, evidencia a todas luces un problema de seguridad jurídica, nocivo para la institución de la propiedad.

Se acepta eso sí, que la posesión resultó acertada para acceder a la propiedad, en tiempos en que existía un alto nivel de indefinición porque ni siquiera los Estados eran una organización como se conoce hoy y por otra parte, esos asuntos se manejaban por la costumbre; además era un mecanismo por excelencia usucapir para luego adquirir la propiedad, en la mayoría de los casos.

La concepción de los aspectos ligados a la propiedad ha cambiado sustancialmente desde que Occidente (Roma) codificó el derecho; es así como la economía es la que ha controlado la evolución del significado de la propiedad. Y si bien, durante siglos se ha considerado que la tierra es un medio de producción asociado al progreso y por eso se impuso la necesidad de explotar, por ejemplo, la tierra, hoy las condiciones han cambiado y lo que se impone es la sostenibilidad ambiental. Por tales razones, en este siglo XXI, se acepta que haya propiedad ociosa (como la tierra), para efectos de preservar condiciones ambientales como reserva; pero si el derecho no evoluciona a la par de la cultura, entonces se producirán los atentados a la propiedad como forma de sanción por un aparente abandono del ejercicio de los atributos de esta, en aspectos como el usufructo y demás actos de señorío.

Ahora bien, no se trata de desvirtuar o censurar el concepto de función social de la propiedad, en cuanto limita el derecho; esto hace parte de la evolución del derecho en cuanto el individualismo liberal toca a su fin, merced a las concepciones más impregnadas del interés general o colectivo. Pero es que la función social de la propiedad no puede entenderse ahora mismo, al margen de consideraciones que han cambiado el concepto de uso de la tierra, ya que debe entenderse que a la misma, como tal, le es inherente una función ecológica.

Lo anterior hace que la posesión pierda sentido en las premisas que la sustentan, como por ejemplo la justificación de una ocupación en razones del uso mediante cultivo u otra utilidad, para desvirtuar el derecho de un propietario que decidió dejar un predio para conservación o recuperación. Lo cierto es que ganar la propiedad bajo esos postulados y frente al pleno propietario, resulta en vulneración del derecho real vigente y ya consolidado. Y es que la propiedad en el Estado democrático actual, no es una cuestión de derechos por establecer y las estructuras jurídicas de los derechos ya son asuntos resueltos, por lo que resulta en una forma de inseguridad jurídica que los propietarios puedan ser casi que despojados, merced a reglas que no justifican su vigencia.

Es necesario dejar sentado que cada momento o cada espacio-tiempo concibe su derecho y este sirve en cuanto resuelve los asuntos que son, de hecho, coyunturales. En ese sentido la posesión fue la forma de resolver problemas de su tiempo y aún la escuela subjetivista con su postura del derecho absoluto y arbitrario de la propiedad. Por su parte también fue plausible la postura solidarista que instauro la vigencia de la función social de la propiedad, que en nuestro sistema se adopta con el Acto Legislativo 01 de 1936 y sobrevive de manera insólita en el presente; pero lo que no se ve bien es que aún subsista la posesión como derecho real provisional, con pasmosas ventajas sobre el derecho real de propiedad.

Ni la teoría del derecho subjetivo absoluto ni la teoría de la función social de la propiedad pueden aplicarse sin atender al cambio de los tiempos, lo cierto es que deben morigerarse y ese es el trabajo de los legisladores. De otra forma, se llegará al momento en que ser propietario resultará ser una desventaja frente al Estado y frente a todo el conglomerado social. Expresado de otra forma, es admisible que el derecho no sea absoluto y que la propiedad tienda a favorecer el entorno ambiental, social y demás complejidades que le son inherentes, en lo que ha dado en llamarse función social; pero lo que no se puede es, mantener la inseguridad que puede provocar la institución de la posesión en cuanto poder para desvirtuar el derecho propiedad. En especial, cuando las concepciones y las justificaciones para mantenerlas vigentes han cambiado; más que nada en cuanto la propiedad como categoría del derecho y su uso como criterios para delimitar su ejercicio en un mundo que empieza a entender que el progreso no puede ser a ultranza, sino sostenible. Esto último para dar a entender como el no uso de la tierra en labores de explotación y generación de lucro, no puede tenerse por abandono de los atributos y facultades, que terminen por favorecer a un ocupante que la use en términos de producción. De hecho, conservar predios ociosos, resulta en una rentabilidad de carácter ambiental que hace por la preservación del medio ambiente.

En síntesis, lo que resulta nocivo en la era actual, es que se mantengan derechos como la posesión que no encuentran justificación en las condiciones de complejidad socio-jurídica y política contemporánea, que además dejan indefenso al propietario frente al poseedor; es decir, hacen pedazos el logro y fundamento de las sociedades democráticas modernas, como es la propiedad.

No es aventurado afirmar que pervive un sincretismo jurídico que solo parece fundar sus razones en la tradición, en contravía de la evolución de las sociedades, el derecho y el futuro mismo.

Conclusiones

La propiedad, aun sin hacer distinciones con los actos materiales que le son inherentes, en su origen muestra una innegable vinculación con los mitos y creencias, en cuanto se concibe toda explicación desde la divinidad, desde lo externo al hombre; es así como eran los dioses quienes entregaban bienes como la tierra a sus protegidos.

En el mundo occidental es el derecho romano principalmente el que lega de alguna forma el derecho de propiedad junto al de posesión, sin que allí estuviesen muy claras las diferencias entre uno y otro, más que nada en lo que tiene que ver con los efectos, pero sí se observa la existencia de protección para los referidos derechos.

La revolución francesa instauro al lado de un catálogo de derechos, el de la propiedad con una connotación de individual y absoluto, limitado nada más que por la prohibición de hacer daño a los demás. Concepción que es reforzada en el código napoleónico.

El Código Civil Colombiano reconoce la propiedad y la posesión, esta última como derecho real provisional. Define el derecho real como el que tenemos sobre una cosa sin respecto a determinada persona y señala que son tales, el derecho de herencia, los de usufructo, uso o habitación, los de servidumbres activas, el de prenda y el de hipoteca. Más adelante se ocupa de conceptuar sobre el dominio, para establecer que se llama también propiedad el derecho real en una cosa corporal, para gozar y disponer de ella, no siendo contra ley o contra derecho ajeno. Luego, señala que los modos de adquirir el dominio son la ocupación, la accesión, la tradición, la sucesión por causa de muerte y la prescripción.

Al lado del derecho de posesión de puro corte romanista, se instala el concepto y principio de función social de la propiedad en el ámbito colombiano adoptando la teoría solidarista que abandona relativamente la concepción subjetivista de un derecho absoluto como sinónimo de arbitrariedad. Tal cambio de paradigma se reflejó en la reforma constitucional de 1936 (Ley 200 de 1936) desarrollada por la Ley 200 de 1936, que estableció la facultad del Estado para proceder a extinguir el dominio de los propietarios que no explotaran sus predios.

En términos constitucionales, la Carta Superior de 1991 consagra la propiedad privada en su artículo 58, preconizando que se garantizan la propiedad privada y los demás derechos adquiridos con arreglo a las leyes civiles, los cuales no pueden ser desconocidos ni vulnerados por leyes posteriores, lo cual de plano lo que hace es entender vinculada o validada la legislación civil sobre la materia.

Por su parte, el desarrollo del derecho de posesión frente o de forma paralela al de propiedad o dominio, ha sido abordado en primer lugar por la Corte Suprema de justicia mediante sendas sentencias que interpretan y aclaran desde muy temprano, para avalar que la posesión es un derecho provisional para el no propietario, derecho que se origina en la presunción de derecho que lo acompaña y que es provisional por cuanto cede siempre ante el derecho de dominio. No obstante, admite que la posesión es solo una expectativa que, en cuanto tal, se encuentra sometida al gobierno de la incertidumbre, pero con razones para consolidar el derecho. Adicionalmente admite la teoría de la función social de la propiedad y las consecuencias legales de no cumplir con ese postulado.

Por su parte, la Corte Constitucional ha reconocido que uno de los principales efectos de la posesión es la legitimación del poseedor para obtener por vía judicial la protección de su condición, y recuperar o conservar la posesión de bienes raíces, o de derechos reales constituidos en ellos. De esta forma han mantenido la indemnidad del instituto de la posesión con rango de derecho fundamental.

La función social de la propiedad no puede entenderse ahora mismo, al margen de consideraciones que han cambiado el concepto de uso de la tierra, ya que debe entenderse que a la misma como tal, le es inherente una función ecológica. La posesión en la era moderna y tal como se conserva su vigencia sin atender a los cambios sociales, jurídicos y políticos, vulnera el derecho de propiedad.

Si bien las posturas basadas en las teorías absolutas subjetivistas y la de función social de la propiedad (solidarista), tuvo cada una el tiempo en que sirvió al orden social, económico y político, no es admisible que subsista como un sincretismo jurídico apoyado solo en la tradición, máxime si en términos reales, la posesión termina prevaleciendo en sus efectos sobre el derecho de propiedad o por lo menos socava la estabilidad del derecho.

Bajo la concepción de la función social de la propiedad, es que aún en la actualidad, la institución de la posesión se justifica y adquiere fuerza jurídica para disputar el sitio de la propiedad, lo cual podría resultar discutible a la luz de los cambios referidos a la función ecológica de la propiedad. Lo anterior, en cuanto no resulta admisible que una persona ocupe un predio, solo porque lo observa ocioso; no en la actualidad.

Referencias

- Argüello, L. (1993). *Manual de derecho romano: Historia e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Astrea.
- Carranza, C. y Ternera, F. (2010). Posesión y propiedad inmueble: historia de dos conceptos colindantes. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (2), 87-108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n2/v12n2a4.pdf>
- Corte Constitucional. (12 de agosto de 1992). Sentencia T-494 de 1992. Expediente 1909. [MP. Ciro Angarita Barón]. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/1992/T-494-92.htm>
- Corte Constitucional. (18 de agosto de 1999). Sentencia C-595 DE 1999. Expediente D-2292. [MP. Carlos Gaviria Díaz]. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/C-595-99.htm>
- Corte Constitucional. (29 de julio de 2004). Sentencia T 751 de 2004. Expediente T-861850. [MP. Jaime Araújo Rentería]. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/T-751-04.htm>
- Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Civil. (10 de mayo de 1939). Gaceta Judicial. N. 1947. Tomo: XLVIII. [MP. Juan Francisco Mújica]. Gaceta Judicial. N. 1947. Tomo: XLVIII. Recuperado de [http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20XLVIII%20n.%C2%B0%201947-1952%20\(1939-1940\).pdf](http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20XLVIII%20n.%C2%B0%201947-1952%20(1939-1940).pdf)
- Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Civil. (1955). Sentencia de 27 de abril de 1955. [MP. José J Gómez]. Recuperado de [http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20LXXX%20n.%C2%B0%202153-2156%20\(1955-1956\).pdf](http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20LXXX%20n.%C2%B0%202153-2156%20(1955-1956).pdf)
- Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Civil. M.P. (1989). Sentencia 9 de noviembre de 1989. [M.P. Fabio Morón Díaz].
- Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Civil. (1995). Sentencia de 22 de mayo de 1995. [MP. Héctor Marín Naranjo]. Recuperado de [http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20CCXXXIV%20n.%C2%BA%202473%20\(1995\).pdf](http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/GJ/Gaceta%20Judicial/GJ%20CCXXXIV%20n.%C2%BA%202473%20(1995).pdf)
- Coulanges, F. (2003). *La ciudad antigua estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Duguít, L. (2007). *Las transformaciones del Derecho Público y Privado*. Granada, España: Edit. Comares.

- Forero, J. (1935). *Crítica del Derecho Constitucional. Exposición sistemática del Derecho Constitucional de León Duguit*. Bogotá, Colombia: Editorial Minerva S.A.
- García, E. (1996). El concepto de propiedad en el Código Napoleónico. Una nueva interpretación de su artículo 544 en la Historiografía jurídica alemana. *Revista Chilena de Derecho*, 1(23) 7-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2649914.pdf>
- Herrera, A. (2003). Límites constitucionales y legales al derecho de dominio en Colombia. Análisis desde el derecho público. *Revista de Derecho, Universidad del Norte*, (20), 57-81. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/2890>
- Hinestrosa, F. (2005). El Código Civil de Bello en Colombia. *Revista de Derecho Privado*, (10), 5-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4175/417537586001.pdf>
- Ley 200 de 1936. (16 de diciembre), sobre el régimen de tierras. Diario Oficial No. 23388.
- Morineau, M. e Iglesias, R. (1998). *Derecho Romano*. Ciudad de México, México: Oxford University Press México.
- Rengifo, M. (2006). Teorías de la posesión. *Revista de Derecho Privado*, (36), 3-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3600/360033184001.pdf>
- Savigny, F. (1845). *Tratado de la posesión según los principios de derecho romano*. Madrid, España: Imprenta de la sociedad literaria y tipográfica.
- Tascón, T. (1934). *Derecho Constitucional Colombiano, Comentarios a la Constitución Nacional*. Bogotá, Colombia: Editorial Minerva S.A.
- Wesenberg, G. y Wesener, G. (1998). *Historia del Derecho Privado Moderno en Alemania y en Europa*. Valladolid, España: Lex Nova.



Plaza de Bolívar – Bogotá. 2017. Concierto Firma tratado de Paz gobierno Colombiano – FARC-EP. (PAZ)

ENFOQUES EN TRABAJO SOCIAL: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como citar este artículo:

Ramírez, D., López, L.K. y Uribe, D. (2019). Más allá de la caridad y la filantropía: el surgimiento del trabajo social en Antioquia. *Revista Eleuthera*, 20, 157-178. DOI: 10.17151/elev.2019.20.9.

MÁS ALLÁ DE LA CARIDAD Y LA FILANTROPÍA: EL SURGIMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL EN ANTIOQUIA*

BEYOND CHARITY AND PHILANTHROPY: THE EMERGENCE OF SOCIAL WORK IN ANTIOQUIA

DIANA RAMÍREZ-DUARTE**
LEIDY KARINA LÓPEZ-PALACIO***
DANIELA URIBE-ESPINOSA****

Resumen

Objetivo. Presentar un análisis histórico-crítico sobre el surgimiento del Trabajo Social en Antioquia a partir de la perspectiva de totalidad. **Metodología.** Revisión documental de artículos de prensa en *El Colombiano* y documentos sobre la historia del Trabajo Social de la época, como parte de una investigación más amplia sobre la historia de la profesión en Colombia, realizada por el Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia. **Resultados.** El surgimiento del Trabajo Social en Antioquia respondió a los intereses de la clase burguesa y la iglesia católica para paliar las expresiones de la cuestión social, favoreciendo la reproducción de la fuerza del trabajo, desde la mediación de los servicios sociales regulados por las políticas estatales. **Conclusión.** Superar la enseñanza sobre la historia del Trabajo Social en cuanto evolución de la caridad y la filantropía, para ubicarlo dentro de la división social del trabajo y así descubrir las contradicciones propias en su devenir.

Palabras clave: trabajo social, capitalismo, Estado, iglesia, clases sociales.


Abstract

Objective. To present a historical-critical analysis on the emergence of Social Work in Antioquia from the perspective of totality. **Methodology.** Documentary review of press articles in *El Colombiano* newspaper and documents on the history of Social Work of the time, as part of a wider investigation on the history of the profession in Colombia, carried out by the “Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia”. **Results.** The emergence of Social Work in Antioquia responded to the interests of the bourgeois class and the catholic church to alleviate the expressions of the social issue favoring the reproduction of the labor force, from the mediation of social services regulated by state policies. **Conclusion.** To overcome the teaching on the history of Social Work as evolution of charity and philanthropy to place it within the social division of labor and discover the contradictions inherent in its evolution.


Key words: social work, capitalism, State, church, social classes

* Esta investigación fue financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, y se deriva del proyecto titulado “Historia del Trabajo Social en Colombia, zona Antioquia y Eje Cafetero, análisis histórico-crítico”.


** Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello, Colombia. E-mail: dramirezdu2@uniminuto.edu.co.

 orcid.org/0000-0001-8588-245 **Google Scholar**

*** Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello, Colombia. E-mail: llopezpalac@uniminuto.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-0345-3115 **Google Scholar**

**** Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello, Colombia. E-mail: duribeepin@uniminuto.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-9844-793 **Google Scholar**

Introducción

El Trabajo Social en Colombia “surge como respuesta a un conjunto de condiciones económicas, sociales, culturales y políticas de orden nacional e internacional” (Martínez, 1981, p. 9). Estas respuestas aparecen en el marco del fortalecimiento de las luchas de la clase trabajadora, que comienzan a exigir mejores condiciones de vida, pero también la transformación radical del modo de producción imperante.

Esta tesis, defendida desde la perspectiva histórico-crítica, se contrasta con la ya tradicional y establecida afirmación de que el trabajo social (TS) aparece en la sociedad como la profesionalización de las formas de caridad y filantropía que se dieron en el siglo XIX en Europa y Estados Unidos.

En contraste, se busca evidenciar que es el Estado quien demanda la creación de la profesión, no como forma de ayuda, sino como “fuerza de trabajo para amortiguar las profundas condiciones de dominación y explotación en las que se encuentra la clase que vive del trabajo” (Castañeda y Ramírez, 2011, p. 14).

En ese sentido, el análisis presentado sobre el surgimiento y consolidación de la profesión en el departamento de Antioquia busca hilar, desde la perspectiva de totalidad, el desarrollo interno (sistema curricular, perspectivas teóricas, procesos de intervención) de la Escuela de Servicio Social (ESS) en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) creada en 1945, con las contradicciones y dinámicas que exigían la fundación de la escuela, pasando por la influencia del sector industrial y la iglesia católica, en abierta oposición a las luchas de los y las trabajadoras.

Los resultados aquí expuestos hacen parte de la investigación “Historia del Trabajo Social en Colombia, zona Antioquia y Eje Cafetero: análisis histórico-crítico”, que tiene como objetivo: analizar la historia del TS en Colombia entre 1920 y 1979 (periodo clásico y de Reconceptualización), haciendo énfasis en las regiones de Antioquia y el Eje Cafetero a partir de los fundamentos histórico-críticos con el fin de aportar al fortalecimiento teórico de la profesión.

De este modo, los análisis desarrollados fueron retomados como parte fundamental, considerando la importancia de generar conocimiento acerca del surgimiento del TS en Antioquia, teniendo relevancia en el conjunto de la profesión en el país.

Referente teórico y conceptual

La comprensión de los orígenes del TS en Antioquia exige el entendimiento de categorías de análisis macro para generar mediaciones entre la conformación y desarrollo de las escuelas de TS, con los acontecimientos y sucesos que influyen en las mismas y determinan su devenir.

Desde la perspectiva de la totalidad concreta, se entiende así la *formación socioeconómica capitalista*, como los procesos económicos, sociales y políticos derivados de la instalación del modo de producción capitalista. En Colombia específicamente, según Fajardo (2013) esta presenta siete características: acumulación por desposesión; crisis mundial (ambiental y climática); crisis del régimen político; transnacionalización y desnacionalización (dependencia al imperialismo); imposición de valores genuinamente capitalistas y dimensiones transnacionales de la cuestión armada.

El estudio dialéctico de la realidad concreta colombiana permite vislumbrar las contradicciones propias de la formación socio-económica capitalista con relación a las *clases sociales*, teniendo como base la afirmación de Marx y Engels (1999): “Toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de luchas de clases” (párr. 1); se comprende que esta frase contiene una riqueza teórica enorme, pues expresa la relación, desde la perspectiva de totalidad, entre superestructura y estructura.

Al mencionar las clases, Marx y Engels se refieren a la formación económica de las relaciones sociales, es decir, los procesos de producción y su influencia en las relaciones sociales. En otras palabras, las clases sociales se conforman a partir de los modos de producción que se encargan de generar diferentes grupos sociales (las clases) con relación a su posición dentro de la producción. Esto tanto en el esclavismo y en el feudalismo como en el capitalismo.

Por otro lado, la conformación de estos grupos sociales se ha realizado de forma jerarquizada, al responder a diferentes aspectos históricos, culturales y económicos. Así, en el feudalismo el poder era heredado, es decir, la familia determinaba en gran parte la posición social del individuo. Ya en el capitalismo es el mercado y la participación en la división del trabajo lo que ubica a una persona en una u otra clase social.

Pero esta jerarquización, es decir, la existencia de clases sociales, trae al mismo tiempo una confrontación entre ellas, particularmente por la búsqueda de emancipación de la clase dominada. Así, la clase dominante (generada por la estructura/esfera económica) utiliza todas las herramientas a su alcance para continuar en esta posición, que tiene relación, directa o indirectamente, con el poder (superestructura/esfera política).

Por tanto, al analizar el objeto de estudio específico que guía esta investigación, también se hace esencial comprender la categoría de análisis de *instituciones sociales*, teniendo dos centrales: el Estado y la iglesia. El Estado, como producto irreconciliable de las clases sociales, es una institución de poder público, que se organiza como fuerza armada y separada del resto de la población; además, concentra la riqueza de cada nación, volviéndose en instrumento de explotación de la clase oprimida (Lenin, 2003). Para el catolicismo, por el contrario, la Iglesia es el “Estado universal y sobrenatural” (Gramsci, 2002, p. 226). Aquí entonces es necesario entender la sociedad civil como el aparato privado de hegemonía del Estado, pero además, como espacio de disputa entre clases, pues allí se encuentran instituciones como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación... etc. (Gramsci, 2002).

En el camino del entendimiento de las realidades concretas, también aparece una categoría de análisis esencial: *territorio*. Este permite comprender la necesidad de tener en cuenta la producción del espacio como disputa territorial de las clases sociales antagónicas. La realidad concreta y sus particularidades, también se deben dilucidar en las condiciones específicas del territorio, comprendiendo dinámicas propias, en este caso, de Antioquia y Colombia. Así, el territorio, desde la concepción relacional, se refiere a un fragmento del espacio (producido socialmente) de un grupo social, que no es fijo ni impermeable, y es determinado por las relaciones sociohistóricas y, por tanto, por las relaciones de poder (Renaud, 2015). “La construcción de este se da a partir de una relación dialéctica compuesta por verticalidades y horizontalidades que hacen de este territorio de consensos y de disputas” (Castañeda, 2016, p. 51).

Por último, la categoría de análisis de *educación* es utilizada en esta investigación desde los procesos formales en relación con la creación y consolidación de las escuelas de TS, los currículos, las perspectivas teóricas, la práctica profesional y la conformación de las universidades en el país y la ciudad. Sin embargo, en una concepción amplia, esta no puede solo referirse a las dinámicas propias de enseñanza-aprendizaje: “Por educación tendríamos que entender todo el conjunto de procesos en los que son incardinadas las personas, y en el contexto de los cuales —y bajo cuyo condicionamiento— tienen lugar su socialización y su individuación” (Acanda, 2004, p. 33). De igual forma, se comprende la educación como proceso determinado y determinante por los sujetos, es decir, como espacio de posibilidad para la transformación social.

Metodología

La utilización de las categorías de análisis como mediaciones teóricas para analizar la realidad parte de comprender la totalidad concreta “1) como articulación entre conceptos de diversos niveles de abstracción, 2) como articulación entre lo lógico y lo histórico, 3) como articulación de procesos de diversas temporalidades, 4) como articulación entre subjetividad y objetividad” (De la Garza, 1993, p. 137).

De esta manera, a partir de cada objetivo específico se derivan las categorías macro desarrolladas en el apartado anterior (formación socioeconómica capitalista, clases sociales, instituciones, territorio y educación), de las cuales se desglosan subcategorías y elementos empíricos observables, definidos como aquellas unidades de análisis mínimas para entender el objeto de estudio.

En el proceso metodológico, por lo tanto, no solo se tienen en cuenta los hechos estructuralmente, sino también los procesos de los sujetos colectivos que, en medio de las contradicciones sociales, políticas y económicas, generaron tensiones que influyeron en el curso de la historia. Además, la comprensión de los espacios geográficos y las temporalidades, bajo las diferentes categorías, dan cuenta de la necesidad de analizar este objeto de estudio más allá de los procesos formales-legales y los desarrollos curriculares propios de la ESS.

Las fuentes de información utilizadas para el análisis del surgimiento del TS en Antioquia fueron secundarias (investigaciones, artículos, ponencias y libros) y de diversa índole, teniendo en cuenta que sobre la historia de la profesión en este departamento, se encuentra poca bibliografía reciente, lo que llevó a la necesidad de ir a fuentes documentales primarias (documentos jurídicos y normativos, y noticias de prensa) sobre el contexto social, político, cultural y económico de Colombia y Antioquia.

A partir de la técnica de revisión documental, en la que se destacan las noticias del periódico *El Colombiano* de Medellín, en años comprendidos entre 1920 y 1952, claves para la comprensión de la creación y consolidación de la ESS en la ciudad; se realizó el análisis de la información bajo la comprensión del movimiento de esta realidad concreta, comprendida como síntesis de múltiples determinaciones, que tiene en su centro el análisis histórico-dialéctico (contradicciones entre aspectos de la realidad social) y material (reproducir el objeto real en la mente por medio de la abstracción).

Este análisis se llevó a cabo desde discusiones con el Semillero de Trabajo Social Crítico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Seccional Bello, las autoras y el Colectivo de Trabajo Social Crítico Medellín¹.

Resultados

Entre 1920 y 1940 Antioquia fue protagonista en el desarrollo industrial y urbanístico del país a través de la explotación minera, la producción de café y la industria textilera, principalmente. En el departamento se comenzaron a instalar políticas de bienestar social en áreas rurales y urbanas, resultado tanto de los procesos de urbanización y pauperización propios de la

¹ Perteneciente al Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia.

formación socioeconómica capitalista, como de las contradicciones agudizadas por la naciente clase obrera y sus luchas.

La ESS se funda en 1945 con un carácter técnico-asistencial y lineamientos religiosos, alienada con los intereses de las clases dominantes para el ejercicio del control social, asentando sus acciones en modelos internacionales, convirtiéndose así en una profesión indispensable para la intervención social, que concentraba inicialmente sus labores en las industrias. Entre 1943 y 1946 se fortaleció el proceso de industrialización en Antioquia y, a su vez, el flujo de importación y exportación de mercancías. En medio de las disputas liberales y conservadoras se dio la alianza entre el Estado, la iglesia, y las entidades privadas, para asistir a las exigencias del contexto por medio de las políticas sociales estatales. También confluyen las expresiones del proletariado por medio de manifestaciones y aspiraciones políticas contrarias.

Entre 1950 y 1960 se comenzó a dar reconocimiento político a la clase obrera, debido a las constantes luchas por la reivindicación de sus derechos, momento en el cual algunos grupos insurgentes ya existían y al mismo tiempo tomaban fuerza. Asimismo, las relaciones internacionales continuaban y su injerencia enfocada en la economía y la política del país. La intromisión del TS en los campos de acción, permitió visibilizarse en la sociedad y también constituir un desarrollo importante para la profesión, junto con el fortalecimiento de los procesos gremiales.

Discusión de resultados

El capitalismo (...) nace en Colombia en los últimos años del siglo XIX y se consolida en el siglo XX. Este se desarrolló sobre las bases de un capitalismo dependiente, que, en sus comienzos, se debió a la gran afluencia de las importaciones (especialmente manufacturas) y los respectivos impuestos aduaneros, lo que daba como resultado el poco desarrollo de actividades económicas internas, con excepción del café. (Ramírez, 2014, p. 22)

Antioquia ha sido considerada una región avanzada industrialmente gracias a actividades económicas como la minería, el café, el comercio, la ganadería y la industria textilera, siendo parte de “la acumulación de capital por parte de una variada gama de sectores que configurarían luego a la naciente burguesía industrial” (Vega, 2002, párr. 1). La exportación de maquinaria en el país se hizo inicialmente en este departamento en 1904, junto con la importación de materias primas (Vega, 2002). La década del 20 se caracterizó por la creación de sociedades anónimas y el fortalecimiento del mercado financiero (Melo, 1988).

Paralelamente, se construyeron obras de infraestructura vial (Gómez, 2001) y se inició la segmentación espacial, separando internamente las ciudades (incluyendo Medellín) entre los barrios obreros y los barrios de las clases dominantes (Vega, 2002).

En otra arista, se intensificaron las protestas cívicas en Colombia. En Antioquia se dieron en contra del aumento de impuestos al comercio, la violencia y la represión estatal. También se dieron diferentes luchas particulares de la clase trabajadora. Dentro de estas, es necesario recordar la “Masacre de las bananeras” en 1928 en el Urabá y la primera huelga general en Colombia, realizada en la Fábrica de Tejidos de Bello en 1904, dirigida por Betsabé Espinal y protagonizada por 400 obreras. Igualmente, se destaca el papel de María Cano, quien fue nombrada *Flor del Trabajo*, por su protagonismo en la lucha sindical y obrera.

Por otro lado, para contrarrestar los procesos de urbanización y pauperización, a finales de la década del 20 se crearon algunas instituciones filantrópicas por diferentes actores sociales (Melo, 1988). En Medellín, la asistencia social estatal se dirigió a promulgar políticas de vivienda, casas y juzgados de menores y hospitales estatales² (El Colombiano, 1920).

En el aspecto educativo, en 1926 se establecieron las condiciones para ingresar a las facultades universitarias oficiales, en 1927 se fundó el Ministerio de Educación Nacional, como fusión de dos ministerios (de instrucción y de salubridad), y se fomentó la creación de escuelas domésticas para mujeres en 1928.

Martínez (1981) establece que entre 1920 y 1930 se da el surgimiento de la política social, como respuesta del Estado a peticiones y luchas de los trabajadores y la reproducción de la fuerza de trabajo. Esta también genera división social del trabajo, aplicando límites de acción al bienestar social, priorizando vivienda, salud y educación; se centra en la ciudad y su aplicación se da, primariamente, por el sector privado y la iglesia.

Luego de la crisis de la bolsa de Nueva York en 1929, en Colombia se vio una baja en las importaciones y en el precio del café, el aumento del desempleo, al igual que la quiebra de varias empresas y la disminución de la construcción de obras públicas³.

De esta manera, durante los gobiernos de la República Liberal (1930-1946) en la década del 30, el Estado comenzó a intervenir lo monetario y lo financiero, reforzando el proceso de sustitución de importaciones y el equilibrio en la balanza de exportaciones (Melo, 1988). También se creó la “Ley de Reforma Agraria” y la Reforma Constitucional, que abarcaron la intervención estatal en la economía y la asistencia pública (garantizar los mínimos de sobrevivencia y el trabajo como obligación social) (Botero, 2006). Esto estuvo acompañado del fortalecimiento de la “enseñanza industrial” y de la fundación de internados de educación campesina gratuita.

² Esto en el marco de la Ley 15 de 1923, que regulaba las Casas de Menores y Escuelas de Trabajo. El programa *Gota de Leche* también fue fuertemente promovido por el gobierno nacional bajo la ley 43 de 1928.

³ En medio de la crisis, entre 1931 y 1933 se desarrolla la guerra colombo-peruana, por la invasión del Perú al Sur de Colombia, y a nivel mundial se asiste al ascenso de Hitler al poder en Alemania en 1933 y en 1936 comienza la Guerra Civil Española, reforzando proyectos políticos dictatoriales en el continente europeo.

Todas estas reformas económicas y el intervencionismo estatal que se dieron con el comienzo de la “República liberal” (1930-1946), llevan al conservadurismo a ejercer acciones de abstención y a promulgar variadas manifestaciones en contra del gobierno liberal (Melo, 1988).

En contraste, a partir de 1931, el liberalismo comienza a promover movilizaciones populares de sectores de izquierda, revolucionarias, de estudiantes y obreros, lo que lleva al aumento de las movilizaciones en la ciudad de Medellín (Melo, 1988). De esta manera, las organizaciones comunistas y socialistas no logran fortalecerse en la ciudad y dan paso a grupos, sindicatos y procesos colectivos de corriente liberal, tal como la Confederación Nacional de Trabajadores (CTC), creada en 1935.

Sin embargo, el Partido Comunista Colombiano (PCC), fundado en 1930, logra la elección de dos concejales en el Concejo de Medellín en este mismo año, asunto que no logra mantenerse en el tiempo. Por esto, y con el objetivo de asumir la política del Frente Popular tomada por la III Internacional Comunista, a finales de este año, el PCC buscó alianzas con el gobierno de López Pumarejo y con una “imaginaria burguesía progresista” (Melo, 1988, p. 157). En Medellín esto no logra concretarse, perdiendo gran fuerza política.

La consolidación de este proyecto económico y político liberal también estuvo marcada por manifestaciones y huelgas de diferentes tipos, como las estudiantiles y de la clase trabajadora (huelgas en Ecopetrol, Rosellón y Coltejer)⁴.

Por su parte, la iglesia católica antioqueña reforzó sus posiciones antiliberales y anticomunistas, con el protagonismo del monseñor Miguel Ángel Builes de Santa Rosa de Osos y la celebración del Congreso Eucarístico Nacional (1935) (Melo, 1988).

La primera Escuela de Servicio Social fue creada entonces en 1936 en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, por María Carulla de Vergara, bajo la orientación de la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS) -creada en 1925 en Roma- (Martínez, 1981) y la Encíclica *Quadragesimo anno* de 1931, que llamaba a la conciliación de clases, haciendo énfasis en los cristianos que tenían un proceso de cualificación científica y profesional (Quintero, 2014). También en 1936 se fundó la Universidad Pontificia Bolivariana (Jaramillo, 1996). Ya en 1940 se otorga el reconocimiento oficial a la primera ESS con la Resolución 317 (Quintero, 2014).

En la década del 40, el Estado continuó fortaleciendo la política de sustitución de importaciones y comenzó a hacer alianzas entre el sector privado y el estatal (capital mixto) (Melo, 1988).

⁴ Una de las victorias alcanzadas fue la reducción de la jornada laboral a 8 horas diarias mediante la Ley 10 de 1934 (Jaramillo, 1996).

La producción de capital empezó a ser controlada por medio del impuesto a la industria, el consumo de materias primas por parte de las industrias (El Colombiano, 1948g), el impulso de la producción agrícola y cafetera, y la adecuación del “sector agrario a las exigencias de la industria” (Martínez, 1981, p. 46).

En ese sentido, algunos productos agrícolas, especialmente el café, fueron clave del desarrollo económico del país por su movimiento de exportación a Estados Unidos, generando así una cada vez más avanzada dependencia económica. Además, se identificó que a raíz de la migración que se produjo en el área rural por causa de la violencia, los capitalistas se vieron obligados a generar una serie de políticas proteccionistas para los agricultores, con el fin de retomar las labores en el campo. Otra forma de acumulación estuvo centrada en el extractivismo, poniendo en declive las condiciones ambientales y, a su vez, las de la población.

En Antioquia, en este periodo, el café continuaba siendo el principal producto de exportación y las fuentes petrolíferas eran un centro de atracción, al igual que los metales y la ganadería con elevados capitales, desde donde también se financiaron las plantas de energía.

Por otro lado, el proceso de industrialización produjo un fenómeno de movilidad social de considerable magnitud, pues las personas que habitaban los campos vieron posibilidades de sustento en las fábricas que se estaban creando en Medellín, por tal razón, emprendieron migraciones hacia estos lugares⁵.

La política social en esta época tuvo un avance respondiendo a la necesidad de impulsar el desarrollo económico y a la presión de la clase obrera (en el país y en el resto del mundo), entrando “en un proceso de institucionalización” (Martínez, 1981, p. 54).

De esta manera, el sector oficial empieza a tomar fuerza frente a la iglesia católica y el sector privado, sobre todo en el campo de la vivienda y la salud. Sin embargo, los programas sociales estaban manejados por las clases dominantes, organizadas en los partidos liberal y conservador y las grandes asociaciones gremiales: Asociación Nacional de Industriales (ANDI), Federación de Cafeteros (FEDECAFE) y Federación Nacional de Colombia (FENALCO) (Martínez, 1981).

Por su parte, el gobierno departamental intervino fuertemente con programas en el área de la educación rural, la salud⁶, la protección a la infancia, la vivienda urbana y rural y la garantía

⁵ Cabe resaltar que se considera el desarrollo urbanístico en Colombia y específicamente en Antioquia, como otro tipo de violencia que estuvo relacionado directamente con la llegada del capitalismo al país a comienzos del siglo XX y la llegada de los campesinos a la ciudad, todo esto en el proceso de acumulación originaria.

⁶ Institucionalizada como servicio social con el Instituto de Seguros Sociales (ley 90 de 1946), con la cual se implementan políticas de bienestar social hacia la clase trabajadora (Martínez, 1981).

de derechos laborales (El Colombiano, 1944b, 1944g, 1944k, 1944m, 1945b, 1945d, 1946b, 1947c).

En medio de esta búsqueda por la aceleración de la industria y la intensificación de las luchas sociales de diferente índole, en 1943 Cecilia Echavarría Toro, hija de uno de los dueños de Fabricato, inició los trámites para la fundación de la ESS. Expuso su propuesta en el “Centro de Estudios”, lugar donde se reunían algunas mujeres de la clase burguesa de Medellín, con el fin de estudiar las cuestiones sociales (Sandino, 1987).

Por otro lado, a mediados de los años 40, el gobierno nacional fomentó la creación de Colegios Mayores de Cultura Femenina. Esto implicó que las mujeres tuvieran la posibilidad de capacitarse en diferentes campos para el mercado laboral, constituyendo para el TS uno de los puntos de partida en la conformación de las escuelas. “Cabe anotar que también se produjo la consolidación de posiciones sociales de clase media, debido a que el sector privado, generalmente de religiosas, se estableció para atender a los grupos elitistas” (Martínez, 1981, p. 91).

Finalmente, en 1945 se creó la ESS adscrita a la Normal Antioqueña de Señoritas con la resolución 1216, por iniciativa de la Arquidiócesis de Medellín y la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) (Jaramillo, 1996).

El momento entre 1938 y 1945 es identificado por Martínez (1981) como

La segunda etapa del desarrollo de la profesión, que corresponde a un proceso de institucionalización a nivel nacional, esto obedece fundamentalmente al desarrollo del capitalismo monopólico al interior del país y a su vinculación mundial en una fase más avanzada: el imperialismo. (p. 146)

El periodo clásico del TS (desde 1936 hasta el inicio de la Reconceptualización), estuvo marcado por un carácter técnico-asistencial con orientación médica y jurídica (Jaramillo, 1996). Igualmente, se sitúa en el proceso de la reproducción de las relaciones sociales, principalmente como una actividad auxiliar y subsidiaria en el ejercicio del control social y en la difusión de la ideología de las clases dominantes en relación con las clases trabajadoras, con un carácter eminentemente religioso.

Los nexos que tenía la iglesia con el TS se denotaban también con la participación de esta en la junta directiva de la ESS, conformada también por representantes de la industria. Además, en 1945, la iglesia concretó su trabajo en el campo social, con la creación de la Organización Católica Social Arquidiocesana (OCSA), la cual articula las actividades formativas del secretariado de

la pastoral social de Medellín y las acciones asistencialistas de la pastoral caritativa (Jaramillo, 1996), encargándose del trabajo con obreros, marginados y campesinos, así como de las obras sociales y de asistencia. Esta organización también hizo parte fundamental de la conformación, financiación y consolidación de la ESS de Medellín.

La ESS inicia como un programa postsecundario con tres años de duración. Las primeras asignaturas se fundamentaron en la doctrina social de la iglesia, la salud e higiene, el componente doméstico, aspectos generales en psicología, economía, derecho y sociología, más estrictamente de carácter técnico y operativo (Jaramillo, 1996). Estas, y los estatutos estimados por la ESS tenían una notoria y alta influencia de Europa, Norteamérica y las industrias, desligándose de las luchas sociales y las necesidades más sentidas de las clases populares.

Para 1946 el ejercicio de la profesión se consolida a través de la práctica de las primeras asistentes sociales en dos campos de intervención específicos, el primero y más incidente fue en las industrias, generando programas de asistencia a los obreros/as y sus familias, reforzando la labor de los clérigos industriales con programas de capacitación y educación moral. El segundo, la asistencia social en zonas marginadas de la ciudad con las residencias sociales (Jaramillo, 1996).

Este impulso y consolidación nacional e internacional de la profesión no estaba exento de la influencia de Estados Unidos “en el campo de las políticas de desarrollo y bienestar social” (Martínez, 1981, p. 203), ubicando al TS como recurso humano para la ejecución de planes, programas y proyectos de las políticas sociales.

En esta línea, se legitima y reconoce la acción estatal del TS como herramienta tecnificada y preparada para la intervención social a través de ley 25 de 1948, que decreta la creación de Escuelas de Servicio Social en ciudades de más de 50.000 habitantes, y la implementación de un plan de estudios revisado y vigilado por el Ministerio de Higiene y Educación. Además, con la Resolución 1216 del 16 de julio de 1947, el Ministerio de Educación aprueba oficialmente la ESS en Medellín, junto con los programas de práctica y los pènsum (Jaramillo, 1996).

Estos desarrollos de la ESS presentados, se dan en medio de grandes disputas por el poder económico, político y cultural entre los dos partidos políticos tradicionales y las ideologías que los alimentaban. El partido conservador retomó fuerza a través de la alianza de los miembros del partido, con el fin de acabar con las ideologías opuestas como el ‘comunismo’, que venían teniendo acogida importante en la ciudad (El Colombiano, 1944f, 1944j, 1944l, 1944n, 1946e, 1947a, 1947d, 1947g, 1948a).

El conservatismo tenía el respaldo de la iglesia católica, que ayudaba a divulgar la política conservadora antioqueña con intenciones denigrantes hacia el partido liberal. Sin embargo,

“el verdadero obstáculo para un posible triunfo gaitanista en Antioquia no radicó entonces en la supuesta dominación conservadora de la región, sino, irónicamente, en la tendencia ‘conservadora’ de los dirigentes ‘liberales’” (Melo, 1988, p. 168).

De este modo, en 1946 el partido conservador obtiene la presidencia con Mariano Ospina Pérez, quien dio fuerza al incremento de la economía por medio del fortalecimiento de la agricultura (Brando, 2017), para lo cual se establecieron una serie de campañas para expandir los cultivos y a su vez, las políticas proteccionistas a los grandes agricultores. Esto originó importantes conflictos agrarios protagonizados por los campesinos, colonos y arrendatarios durante la década del 40 (Vega, 2002).

Por su parte, en las ciudades surgieron otro tipo de conflictos como resultado del aumento de la población, pues se comenzaron a exigir servicios públicos, construcción de obras de beneficio social, viviendas adecuadas, abastecimiento de recursos y alimentos y, además, se rechazó “la acumulación de riqueza por parte de los reductos minoritarios de las clases dominantes” (Vega, 2002, p. 13).

En paralelo, desde 1944 la ANDI, por medio de la Organización de los Industriales, con sede principal en Antioquia, impulsaría el crecimiento del desarrollo industrial sobre todo en la zona central del departamento, además, la llegada de conocimientos técnicos, maquinarias y equipos dieron paso a la consolidación de mayores industrias, con las que se inició un proceso de mecanización en la fabricación de los productos (El Colombiano, 1944c, 1944e, 1944h, 1945c, 1946a, 1946d).

Durante el decenio del 40 se proyectó sobre el país un agudo proceso inflacionario que agravó la situación económica de las masas trabajadoras y “se presenta un descenso en los salarios para trabajadores de diversa calificación” (Medina, 1984, p. 54).

Así, se daba el fortalecimiento de la clase trabajadora (clase para sí), que venía pronunciándose por medio de protestas que no solamente involucraban a trabajadores asalariados sino a un amplio grupo de personas pertenecientes a las “clases subalternas”, como los artesanos, los campesinos, los indígenas y los pobladores urbanos que vivían en espacios diferentes a aquellos en los que se desenvolvía la relación capital-trabajo (Vega, 2002).

Por lo tanto, las expresiones huelguistas dan pie a la constitución de sindicatos en Medellín; a estos se suman las manifestaciones de diferentes sectores de trabajadores que esperan crear un mecanismo de presión que permita una reivindicación económica salarial justa (El Colombiano, 1944a, 1944i, 1945a, 1946c). Este momento también corresponde a la institucionalización y regulación del sindicalismo y los movimientos obreros con la Ley sexta de 1945.

Las formas de represión y control en la década del 40 se caracterizaron por el control militar de las huelgas y manifestaciones, vistas en muchos casos como subversivas (El Colombiano, 1947b, 1950b). Por otro lado, en el caso de Antioquia, los trabajadores fueron destituidos y otras veces retenidos por la policía (El Colombiano, 1947e, 1947f).

Otras de las demandas que se evidenciaron en el contexto del departamento de Antioquia fueron realizadas por los/as estudiantes, quienes comenzaron a tener aspiraciones políticas y educativas ajenas a las tradicionales y las impuestas por el sistema por ello, se desencadenaron repetidas protestas universitarias, que fueron enfrentadas por el Estado y la Iglesia por medio de acciones violentas y con amenazas de cancelar sus matrículas (El Colombiano, 1944d, 1948d, 1949b, 1949c).

Sin embargo, la organización estudiantil no hizo parte en su totalidad de la oposición, pues en ese momento se encuadró el movimiento universitario conservador y sus directivas organizaban las masas estudiantiles derechistas (El Colombiano, 1948f).

La influencia de las escuelas europeas y norteamericanas en el sistema curricular de la ESS de Medellín debe vincularse con el fortalecimiento de las relaciones de Colombia con otros Estados u organismos internacionales en la época, que incursionaban en las decisiones y las reformas dentro del país. Por tanto, se comprende que la dominación imperialista de Estados Unidos, “no se trató solamente de una típica imposición sino de un acuerdo tácito, en el que la burguesía colombiana aceptó como una condición necesaria de la modernización capitalista la creciente injerencia de Estados Unidos en los asuntos domésticos del país” (Vega, 2002, párr. 1). En Medellín, a finales de la década del 40 se presentaron fuertes intervenciones extranjeras en el proceso de industrialización, desde las empresas privadas, diferentes gobiernos y organismos multilaterales como el Banco Mundial y la OEA.

En continuación, con los enfrentamientos políticos entre liberales y conservadores, y durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez, aconteció el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el día 9 de abril de 1948. Melo (1988) relata que:

(...) la furia popular que explotó a raíz del asesinato de Gaitán no se sintió con mucha intensidad en Antioquia; no hubo muertos en la capital antioqueña, aunque fue quemada la sede de La Defensa, hubo un atentado contra El Colombiano y se incendiaron y saquearon negocios en Medellín. (p. 169)

Este hecho marcó el inicio del enfrentamiento armado entre los dos bandos y desató una serie de disputas políticas e ideológicas con los grupos comunistas y socialistas del país, llevando incluso al rompimiento de relaciones con Rusia en ese mismo año y a la expulsión de agentes

soviéticos (El Colombiano, 1948b). Esto derivó también en manifestaciones de sectores comunistas en la ciudad.

Así, el gobierno decretó el Estado de sitio en todo el país y continuó las represalias por parte del Estado para mantener el control social como solución a la violencia. Por otra parte, la creación de partidos políticos y movimientos de izquierda se intensificó en este periodo y, a su vez, la oposición por cuenta del Estado, el conservatismo y la iglesia, que planearon una estructura sociopolítica contra la ideología comunista (El Colombiano, 1947b, 1948c, 1948e, 1949a, 1949d, 1949e, 1950e).

En este momento es cuando se identificó el comienzo del reconocimiento del TS en la ciudad, con la salida de las primeras cinco egresadas de la ESS y posteriormente, en 1949, con la asistencia de Amanda Gómez a los Congresos Panamericanos de Servicio Social (Jaramillo, 1996). También se fortalecieron vínculos con otras escuelas de TS en América Latina y el mundo. Igualmente, su reconocimiento se venía evidenciando públicamente en artículos de *El Colombiano*, que divulgaban el recuento histórico de la escuela, las inscripciones y matrículas y la apertura de nuevos cursos (El Colombiano, 1950a, 1950d, 1951a, 1951b, 1951c, 1951e).

Esto acompañado de la institucionalización de los servicios sociales, que se fortaleció con la creación del Departamento de Servicio Social Municipal en 1953. Tenía como finalidad “velar por el mejoramiento social de las personas al servicio del Municipio. (...) Así mismo, extender su acción social a todos los establecimientos de beneficencia, instituciones y centros asistenciales de carácter municipal” (Jaramillo, 1996, p. 34).

En 1954 se dio la creación del SENDAS (Sistema Nacional de Asistencia Social) por el decreto 2675. Este influenció masiva y profundamente al TS en Colombia, al Departamento de Servicio Social Municipal y al Departamento de Organización de la Comunidad en Medellín (Martínez, 1981).

Para este mismo año se fundó la Cooperación Social Campesina, entre 1955 y 1956 se creó la Escuela Rural, el Centro Rural de jóvenes y la Residencia Social León XIII; estos fueron algunos de los centros de prácticas para las asistentes sociales para atender las demandas de la población rural (Sandino, 1987).

La implementación de políticas de vivienda en Antioquia respondió al incremento de la población urbana que reflejaban los censos, aunque la población rural aún era mayoría (Melo, 1988). El impulso al sector de la construcción derivó en mayor concentración de capitales y cobro de impuestos, y el aumento de la propiedad privada en la ciudad.

Para contrarrestar la problemática de vivienda se implementó en 1955 “Una política de vivienda en Colombia”, programa que fue llevado a cabo con el Instituto de Crédito Territorial

(ICT), la banca y el sector privado, donde la participación de los trabajadores sociales estuvo presente en la dinamización de estudios socio-económicos de las familias para la entrega de estas (Martínez, 1981) y “en procesos de rehabilitación de barrios, autoconstrucción y erradicación de tugurios” (Escobar, 1995, p. 135). Además, bajo el concepto de “servicio social industrial”, las trabajadoras sociales eran llamadas a estimular a los obreros a que adquirieran sus viviendas propias por medio de créditos. Por lo anterior, se considera que el TS, desde su génesis, había sido impulsador de políticas de vivienda.

En 1954 se creó el nuevo código procesal del trabajo como reivindicación de las luchas desde la organización sindical obrera, y se organizó el sistema pensional del país (Sandino, 1987). En 1955, durante la dictadura militar de Rojas Pinilla (1953-1957), se reglamentaron las escuelas-hogar para campesinas, que venían funcionando desde 1947 y se dieron beneficios económicos para la educación superior privada.

En la década del 50, las actividades económicas en Antioquia estuvieron basadas en el impulso de la ganadería y la agricultura por medio de adjudicación de créditos y campañas agrícolas (El Colombiano, 1950c, 1951d). En el marco nacional, se recurrió a actividades especulativas para contribuir “al desarrollo de una agricultura de tipo comercial” (Martínez, 1981, p. 75). Así, la burguesía ve en la explotación de la tierra y la tecnificación de sus procesos, una forma de fortalecer los procesos productivos dentro del concierto mundial.

Para lograr dichos fines, el partido conservador, en alianza con la iglesia católica, utilizó la incautación de tierras a los campesinos por la acción violenta o de manera sutil por medio de préstamos hipotecarios, a través de la Caja de Crédito Agrario Industrial y Minero (Martínez, 1981).

En 1953 la radicalización del movimiento campesino surgió como nueva propuesta de reiniciación desde la organización del campesinado (Martínez, 1981), en 1954 se aprobó el voto femenino y más tarde, en el año 1957, se fundó el Movimiento Revolucionario Liberal (MRL) como oposición al Frente Popular, fundado por Alfonso López Michelsen (Marín y Aguirre, 2013).

También, para esta década empezó a tener acogida la organización comunitaria y, en 1958, bajo el primer gobierno del Frente Nacional, fue promulgada la ley que fomentó la acción comunal, en la que se organizan los campesinos y habitantes de barrios (Sandino, 1987).

Esto acompañado de la aplicación de medidas de corte keynesiano, al crear bancos como el Popular, el Cafetero y el Ganadero, como necesidad de subsidiar la demanda. Todo esto por recomendaciones del Banco Mundial y la banca internacional. Antioquia tuvo injerencia importante en el desarrollo del sector bancario y crediticio, siendo que en 1961 se crea la Bolsa de Valores de Medellín (Melo, 1988).

Como parte del desarrollo del TS para 1951, se dio la creación de la Asociación de Escuelas y Facultades de Trabajo Social⁷ (Martínez, 1981), como propuesta que buscaba fortalecer la formación en cuestiones teóricas, metodológicas y epistemológicas. En 1952 se creó la Asociación de Trabajadores Sociales de Antioquia (ATSA), con la participación de 16 egresadas, cinco de ellas de la Escuela anexa al Colegio del Rosario de Cundinamarca, Stella Jaramillo y Blanca Cadavid. Al continuar con el impulso de la profesión, en 1957 se hace el I Seminario de Escuelas de Trabajo Social en agosto, en Bogotá.

En 1953 se conforma la tercera escuela del país en Cali, y mientras tanto, la Escuela en Medellín se articula a la Universidad Pontificia Bolivariana en 1955. En Bogotá, en 1956 se clausura la Escuela de Servicio Social, anexa al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

En 1960 la Escuela, por aceptación del Gobierno Nacional, pasa a la categoría de “Facultad de Servicio Social” con un pensum de cuatro años que avanza significativamente en la visión general de las Ciencias Sociales y Humanas [con cursos como Antropología Cultural, Problemas Sociales, Filosofía Social y Economía Colombiana] con un marcado enfoque psicologista, acompañado de una formación neutral y objetiva. (UPB, 1995, p. 128)

De este modo, se consideró como punto de referencia para la creación de las demás escuelas nacionales (Montoya, 2005).

Esta década se caracteriza por una formación teórico-práctica y una fortaleza en las metodologías de trabajo de caso, grupo y comunidad, al mismo tiempo que se incluyen algunos conocimientos sobre Política Social y Bienestar Social, al lado de las primeras aproximaciones a la investigación y administración social. (UPB, 1995, p. 128)

A pesar de lo anterior, se evidencia la continuidad de las asignaturas planteadas entre los años 1945-1950, con la particularidad del cambio de materias de tipo doméstico, prosiguiendo la formación moral y religiosa (UPB, 1995). Esto bajo supervisión de algunas universidades católicas de Estados Unidos (Jaramillo, 1996).

A partir del decenio de 1960 se establecieron los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en los cuales los trabajadores sociales eran contratados para desempeñar acciones de administración, asesoramiento, supervisión, ejecución de programas, y protección y prevención de menores en adopción (UPB, 2000). Posteriormente, se extendieron y establecieron las funciones del servicio social en el Instituto Colombiano de Seguro Social (ICSS) y en las entidades estatales como la Policía Nacional y el municipio de Medellín.

⁷ Que en 1965 se convertirá en el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS).

Del mismo modo, “la acción en las empresas asume perfiles comunitarios (...) a través del liderazgo en acciones de organizaciones y promoción comunitaria” (Escobar, 1995, p. 135). Para el “Trabajador Social se crea la necesidad de incluir en su preparación académica las teorías administrativas del manejo del recurso humano” (Sierra, 2005, p. 131).

En el campo de la práctica, el TS en Antioquia, por su origen en el secretariado social de Fabricato, radica sus procesos de intervención cuando se afirman sus funciones en las industrias manufactureras de la ciudad, con la premisa del servicio social industrial: “Levantar el nivel social, mental y cultural del obrero” (Jaramillo, 1996, p. 27). También incidieron en las fábricas que tenían trabajadores sindicalizados de la Unión de Trabajadores de Antioquia (UTRAN) (Sandino, 1987).

Igualmente, se buscó el fortalecimiento y la posición en otros campos de acción de la asistencia social, basados en lineamientos de tipo mecánico y tecnicista en las instituciones de beneficencia, principalmente en el área de la salud, ubicados en las zonas paupérrimas de Medellín. Se desarrollaban diferentes actividades formativas, que según lo que planteaba Gómez (1951), “lo realmente importante no es que la población aprenda, lo indispensable es que esta no incurriere en otros espacios indebidos” (p. 5)⁸; se evidencia por lo anterior que las asistentes sociales reproducían los modelos de dominación de las élites que dieron paso al TS, con el fin de mantener el control social, donde la población no representara una amenaza ante estas.

Conclusiones

Los fenómenos sociales y los hechos históricos no existen aislados e inconexos, separarlos de su contexto social, político, económico y cultural es privarse de analizar ampliamente el panorama de la realidad; el trabajo social no se da entonces desarticulado de estos, si no que se deriva de la realidad social concreta que se dan en situaciones históricas específicas.

El modelo de producción capitalista y las dinámicas que se dan dentro de este, ha causado que profesiones como el trabajo social estén a su disposición para legitimar las relaciones de poder en la sociedad, intensificando la brecha de desigualdad entre las clases sociales, donde la clase subalterna resulta ser la más perjudicada.

En este sentido, el trabajo social ha contribuido como uno de los mecanismos institucionales movilizados por la burguesía e insertado en el aparato burocrático del Estado, de las empresas y otras entidades privadas en la creación de políticas sociales que legitimen el ejercicio del

⁸ Amanda Gómez realizó una serie de publicaciones en el periódico *El Colombiano*, entre los años 1947 y 1962, haciendo seguimiento de los acontecimientos más importantes de la ESS, desde su definición hasta sus funciones detalladas en los principales campos de acción; también publicó la columna de "casos sociales", exponiendo problemáticas comunes y su posible solución desde el TS.

poder de clase, contraponiéndose a las iniciativas propias de organización y representación de la clase trabajadora.

Por último, se hace evidente la necesidad de trascender la enseñanza de la metodología del trabajo social clásico y sus teorías, superando su realidad histórica en términos de asistencia social, dando paso a otras perspectivas, que propicien la reflexión y el análisis de una profesión con una apuesta ético-político a favor de la clase trabajadora.

Referencias

- Acanda, J. (2004). Educación, Ciencias Sociales y cambio social. En M. Romero. (Ed.), *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas. Tomo I* (pp. 21-34). La Habana, Cuba: Caminos.
- Botero, S. (2006). La reforma constitucional de 1936. El Estado y las políticas sociales en Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (33), 85-109.
- Brando, C. (2017). *Mariano Ospina Pérez, la Caja Agraria y la construcción del Estado*. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/es/sse-bogota-467>
- Castañeda, M. (2016). *Dinámicas territoriales en el municipio de Mutatá, Colombia a partir de la explotación mineral de oro*. Recife, Brasil: Universidad Federal de Recife.
- Castañeda, M. y Ramírez, D. (2011). Encuentros y rupturas en la historia del Trabajo Social en Brasil y Colombia. *Revista Trabajo Social*, (13), 9-31.
- De la Garza, E. (1993). Postmodernidad y totalidad. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 131-146.
- Los gastos forzosos de los municipios. (30 de julio de 1920). *El Colombiano*, p.3.
- Durante el año 1945 fueron presentados 32 pliegos obreros de peticiones en Antioquia. (8 de enero de 1944a). *El Colombiano*, p. 2.
- Se crean en Medellín nuevos centros pedagógicos para los niños y las niñas. (3 de febrero de 1944b). *El Colombiano*, p. 9.
- Sociedad para explotación de metales acaba de fundar en Medellín \$20.000 de capital. (17 de febrero de 1944c). *El Colombiano*. p. 3
- Repetidas protestas universitarias en Medellín. (23 de marzo de 1944d). *El Colombiano*, p. 3.
- Una sola mina de Antioquia producirá la mitad de oro de Colombia en mayo. (26 de mayo de 1944e). *El Colombiano*, p. 6.

- La juventud tradicionalista de Antioquia recibirá una nueva organización política. (19 de junio de 1944f). *El Colombiano*, p. 3.
- Solemnemente fue inaugurado el pabellón infantil del hospital. (7 de julio de 1944g). *El Colombiano*, p. 10.
- El balance de Fabricato demuestra los progresos de esa poderosa empresa. (19 de julio de 1944h). *El Colombiano*, p. 4.
- Alza general de salarios piden todos los obreros municipales; por fin se instaló el concejo. (22 de agosto de 1944i). *El Colombiano*, p. 1.
- El directorio conservador de Antioquia ordena combate sin cuartel contra el comunismo. (30 de agosto de 1944j). *El Colombiano*, p. 4.
- Campaña de protección infantil se iniciará en el departamento. (30 de agosto de 1944k). *El Colombiano*, p. 5.
- Guerra a la invasión comunista piden conservadores de Cisneros. (31 de agosto de 1944l). *El Colombiano*, p. 9.
- Fue reglamentado el pago de las prestaciones sociales a los trabajadores departamentales. (7 de septiembre de 1944m). *El Colombiano*, p. 2.
- Grave agitación social están provocando los comunistas de Antioquia. (11 de septiembre de 1944n). *El Colombiano*, p. 2.
- Los trabajadores del Departamento piden aumento de salarios. (29 de julio de 1945a). *El Colombiano*, p. 4.
- 500.000 pesos para construir casas de campesinos destinará la asamblea; listo el proyecto. (29 de agosto de 1945b). *El Colombiano*, p. 2.
- Se fabrica pavimento en Medellín. (31 de agosto de 1945c). *El Colombiano*, p. 2.
- Se activa la campaña pro-casa propia para empleados y obreros. (24 de octubre de 1945d). *El Colombiano*, p. 2.
- Moderno equipo de maquinaria adquirió Tejares Niquia para dotar sus talleres en Bello. (enero de 1946a). *El Colombiano*, p. 2.
- El Colombiano. (13 de febrero de 1946b). *El Colombiano*, p. 2.
- Servicio gratuito médico y dental tendrán los vecinos de algunos corregimientos. (27 de febrero de 1946c). *El Colombiano*, p. 1.
- “Coltejer” montará gran plataforma para producir hilaza de rayón. (26 de abril de 1946d). *El Colombiano*, p. 13.

- Se lanzan piedras a Gaitán en el discurso que dio en el Parque Berrio. (10 de septiembre de 1946e). *El Colombiano*, p. 9.
- El Colombiano. (1 de febrero de 1947a). Grandes concentraciones conservadoras en Antioquia. *El Colombiano*, p. 1.
- Plan obrero subversivo denuncia el gobernador “paro imprevisto injusto preparan las entidades sindicales en Antioquia. (3 de febrero de 1947b). *El Colombiano*, p. 2.
- Se inicia protección materno-infantil en las zonas pobres de Medellín. (19 de marzo de 1947c). *El Colombiano*, p. 7.
- Antioquia ha logrado su mayor cifra en la votación conservadora. (9 de abril de 1947d). *El Colombiano*, p. 1.
- Sancionados con la destitución todos los empleados desleales del ferrocarril en Antioquia. (15 de mayo de 1947e). *El Colombiano*, p. 1.
- Más de 50 miembros del sindicato del municipio capturados por la policía. (9 de septiembre de 1947f). *El Colombiano*, p. 2.
- La ciudad será consagrada como capital conservadora. (4 de octubre de 1947g). *El Colombiano*, p. 10.
- Acuerdo anticomunista para la preservación de la democracia. (20 de abril de 1948a). *El Colombiano*, p. 6.
- Colombia rompió relaciones con Rusia. Inmediatamente tendrán que abandonar el país los agentes soviéticos. Queda reprimida la acción roja en nuestro país. (4 de mayo de 1948b). *El Colombiano*, p. 1.
- El conservatismo en Antioquia apoya el frente anticomunista. (27 de mayo de 1948c). *El Colombiano*, p. 1.
- Serán canceladas las matrículas de los estudiantes huelguistas. (27 de mayo de 1948d). *El Colombiano*, p. 1.
- El partido liberal niega su pasado histórico y rechaza el frente nacional anticomunista. (29 de mayo de 1948e). *El Colombiano*, p. 3.
- Organizadas las masas derechistas de universidades. (22 de junio de 1948f). *El Colombiano*, p. 8.
- Obligación de consumir las materias primas en Colombia ordena el gobierno a las industrias. (5 de agosto de 1948g). *El Colombiano*, p. 8.
- Ridícula manifestación de los comunistas fracasó ayer en las calles de Medellín. (25 de febrero de 1949a). *El Colombiano*, p. 2.
- Desórdenes estudiantiles anoche. Huelguistas y policías fueron heridos en choques. El ejército tuvo que salir a imponer el orden. (16 de marzo de 1949b). *El Colombiano*, p. 1.

- El gobierno seguirá firme frente a la huelga de los universitarios en Antioquia. (29 de marzo de 1949c). *El Colombiano*, p. 2.
- El conservatismo se opone a la propagación de la tesis soviética. (5 de mayo de 1949d). *El Colombiano*, p. 8.
- La escuela católica es un derecho natural que tiene la santa iglesia. (8 de julio de 1949e). *El Colombiano*, p. 3.
- Viajan a España dos estudiantes de Servicio Social de la ciudad de Medellín. (2 de enero de 1950a). *El Colombiano*, p. 9.
- 236 jóvenes comunistas detenidos en Medellín. (31 de mayo de 1950b). *El Colombiano*, p. 12.
- Importante reunión ha realizado en Medellín la caja de crédito agrario. (15 de junio de 1950c). *El Colombiano*, p. 2.
- La escuela de servicio social en Medellín (recuento histórico). (16 de julio de 1950d). *El Colombiano*, p. 3.
- Los comunistas y la C.T.C. (6 de octubre de 1950e). *El Colombiano*, p. 13.
- Inscripciones en la escuela de Servicio social. (24 de enero de 1951a). *El Colombiano*, p. 10.
- Escuela de Servicio Social en Medellín, abiertas matrículas en su nuevo local, calle Pichincha. (9 de febrero de 1951b). *El Colombiano*, p. 1.
- Escuela de Servicio Social de Medellín anuncia la iniciación de un nuevo curso, nutrición. (28 de mayo de 1951c). *El Colombiano*, p. 10.
- El crédito agrícola será una de las medidas más eficaces en la nueva política económica. (8 de junio de 1951d). *El Colombiano*, p. 7.
- La escuela de Servicio Social brindará un reconocimiento a la señorita Marta Ezcurra (jefe de la sección de servicio social de la unión panamericana) por sus labores de Servicio Social industrial. (26 de junio de 1951e). *El Colombiano*, p. 1.
- Escobar, H. (1995). Facultad de Trabajo Social, cincuenta años construyendo bienestar. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 12(12), 133-136.
- Fajardo, N. (2013). *Hacia una caracterización de la formación socioeconómica colombiana*. Bogotá, Colombia: Documento de estudio.
- Gómez, A. (25 de febrero de 1951). El Servicio Social Industrial. *El Colombiano*, p. 5.
- Gómez, C.L. (2001). *Breve historia de Antioquia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Jaramillo, S. (1996). *Antecedentes, fundación y evolución histórica de la Escuela de Servicio Social, anexa*

- a la Normal Antioqueña de Servicio Social. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Lenin, V. (2003). *El Estado y la revolución*. S.I., Argentina: Unión de Juventudes por el Socialismo.
- Marín, A.L. y Aguirre, S. (2013). Sentidos y significados del movimiento de la Reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia. *Eleuthera*, 9 (2), 211-235.
- Martínez, M.L. (1981). *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975*. Bogotá, Colombia: Tecnilibros LTDA.
- Marx, K. y Engels, F. (1999). *Manifiesto del Partido Comunista*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>
- Medina, M. (1984). *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*. Colombia, Colombia: Ediciones Aurora.
- Melo, J.O. (1988). *Historia de Antioquia*. Medellín, Colombia: Presencia Ltda.
- Montoya, A. (2005). Trabajo Social y el Desarrollo Académico en la Facultad de Trabajo Social: 1945-200. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 21(21), 97-119.
- Quintero, S. (2014). *El "Método Caldas": una expresión profesional de la lucha de clases en el capitalismo latinoamericano* (tesis de maestría). Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.
- Ramírez, D. (2014). *La utopía de la emancipación humana en Colombia: partidos de izquierda y sindicatos en el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)*. São Luís do Maranhão, Brasil: Universidade Federal do Maranhão.
- Renaud, A. (2015). Espacio y territorio, la necesidad de una definición crítica. *Fanzine Hebdomas*, (4).
- Sandino, M. (1987). *Origen y evolución histórica de la práctica de Trabajo Social en Antioquia* (Tesis). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sierra, A. (2005). El trabajo social en las organizaciones: haciendo historia. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 21(21), 129-133.
- UPB. (1995). Facultad de Trabajo Social 50 años. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 12(12), 128-136.
- UPB. (2000). El ejercicio profesional de los egresados de la Facultad de Trabajo Social de la UPB. *Revista de Trabajo Social UPB*, 17(17), 10-24.
- Vega, R. (2002). *Gente muy rebelde*. Bogotá, Colombia: Pensamiento crítico.

Como citar este artículo:

Quintero, S. (2018). Contexto, tendencias y actores de la Reconceptualización. *Revista Eleuthera*, 20, 179-198. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.10.

CONTEXTO, TENDENCIAS Y ACTORES DE LA RECONCEPTUALIZACIÓN*

CONTEX, TRENDS AND ACTORS OF RECONCEPTUALIZATION

SERGIO QUINTERO-LONDOÑO**

Resumen

Objetivo. Este artículo intenta demostrar las mediaciones entre el desarrollo sociohistórico del modo de producción capitalista y el trabajo social, entendido como una profesión inscrita en la división sociotécnica del trabajo. **Metodología.** De manera particular, se analiza la crisis estructural del capital en las décadas 1960 y 1970, así como los actores y fuerzas profesionales que protagonizaron la Reconceptualización del Trabajo Social. **Resultados.** A partir de un análisis histórico de orden cualitativo, fundamentado en análisis documental, se identifica la Reconceptualización como un movimiento que hace parte de la *renovación profesional*, en la que se encuentran tendencias teórico-políticas diferenciadas. **Conclusión.** Finalmente, llamando la atención sobre el carácter ‘politicista’ del marxismo que inspiró la Reconceptualización, se sugiere un abordaje riguroso de la obra madura de Marx, la crítica de la economía política.

Palabras clave: capitalismo, crisis estructural, Reconceptualización, marxismo.


Abstract

Objective. This article attempts to demonstrate the mediations between the socio-historical development of the capitalist ways of production and social work understood as a profession inscribed in the socio-technical division of labor and production. **Methodology.** The structural crisis of capital in the 1960s and 1970s is particularly analyzed, as well as the actors and professional forces that led the reconceptualization of social work. **Results.** From a historical analysis of a qualitative nature based on documentary analysis, reconceptualization is identified as a movement that is part of *professional renewal*, in which differentiated theoretical-political tendencies are found. **Conclusion.** Finally, drawing attention to the “politicist” character of Marxism that inspired reconceptualization, a rigorous approach to Marx’s mature work, the critique of political economy, is suggested.

Key words: capitalism, structural crisis, reconceptualization, marxism.

* El presente artículo es una versión ampliada y revisada de la ponencia “El movimiento profesional latinoamericano de los años 60-70 y sus posibles impactos para Colombia”, presentada en el XIV Congreso Colombiano de Trabajo Social realizado en 2013 en Bogotá. Constituye resultados parciales de los estudios de maestría y doctorado realizados entre 2012 y 2018 en la Universidad Federal de Río de Janeiro y la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: seranquilog@hotmail.com

 orcid.org/0000-0001-9232-7083 **Google Scholar**

Introducción

La comprensión del trabajo social como una profesión inscrita en la división socio-técnica del trabajo es una premisa que, inspirada en la tradición marxista, posibilita el abordaje de la historia profesional y sus mediaciones con las contradicciones socio-políticas y económicas del modo de producción capitalista (Iamamoto y Carvalho, 1984).

A partir de esta perspectiva de análisis, se puede entender el carácter contradictorio de la profesión como consecuencia objetiva de las contradicciones de la sociedad en la que se desempeña, rompiendo así cualquier determinismo endógeno y auto-referencial que ha caracterizado la interpretación histórica del trabajo social en América Latina y, particularmente, en Colombia.

En el presente texto se aborda la *crisis del capital*, proceso contradictorio que, constituido por condiciones objetivas y subjetivas, se expresa en las ‘esferas’ más amplias y abstractas del modo de producción (en su ley o metabolismo), y en instituciones y relaciones más específicas, llegando incluso hasta la *vida cotidiana*.

Pretendemos demostrar cómo la crisis mundial capitalista de los años 60 y 70 del siglo XX adquirió determinadas características en el contexto latinoamericano, manifestándose en diferentes instancias, entre las que optamos por resaltar algunos rasgos que condujeron a la *renovación* del trabajo social, particularmente a la Reconceptualización.

De acuerdo con los argumentos introductorios que presentamos a continuación, será posible observar cómo los periodos de crisis del capital, al presentar rebatimientos en diferentes niveles sociopolíticos y económicos, brinda las posibilidades y exigencias para transformaciones profesionales, tal y como sucedió con el movimiento de la Reconceptualización.

Discusión

Los “años gloriosos” y la crisis del capital

Posterior a la segunda Guerra Mundial (1939-1945) la sociedad capitalista se reestructuró a nivel global, generando condiciones mucho más favorables al capitalismo monopolista (hegemonizado desde Europa Occidental y Estados Unidos). Con un poder preponderante, los Estados Unidos de Norteamérica asumieron gran parte de control político-económico y cultural, definiendo la jerarquía política, económica y militar a nivel planetario (Harvey, 2013; Mandel, 1985).

Al plantear como principal objetivo el “desarrollo económico”, las fuerzas hegemónicas de la sociedad impusieron diversas medidas de ajuste, estableciendo la premisa ideológica de que los países del “capitalismo periférico” deberían seguir los caminos indicados por el capital monopolista y los nuevos instrumentos de regulación (Banco Mundial, BM; Fondo Monetario Internacional, FMI; Organización de las Naciones Unidas, ONU; Organización de Estados Americanos, OEA; Organización del Tratado del Atlántico Norte, OTAN; Banco Interamericano de Desarrollo, BID)¹.

El patrón de producción fordista-taylorista, conocido como de *producción rígida*, garantizó la dinámica del mercado al crear en tiempo récord grandes cantidades de mercancía, acelerando la circulación del capital y la reproducción del orden social. La imposición del tiempo de producción de parte de las máquinas hacia los trabajadores (control del trabajo muerto sobre el trabajo vivo), alcanzado a través de diversas técnicas (como la banda transportadora), hacen que se aumenten exponencialmente los niveles de producción y valorización.

Los niveles de producción, hasta entonces inéditos, brindan la posibilidad de crecimiento exponencial del capital, al tiempo que se ofrecen algunas garantías favorables para la reproducción de la fuerza de trabajo. Estas condiciones son las que permiten denominar este periodo histórico (1945-1973) como *las tres décadas doradas del imperialismo*, enmarcadas en lo que Mandel (1985) retomó como “ondas largas con tonalidad creciente”.

Aunque de forma diferenciada, tornándose más clara la experiencia europea que la norteamericana, se configura el llamado “Estado de Bienestar”, a través del cual el Estado garantiza su intervención de manera directa en determinados sectores de la economía capitalista². En este nuevo contexto de intervención estatal se atiende la *cuestión social* a través de la asistencia y políticas sociales, al tiempo que se interviene de manera directa en la economía de mercado, fortaleciendo el gran capital; es decir, por un lado se garantiza la reproducción de la fuerza de trabajo (clase trabajadora) y, por otro, se amplía la posibilidad de producción-reproducción de *valor*.

Las propias condiciones sobre las que se configura el Estado de Bienestar permiten que cada clase y fracción de clase social alcance parte de sus objetivos, es así que durante la década de 1960 se fortalecieron diversos tipos de organizaciones que poco a poco iban conquistando

¹ La implementación de tales medidas supuestamente garantizaría el equilibrio del mercado y las necesidades sociales, posibilitando su incorporación en el mercado mundial, sin embargo, ninguna de las medidas adoptadas por los países del capitalismo dependiente para alcanzar los niveles de “desarrollo económico” arrojaron los resultados esperados; por el contrario, en la medida que los países ‘subdesarrollados’ seguían las orientaciones del capital monopolista, más se arraigaban como economías dependientes.

² En Navarro (1997), desde una posición liberal se encuentra un análisis que evidencia el distanciamiento entre el proyecto de bienestar estadounidense (*New Deal*) y el de algunos países de la Unión Europea (*Welfare State*). Por su parte en Gough (1982), desde una perspectiva marxista se presenta una exposición competente frente al carácter contradictorio del Estado de Bienestar y las políticas sociales.

derechos políticos, económicos y sociales. Partidos políticos de izquierda y sindicatos obreros (además de los denominados “nuevos movimientos sociales”) obtuvieron conquistas concretas y avanzaron en la representación directa ante diferentes instancias gubernamentales, desde donde intentan incidir en la toma de decisiones de la política económica y social.

Ahora bien, si durante algún tiempo el capital logra controlar y beneficiarse de conquistas garantizadas por la lucha de los trabajadores, en un momento determinado tales exigencias sobrepasan los límites preestablecidos por el capital, lo que genera un choque que sólo se resuelve a través de la lucha de fuerzas antagónicas.

De la misma forma que durante los años 40 se había establecido la hegemonía monopolista a nivel mundial, a finales de los años 1960 e inicios de 1970, se presenta la *crisis estructural del capital*³.

Durante el periodo de crisis se manifestaron contradicciones de orden político, económico y cultural que se encontraban estrechamente relacionadas unas con las otras, y que no es posible entender de manera aislada dado que hacen parte de una *totalidad concreta*. Ahora bien, para un mejor análisis, de manera abstracta se abordan en su *autonomía relativa*.

Las principales contradicciones de orden económico traen como consecuencia directa el ataque al “Estado de Bienestar”, especialmente a las políticas sociales. Con la caída del keynesianismo se generó un proceso de restauración conservadora en el que se combatían directamente los derechos ciudadanos, precarizando las condiciones de vida de las clases subalternas. La mayoría de las conquistas laborales alcanzadas por las clases trabajadoras son revertidas a través de la *contra-reforma del Estado*, que tiene como principal objetivo la instauración del neoliberalismo⁴.

La crisis económica de la década de 1970 *se manifiesta* de diversas formas, entre las que resalta la Guerra de Vietnam, la crisis del petróleo de 1973 y la pérdida de hegemonía del patrón dólar-oro con la caída del Acuerdo de Bretton Woods; sin embargo, estos tres vectores (que suelen ser presentados como las causas de la crisis) encuentran su origen en la *auto-negación del valor* con el *aumento de la composición orgánica del capital*, y la consecuente *tendencia decreciente de la tasa de ganancia*.

³ Itsván Mészáros (2013) caracteriza la crisis capitalista de los años 70 como una *crisis estructural*. La imposibilidad de pagar la deuda y de cubrir el déficit del Estado capitalista, la posibilidad del descalabro económico producto del estallido de las burbujas financieras, las nulas condiciones de ampliar mercados, el desempleo estructural, el deterioro ambiental del planeta, la guerra imperialista, entre otras, son contradicciones sin salida que enfrenta el capitalismo y que caracterizan su *crisis*, ya no como una cuestión ‘coyuntural’ (cíclica), sino como una condición *estructural*.

⁴ Las experiencias desarrolladas por Margaret Thatcher en Inglaterra y Ronald Reagan en los Estados Unidos son las más representativas en el “capitalismo central”. Por su parte, la dictadura chilena (1973-1990) constituye un ícono experimental del neoliberalismo para la región latinoamericana.

Las causas fundamentales de la crisis obedecen a la *tercera revolución tecnológica* de mediados del siglo XX (Mandel, 1985) puesto que esta permite el aumento de la productividad del capital con menos *fuerza de trabajo* (capital variable), aumentando el *ejército industrial de reserva* (desempleo) y la consecuente caída en los salarios (aumentando el costo de vida). Así se encuentran todas las condiciones para un aumento de la riqueza material (valores de uso) a través del desarrollo de las fuerzas productivas, y una disminución en la valorización del *valor*; este contexto responde al metabolismo del capital y constituye una crisis inminente. A su vez, en el campo político emergen diversas expresiones políticas de la crisis que guardan estrecha relación con las alteraciones en el modo de producción.

En Asia la mayor expresión de la crisis (tanto en términos políticos como económicos) se presentó en Vietnam. La ofensiva anticomunista desatada por los Estados Unidos conllevó a una guerra sin cuartel (1955-1975), que concluyó con el triunfo y la autodeterminación vietnamita. Además de la derrota militar, los Estados Unidos de Norteamérica sufrió un fuerte golpe en su economía, puesto que la inversión en la guerra había generado la necesidad del endeudamiento económico, que se desdobra en el recorte de políticas sociales y derechos, tanto en los Estados Unidos como en los países dependientes (Mészáros, 2013)⁵.

La guerra de Vietnam (y de toda Indochina) estimuló el sentimiento solidario de diferentes sectores sociales a nivel mundial; es así que en Europa, el creciente movimiento juvenil, estudiantil y obrero encontró uno de los puntos de unidad para expresar sus contradicciones en contra del imperialismo. En “el viejo mundo” tanto la lucha de los trabajadores como de los movimientos de contracultura (*hippies*, ambientalistas, feministas, culturales, etc.) desataron manifestaciones de protesta que alcanzan mayor expresión en el “Mayo Francés”, las protestas inglesas, la caída del Franquismo en España, y en la Revolución de los Claveles en Portugal, con la que se facilitaron los procesos de liberación nacional en África.

La independencia de países africanos representó la mayor expresión política de la crisis en este continente. Congo (1960), Angola (1975), Mozambique (1975) (y otros) no solo alcanzaron la independencia política de países europeos, sino que además expresaban afinidades con la política internacional de la Unión Soviética⁶.

Por su parte, en los Estados Unidos se abre un ciclo de protestas lideradas por el movimiento negro e inmigrantes latinos, cuestionando la discriminación social y el racismo, al tiempo que se pone en el centro del debate la lógica de la sociedad capitalista-imperialista. Las protestas en contra de la Guerra de Vietnam congregaron diversas expresiones de solidaridad, particularmente de jóvenes y estudiantes.

⁵ Metafóricamente Mészáros dice que la Guerra de Vietnam fue paga con tarjeta de crédito.

⁶ Con los países africanos que alcanzan su independencia, pero no se articulan a las directrices de Estados Unidos y la Unión Soviética, se crea el denominado “Tercer Mundo”.

En América Latina el ciclo de crisis se abre con el triunfo de la Revolución Cubana (1959) a través de la cual se demostró la posibilidad del triunfo político por medio de la *guerra de guerrillas*. La instauración de un gobierno revolucionario estimuló el surgimiento de diversas organizaciones insurgentes en la mayoría de los países latinoamericanos. Por su parte, en Chile con la llegada al gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) se vivió una experiencia donde explícitamente se proyectó “abrir caminos hacia el socialismo” a través de las herramientas legales brindadas por la “democracia liberal”. Posteriormente Nicaragua (1979) avanzó en un proceso revolucionario en el que se combinó la lucha insurreccional y las herramientas de participación legal⁷.

Aunque en diferentes proporciones, en todos los países de América Latina se presentó gran influencia de la renovación católica posterior al Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), adquiriendo gran relevancia la Teología de la Liberación.

Con la crisis política y económica del capital, lo que queda en evidencia es la necesidad inaplazable de diseñar nuevos *planes de desarrollo*, sea para la reproducción ampliada del capital, o para buscar alternativas de ruptura que tengan como horizonte la superación del mismo. Las formas de gobernar, así como las políticas económicas son reestructuradas, con lo cual se vivencian claras modificaciones en la manera de atender la *cuestión social*⁸.

Los debates y críticas surgidas dentro de partidos y movimientos políticos se transfieren a instituciones (como las universidades) y organizaciones (como las juveniles y estudiantiles), presentando formas singulares de renovación.

La Reconceptualización como expresión del auge y crisis capitalista

Existe un consenso evidente en el reconocimiento de la Reconceptualización como movimiento fuertemente ‘influenciado’ o determinado por el contexto político de crisis que se vivió tanto a nivel mundial como latinoamericano durante las décadas de 1960 y 1970.

El análisis de las transformaciones sociopolíticas y económicas muestra su carácter determinante sobre el movimiento profesional. Más allá de sus particularidades internas, la Reconceptualización se caracterizó por el enfrentamiento entre diferentes perspectivas teórico-políticas que encontraban su raíz más profunda en proyectos societarios tensionados en la contradicción capital-trabajo⁹.

⁷ Un análisis introductorio sobre estas experiencias se encuentra en Sader (1992).

⁸ Ante la imposibilidad de restablecer el control a través del orden legal, en América Latina el capital monopolista y sus clases aliadas recurrieron a las alternativas más violentas de gobiernos autocráticos. Las dictaduras de Brasil (1964), Uruguay y Chile (1973) y Argentina (1976) tal vez son las más representativas de la estrategia del gran capital para mantenerse en el poder, e instalar el neoliberalismo.

⁹ Netto (2012) plantea que la Reconceptualización en Latinoamérica fue posible gracias al desarrollo de tres vectores fundamentales: a) *la crisis de las ciencias sociales (positivistas)*, b) *la renovación de la Iglesia Católica*, y c) *las luchas del movimiento estudiantil*.

Para una mayor comprensión del proceso histórico, se abordarán de manera introductoria los Congresos Panamericanos de Servicio Social y los Seminarios Regionales Latinoamericanos de Trabajo Social (ambos determinados por el contexto sociopolítico), entendiendo que en la dinámica de estos eventos se generó el proceso de *renovación* en el que se inscribe la Reconceptualización.

Dos características fundamentales surgen en trabajo social como consecuencia de las transformaciones sociales. Primero, el carácter conservador, sustentado en el funcional-estructuralismo, en el moralismo católico y la intervención caritativa ya no se presentan como único fundamento posible, pues se muestra incapaz de responder a los nuevos retos de la sociedad de la posguerra; y segundo, se genera un abanico de posibilidades y alternativas teórico-políticas más cualificadas y competentes que pretenden responder al nuevo contexto latinoamericano. En otras palabras, el viejo trabajo social se torna insuficiente y a cambio emergen diversas perspectivas que inauguran un ciclo de pluralidad y divergencia.

Ya en el Movimiento de Reconceptualización propiamente dicho se evidencian tensiones y transformaciones inherentes a todo proceso histórico. Al decir de Iamamoto (2003),

A pesar de haber sido gestado en medio de la política desarrollista y de haber sido tributario de sus parámetros analíticos, el movimiento de Reconceptualización a partir de la década de 70 se encuentra fuertemente marcado por la presencia de análisis y propuestas profesionales con nítida inspiración marxista, creando una brecha con sus propias producciones iniciales. (p. 229)

Los Congresos Panamericanos de Servicio Social

Es necesario entender que buena parte de las transformaciones en la práctica profesional se hacen necesarias en los años 1950 para atender las nuevas demandas de la realidad social, puesto que las viejas herramientas y métodos no son suficientes para satisfacer los intereses de los empleadores, de los usuarios y mucho menos para la comprensión objetiva del movimiento de la realidad. Estas transformaciones, al ser una necesidad objetiva, son estimuladas tanto por sectores conservadores (clásicos o modernos) y por críticos.

Los Congresos Panamericanos de Servicio Social (1945-1971) fueron financiados inicialmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, posteriormente, por la Organización de Estados Americanos (OEA), manteniendo un cuadro direccional con objetivos claros que apuntaban a la *doctrina desarrollista* de la II posguerra.

En las conclusiones del primer Congreso (Santiago, Chile, 1945), reconociendo “las más importantes obligaciones del mundo de la posguerra”, y las acciones que frente al nuevo contexto puede ejercer la ONU, se ‘recomendó’:

Que los delegados del Primer Congreso Panamericano de Servicio Social, al regresar a sus respectivos países, recalquen y traigan la atención de los representantes oficiales de sus países en el Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas, la urgente necesidad que hay de crear una organización para el bienestar social (...). (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 55-56)

En el marco del II Congreso (Río de Janeiro, Brasil, 1949) se continuó con la influencia norteamericana tanto en las temáticas abordadas como en su tratamiento. Al finalizar el II Congreso, los organizadores y participantes del evento solicitaron a la OEA que designara la sede del III Congreso; el cual, posteriormente, tuvo lugar en San Juan, Puerto Rico en 1957.

En esta oportunidad (Puerto Rico, 1957) se profundizaron los argumentos en favor del *desarrollo*; además se defendió de manera explícita el carácter neutral y apolítico del servicio social latinoamericano. Así lo registran las memorias del congreso:

Que los trabajadores sociales se preocupen más por conocer y establecer relación con los organismos de trabajadores y patronos, como un medio de comprender mejor los alcances del problema laboral y de poder, en su oportunidad, ofrecer una colaboración constructiva para el establecimiento de unas mejores relaciones obrero-patrono. (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 82)¹⁰

En el IV congreso (San José, Costa Rica, 1961) se presentaron algunos debates cuestionadores del servicio social tradicional, y de las directrices dadas por organismos internacionales encargados de difundir el desarrollismo. En las conclusiones, consideraciones y recomendaciones se expresaba la necesidad de fortalecer el carácter investigativo, la comprensión del sistema socioeconómico de cada país y el aporte en los procesos de cambio equilibrado. De este modo, aunque no se dejaron de aplicar las directrices de la ONU o la OEA, se intentó resaltar algunas particularidades de la intervención profesional en cada país. La tensión se hizo presente, aunque permaneció la hegemonía tradicional.

No se puede plantear que en este Congreso se haya presentado una ruptura con la “ideología imperialista”; por el contrario, se estaba atendiendo a la estrategia norteamericana trazada a

¹⁰ Aquí se evidencia la influencia del pensamiento católico inspirado por la Encíclica Papal *Quadragesimo Anno*. Un estudio sobre la influencia católica en la profesión se encuentra en Manrique (1982).

través de la Alianza para el Progreso, al elogiar “el papel central de la educación en cualquier programa de desarrollo nacional y la importancia que le han conferido los gobiernos americanos según el acuerdo de Punta del Este” (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 90).

La síntesis de los Congresos anteriores y el esclarecimiento definitivo en cuanto a su ideal desarrollista se presentó en Lima (Perú) en 1965 con el V Congreso. El tema central fue *El Bienestar Social y el Proceso de Desarrollo de los Países de América*, el cual fue abordado a través de 3 sub-ejes: *I El Desarrollo; II El factor humano en el proceso de desarrollo, y III El Servicio Social y el Desarrollo*.

En 1968 se realizó el VI Congreso en Caracas (Venezuela). En este momento, las condiciones de la crisis capitalista y el clima político revolucionario que rodeaba a toda Latinoamérica se empezó a expresar en el trabajo social. En este Congreso se encontró la máxima expresión de contradicción entre lo ‘nuevo’ y lo ‘viejo’, ratificando algunos elementos desarrollistas, pero también, reivindicando formas alternativas de desarrollo regional, al margen de ‘imperialismo’.

Veamos algunas expresiones a considerar como elementos modernizantes y críticos. Los documentos del Congreso expresan: “Que los centros de formación en Servicio Social deben asumir responsabilidad en el proceso de adecuación de los planes y programas de estudio a la concepción de desarrollo” (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 124). En esta misma dirección, reconociendo el valor que tiene la planificación en el desarrollo, argumenta: “La planificación, considerada como técnica en sí misma, es un proceso racional que puede ser utilizado para fines de distinto contenido. Tiene un carácter instrumental operativo y es por tanto neutra.” (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 115).

Ahora bien, también se hacen evidentes expresiones críticas que generan una contradicción que apunta hacia una ruptura de orden político:

La importancia de modelos de desarrollo, elaborados sin tomar en cuenta la realidad latinoamericana, lejos de ser benéfico para orientarnos hacia metas de desarrollo realistas y alcanzables, se convierten en un nuevo obstáculo, dado lo inapropiado que resulta su aplicación. (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 113)

Y continúa más adelante:

Las actividades del profesional de trabajo social han estado marcadas por la atención de los problemas individuales o colectivos que se derivan de las patologías sociales, sin tomar en cuenta que tales desajustes son generados en gran parte por la inadecuación de las estructuras sociales. (Ander-Egg y Kruse, 1984, p. 119)

En el último Congreso realizado (Quito, Ecuador, 1971), que sólo se logra llevar a cabo hasta la mitad de la agenda, tenía como línea orientadora el *desarrollismo*, pero ya se había difundido lo suficiente la perspectiva de la *teoría de la dependencia*, en la que se argumenta que el subdesarrollo de los países periféricos constituye la consecuencia lógica del desarrollo de los países centrales; estos argumentos serán acompañados por algunas expresiones de la *teología de la liberación*. Bajo esta condición, las contradicciones en los debates se agudizan.

A partir de este momento se pretendían implementar análisis sobre la realidad latinoamericana que tomaban distancia de los lineamientos políticos de los Congresos anteriores¹¹.

Producto de la pérdida de hegemonía de las fuerzas conservadoras y la avanzada de las diversas corrientes críticas, el Congreso es sometido a un cierre inesperado respondiendo a las políticas del presidente ecuatoriano José María Velasco Ibarra, quien permitió a las tropas militares ocupar el Palacio Legislativo de Quito, lugar que había sido destinado para las discusiones académicas. A partir de entonces fueron suspendidos los congresos panamericanos.

El análisis de los congresos puede permitir el siguiente planteamiento: surgen bajo el control y al servicio de los Estados Unidos de Norteamérica y sus doctrinas ideológicas; para el cumplimiento de esta tarea utiliza (entre otras) como principal herramienta el discurso del *desarrollo*; sin embargo, en la medida que las condiciones socio-políticas del continente se iban transformando (planteando una fuerte crítica al ‘imperialismo’), el contenido de los congresos se fue transformando hasta salirse del control y directriz hegemónica; el desarrollo, que había sido identificado como la alternativa posible y deseable, termina siendo objeto de críticas. En medio de la confrontación, por orientación de las instancias sociales y profesionales conservadoras, se elimina el espacio de discusión que había perdurado por dos décadas y media.

Los Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social

Los Seminarios surgieron como consecuencia de los esfuerzos de profesionales de diferentes países (especialmente del Cono Sur) que se caracterizaron por intentar darle (lo que ellos llamaron) un carácter “verdaderamente latinoamericano” a las discusiones del trabajo social de la región. Una de las ideas fundamentales era la consolidación de teorías y métodos *propios* del servicio social latinoamericano, que respondiera a las condiciones y necesidades de los países del sur¹².

¹¹ Una de las grandes sorpresas fue la elección de los cuatro vicepresidentes del Congreso, dado que “los candidatos oficiales” (históricamente delegados de los sectores más conservadores, afines a la ONU y la OEA) no fueron elegidos por la asamblea, y por el contrario, resultaron electos aquellos participantes que se identificaban con los planteamientos críticos que empiezan a generar tensión con el conservadurismo profesional, e inclusive con el desarrollismo.

¹² Aquí se encuentra el origen del debate profesión-disciplina y la supuesta especificidad del trabajo social.

Al igual que los Congresos Panamericanos, frente a los Seminarios Latinoamericanos es necesario tener en cuenta el periodo histórico en el cual se desarrollaron, 1965-1972, puesto que es en este marco temporal cuando surgen y se fortalecen diversos procesos políticos organizativos en casi todo el territorio latinoamericano, protagonizando la crisis del capital y la “lucha antiimperialista”.

En las conferencias centrales del I Seminario (Porto Alegre, Brasil, 1965) se encuentra el discurso del compromiso sociopolítico de los profesionales, la necesidad de reivindicar derechos de los sectores más vulnerables, y de atender las necesidades propias de Latinoamérica. Si bien se mantiene una perspectiva próxima al desarrollismo, ya se identifica la relación dependiente del capitalismo central y periférico.

En este Congreso hubo participación de Jorge Furtado, Maria Lúcia Carvalho da Silva y José Lucena Dantas, entre otros. Una de las expresiones de Carvalho en el Seminario sintetiza bien la tendencia hegemónica:

El Servicio Social debe esforzarse por “filtrar” y sustraerse de las influencias europeas y norteamericanas que tan marcadamente ha sufrido y que han dificultado un auténtico crecimiento y enriquecimiento. Debe tender, asimismo, a superar la tendencia a imitar o a repetir las experiencias extranjeras, descubriendo nuevas soluciones y procurando respuestas de cuño más nacionalistas. (Ander-Egg, Cassineri, Fernández, Parisi y Barreix, 1975, p. 404)

En el II seminario (Montevideo, Uruguay, 1966) liderado por Herman Kruse se encontraban planteamientos más críticos, donde emergieron posturas que pretendían superar la doctrina desarrollista. Tres ejes temáticos posibilitaron la discusión: 1. *Problemas metodológicos del Servicio Social*, 2. *Servicio Social. Evolución y Revolución*, y 3. *Política del Servicio Social en el Desarrollo*. En el segundo eje se presentaba la influencia de los sectores más avanzados presentando las siguientes ponencias: *El Servicio Social en los países capitalistas*; *El Servicio Social en los países socialistas*; *Nuevas orientaciones en la formación de asistentes sociales*; a su vez, en el tercer eje se presentaba la ponencia que representa el espíritu del seminario: *El Servicio Social como agente de cambio*.

Según Ander-Egg, durante este Seminario, “Cornely (Seno) aborda temas hasta ese entonces tabú: la conveniencia de la militancia política de los asistentes sociales, y la incorporación a organismos sindicales a fin de actuar como grupos de presión” (Ander-Egg et al., 1975, p. 408).

El III Seminario (General Roca, Argentina, 1967) “Servicio Social y Educación” fue coordinado por Natalio Kisnerman. En el marco de este Seminario se hizo énfasis en evaluar las condiciones

vividas en América Latina. Algunas preguntas orientadoras del debate fueron: ¿Qué clase de servicio social se necesita en América Latina y cuál tendría que ser el papel del asistente social?

En el IV Seminario (Concepción, Chile, 1969) se encuentra una de las más explícitas referencias a lo que fue el movimiento de la Reconceptualización. Los acercamientos al marxismo fueron parte integrante de las discusiones tanto en los conferencistas centrales como en los participantes; también fueron centro del debate los planteamientos de Paulo Freire, quien para la época ya contaba con amplio reconocimiento en algunos países de la región.

Entre ejes y conferencias centrales se encuentra el siguiente contenido: *Alienación y praxis del Servicio Social* (eje); *alienación de los profesionales de Servicio Social en los contextos en transición de América Latina*; *Marxismo y Servicio Social*; *La rebelión de los jóvenes y Servicio Social*; *La revolución latinoamericana y el Servicio Social* (conferencias centrales).

En el marco del debate se identifica la necesidad de,

Iniciar el proceso de Reconceptualización del Servicio Social, que debe comprender los presupuestos filosóficos y científicos del quehacer profesional y, muy especialmente, los aspectos metodológicos, que ya no responden a las exigencias de nuestra sociedad en cambio. (...) Los llamados “métodos básicos” del Servicio Social, son sólo técnicas fragmentarias que minimizan en sus contenidos el campo profesional de esta disciplina. (Ander-Egg et al., 1975, p. 414-415)

También toma fuerza el *mesianismo profesional*:

El Servicio Social debe promover la formación de una conciencia crítica en los grupos marginales que, por su número y su situación de postergación real, representan una de las fuerzas más dinámicas para impulsar un proceso de auténtica transformación de las estructuras sociales. (...) Todo quehacer humano está respaldado por una ideología (...). Las opciones ideológicas alternativas que se plantean a los profesionales del Servicio Social Latinoamericano tienen una limitación: no pueden ser contrarias al Cambio Social. (Ander-Egg et al., 1975, p. 418)

En el V Seminario (Cochabamba, Bolivia, 1970) se mantuvo la centralidad de la Reconceptualización. A la participación regular de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, se suma la de representantes de Perú, Paraguay y Bolivia, fortaleciendo la legitimidad del evento.

El tema central de discusión fue la *Reconceptualización del Servicio Social a nivel de agencias y organismos con programas de Bienestar Social*, desarrollado a través de 3 ejes sub-temáticos, 1. *Diagnóstico de la Realidad Latinoamericana*; 2. *Lo que se entiende por Reconceptualización del Servicio Social*; 3. *La política de la Agencia, su naturaleza y sus relaciones con el cambio*.

Entre los planteamientos más significativos se encuentra,

El **compromiso** del Servicio Social Latinoamericano consiste en la IDENTIFICACIÓN TOTAL CON LAS CLASES OPRIMIDAS. Para lograr este compromiso es necesario salir del puritanismo, vencer el temor e ingresar en una lucha real que colocará indudablemente al Trabajador Social en el plano político. (Ander-Egg et al., 1975, p. 422)

Finalmente y entrando en un movimiento de retroceso, se realiza el VI seminario en Porto Alegre (Brasil, 1972). De acuerdo con un análisis de las delegaciones de habla hispana y del Grupo ECRO, el evento tenía dos opciones: 1. Responder a la identidad que había caracterizado todo el proceso desde 1965, es decir, aportando al proceso de *renovación crítica*; o por el contrario, 2. Realizar un evento determinado por las condiciones del país anfitrión bajo la dictadura cívico-militar para re-implementar el carácter ‘tecnocrático’. El análisis de sus resultados demuestra que se optó por la segunda opción, impulsando la formación ‘tecnocrática’, discutiendo de manera preferencial sobre procedimientos, términos y esquemas de la intervención positivista¹³.

El Seminario eliminó de su agenda los análisis de las condiciones sociopolíticas de América Latina, la necesidad de crítica a las condiciones impuestas por el capitalismo, el aporte en el proceso de Reconceptualización y las prácticas emancipadoras de los profesionales; entre otros temas que habían constituido todo el proceso de *renovación crítica*.

De esta manera, se entra en la recta final de los seminarios regionales latinoamericanos de servicio social, que habían reunido fundamentalmente a los países del Cono Sur; y pese a que las expectativas estaban puestas para retomar el camino cuestionador y ‘transformador’, que desde Porto Alegre hasta Cochabamba se había encargado de dar una “nueva identidad” al trabajo social, la no realización del siguiente Seminario en Uruguay, cerraron las posibilidades de continuidad en la *renovación crítica*.

¹³También a estos principios corresponden los seminarios de Araxá y Teresópolis. Para un abordaje sobre las características de la Dictadura en Brasil y las particularidades del trabajo social, ver Netto (2012).

Principales actores de la Reconceptualización

La forma en que se consolidó la Reconceptualización en cada país es variada, aunque es posible identificar elementos y actores transversales al proceso continental.

Se conoce como *Generación del 65* al grupo de profesionales que a partir de 1965 protagonizaron debates que enfrentaban el carácter conservador de trabajo social tradicional, así como la hegemonía ‘imperialista’ de Estados Unidos.

La *Generación 65* es portadora de nuevos debates (fundamentalmente inspirados en el desarrollismo y posteriormente en la teoría de la dependencia) que lograron impulsar un primer momento en la *renovación profesional*. A lo largo de los seminarios regionales latinoamericanos de trabajo Social (Brasil – 1965, Uruguay -1966, Argentina – 1967, Chile – 1969, Bolivia – 1970 y Brasil -1972), se destaca un grupo profesionales del Cono Sur, entre los que se encuentran Herman Kruse, René Dupont, Ricardo Hill, Natalio Kisnerman, Luis María Früm, Juan Barreix, Ezequiel Ander-Egg, Seno Cornely, entre otros¹⁴.

La participación de estos autores en los seminarios orientaron polémicas que iban desde lo ideológico hasta lo técnico-instrumental, poniendo gran énfasis en la crítica a los “métodos clásicos”, la neutralidad valorativa, el imperialismo, los fundamentos católicos conservadores, entre otros.

Del interior de la *Generación del 65* surge el *Grupo ECRO*, compuesto fundamentalmente por profesionales argentinos¹⁵.

La difusión del pensamiento de la *Generación 65* y del *Grupo ECRO* se realiza por diversos canales, pero se destaca el papel desempeñado por las revistas *Selecciones de Servicio Social* (de la editorial HVMANITAS) y *Hoy en el Servicio Social* (de la editorial ECRO). Norberto Alayón y Juan Barreix, autores reconocidos a nivel latinoamericano fueron copropietarios/co-directores de la editorial ECRO, con lo cual tuvieron gran facilidad para difundir su pensamiento.

A pesar de que la editora ECRO no tenía una filiación o articulación a movimientos o fuerzas de inspiración marxista, en el ejercicio plural de divulgar el debate profesional (nueva característica profesional creada por la Reconceptualización), ésta y otras tendencias teórico-políticas fueron difundidas.

¹⁴ Llama la atención que los protagonistas de la *Generación 65* en su gran mayoría son hombres, siendo el trabajo social una profesión mayoritariamente integrada por mujeres.

¹⁵ El Grupo ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo), se inspira en el psicoanálisis, aunque incorpora elementos críticos de otras áreas y corrientes teóricas.

Ante la tendencia a “importar” y a “traducir” material bibliográfico de otros países, el Grupo ECRO desde el primer momento rehusó la importación y/o traducción (excepto, lógicamente, la de otros países latinoamericanos); en una segunda etapa sus libros comenzaron a ser exportados a países extracontinentales y en el momento actual –como tercera etapa– tiene en trámite contratos de traducción de algunos de sus libros a otros idiomas (alemán, inglés y francés, más concretamente). (Ander-Egg et al., 1975, p. 433)

Constituida como una entidad de mayor alcance, integrando Centroamérica y la Región Andina, se crea la *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social* (ALAESS)¹⁶.

ALAESS surgió en 1965, sin embargo, la idea de un organismo latinoamericano de servicio social se venía discutiendo en eventos de carácter regional. Una vez se concreta la idea de la Asociación Latinoamericana, se empiezan a desarrollar diversas actividades. Los debates profesionales a través de seminarios, foros y congresos fueron el eje central de ALAESS.

Bajo la dirección de ALAESS se llevaron a cabo los seminarios en los que se buscaba una articulación entre teoría y práctica. Aunque inicialmente en estos seminarios no hubo expresiones ‘radicales’, a partir de 1971 se presentó una mayor intensidad en los debates y orientaciones político-ideológicos. Como consecuencia del ingreso de profesionales más jóvenes y críticos, se vivió un proceso de ‘refundación’ de la asociación en el marco del Seminario de Ambato (1971). Con la incorporación al cuerpo directivo de personas más críticas y afines al marxismo, la *renovación crítica* adquiere mayor relevancia¹⁷.

Una vez ‘refundada’ ALAESS, y con las nuevas características introducidas en el Seminario de Ambato, se avanzó en la creación del *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* (CELATS) que tiene como objetivo

Crear una instancia donde se desarrollan: investigaciones docencia, programas de acción, documentación, comunicación, que tiendan a dar una implementación científica en una línea teórica, metodológica y

¹⁶ Un hecho que llama la atención es que ALAESS tiene su génesis y desarrollo a lado de las recomendaciones de entes internacionales como la *International Association of Schools of Social Work* (IASSW) y de profesionales de los Estados Unidos como el caso de Caroline Ware, quien figuró en varias juntas Directivas como Asesora. Posteriormente ALAESS tendría financiación de la democracia cristiana de Alemania Federal a través del Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) y la Fundación Konrad Adenauer. Como consecuencia de los debates reconceptualizadores, ALAESS pasa a denominarse ALAETS, cambiando la denominación de Servicio Social por Trabajo Social.

¹⁷ Vale la pena mencionar la influencia de los sectores marxistas o próximos al marxismo, donde se reconoce un liderazgo evidente de Leila Lima Santos, y otros profesionales como Marilda Iamamoto, Consuelo Quiroga, Ana Quiroga, Vicente de Paula Faleiros, Manuel Manrique, Alejandro Maguiña, Juan Mojica, José Paulo Netto y otros. Para un abordaje introductorio sobre el debate ‘refundador’ de ALAESS, ver Resumen y Conclusiones del Seminario Latinoamericano para Profesionales en Trabajo Social – 1971.

técnica a las tareas que el Trabajo Social debe desarrollar en la realidad latinoamericana, para que este sea un verdadero aporte a la dinámica de transformación. (Mojica y Quiroga, 1975, párr. 11)

El CELATS, con sede en Lima – Perú, se creó bajo una estructura interna compuesta por el Consejo Directivo y el Comité Ejecutivo, además de contar con cuatro áreas programáticas: *Acción de proyectos concretos, **Investigación, ***Capacitación, **** Documentación y comunicación. Por medio de estas áreas se desarrollan proyectos que responden a las condiciones del contexto latinoamericano; investiga sobre condiciones obreras, indígenas y campesinas de la región; capacita y actualiza a los profesionales con el debate de la *renovación* profesional; impulsa la posgraduación con la primera maestría de trabajo social en la región; y adelanta acciones de documentación y comunicación desde y para Latinoamérica.

Además de la divulgación de varias investigaciones publicadas en los *Cuadernos CELATS*, y de publicaciones conjuntas con la editora ECRO, en la que se aborda de manera crítica el contexto sociopolítico y el trabajo social, la publicación de la *Revista Acción Crítica* genera un gran aporte a la Reconceptualización, convirtiéndose en el principal canal de debate y difusión de la región.

Las acciones adelantadas por estos organismos (Generación 65, Grupo ECRO, ALAESS, CELATS) entre otros, configuran una fuerza cuestionadora (con diferencias entre sí) que al enfrentarse al tradicionalismo profesional crean una *renovación profesional* y da forma al movimiento de la Reconceptualización.

Tendencias y consecuencias de la Reconceptualización

Según Netto (2012), en la *renovación* del trabajo social se presentó el enfrentamiento de diversas tendencias¹⁸; por un lado se encuentran aquellas que de manera explícita pretenden reinstalar las medidas conservadoras que reproducen el orden del capital y los “métodos clásicos”; por otro lado se encuentran quienes reconociendo las transformaciones sociales, políticas y económicas del capital, proyectan algunas medidas modernizadoras de corte desarrollista, que no rompen con la dinámica del capital; y también se encuentran posiciones más radicales que hacen explícita su inspiración crítica y marxista.

Las posturas más radicales en el trabajo social se manifiestan en lo que Netto (2012) denominó para el caso brasilero como *Intensión de Ruptura*. En el plano latinoamericano, los principales exponentes de la *renovación crítica* son las experiencias de la Universidad Católica de Valparaíso, el *Método BH* en Brasil y el *Método Caldas* en Colombia¹⁹.

¹⁸ Aunque el texto de Netto (2012) se refiere a la experiencia brasilera, también es posible identificar elementos de carácter latinoamericano.

¹⁹ Para un análisis introductorio sobre el “Método Caldas”, ver Quintero (2014).

Mientras que en el marco de la lucha de clases durante los años 1960 y 1970 se fortalecieron planteamientos emancipadores que se sumaban a la crisis del capital, en el movimiento reconceptualizador se constituyó un sector más radical que sustentado en el marxismo (fundamentalmente de corte maoísta, althusseriano y cristiano), pretendió superar el carácter reproductor de la profesión, procurando inscribirla en las luchas ‘revolucionarias’. El contexto revolucionario latinoamericano que determina la profesión, traducido sin mediaciones al movimiento de la Reconceptualización, hizo que se presentaran fuertes límites de orden ‘voluntarista’, ‘politicista’ y ‘mesianico’, evidentes en las pretensiones profesionales de “agentes de cambio” y “transformación social”²⁰.

Es claro que los impactos de la Reconceptualización se deben identificar en los contextos particulares en los que se desarrollaron, es decir, que la evaluación debe ser una tarea de investigadores de cada país; sin embargo, al reconocer los trazos más amplios del movimiento, es posible identificar algunas características que bien podemos presentar como consecuencias generales del proceso latinoamericano²¹.

- La necesidad de superar la *intervención técnica y caritativa* exigía la *incorporación o creación de nuevos instrumentos de intervención* a través de los cuales se pudiera realizar un atendimento más eficaz de los “problemas sociales”.
- Ante los límites propios de *intervenciones filantrópicas y caritativas*, se recurre a la *incorporación de la investigación como elemento indispensable para la producción de conocimientos*, cualificando del ejercicio profesional.
- El estudio de las relaciones sociales arroja como premisa fundamental el *reconocimiento de las contradicciones sociopolíticas y económicas como condiciones fundamentalmente socio-colectivas* (interpretadas en algunos casos como lucha de clases), lo que lleva a cuestionar la sobrevaloración de los individuos y la *psicologización de la cuestión social*.
- Como consecuencia del enfrentamiento entre perspectivas académico-políticas, se genera una *pluralidad significativa en los referenciales teóricos-metodológicos*, donde se incorporan al debate nuevos fundamentos de las *ciencias sociales* y el marxismo.
- La creación o incorporación de nuevos fundamentos teórico-políticos brindan la posibilidad de *reconocer las particularidades de las relaciones sociales del contexto latinoamericano*, reevaluando contextos que históricamente se habían presentado como únicos posibles y deseables.

²⁰ A modo de análisis retrospectivo Lima (1979) presenta algunas ideas fundamentales; también en Quiroga (2000, 1990), se encuentran importantes reflexiones.

²¹ Son diversos los autores que desde posiciones teórico-políticas distantes han realizado sistematizaciones sobre los aportes y límites de la Reconceptualización; para conocer algunas tendencias, ver un primer balance en Alayón: 1975, al igual que una compilación amplia y variada de Alayón: 2005. En la edición N° 40 de la revista Em Pauta (2017) son publicados varios artículos que hacen análisis retrospectivos sobre la Reconceptualización en diferentes países.

- *La creación de asociaciones, federaciones, centros de estudio y demás instituciones de orden nacional y latinoamericano* posibilitan un debate amplio, plural y permanente sobre la profesión y la sociedad.
- *La creación de revistas y la publicación de libros encargados de difundir la producción de conocimiento* sirve como herramienta estimulante del debate y articulación al interior de la profesión, y de ésta con las *ciencias sociales*.
- El debate plural y más cualificado a través de *seminarios, congresos y demás actividades* potencializa el desarrollo profesional en toda la región y la interlocución con los actores del contexto sociopolítico.

Algunas consideraciones finales

El modo de producción capitalista está constituido por elementos eminentemente contradictorios de orden político y económico que de manera permanente posibilitan su reproducción y negación. Durante los años 1960 y 1970 tales contradicciones se constituyen en *crisis estructural* que genera diversas transformaciones. El enfrentamiento político de fuerzas antagónicas agudiza las contradicciones del capital (como relación social) y genera impactos directos en instituciones privadas y públicas como las universidades, donde se presentan diferentes perspectivas teórico-políticas.

Las crisis (siendo parte constitutiva del capital) representan situaciones concretas en las que es posible dar continuidad al *statu quo*, generar algunas reformas, o impulsar procesos de ruptura radical. De este modo, se debe entender que los periodos de crisis brindan las *posibilidades* para la transformación social y *renovación* profesional; no obstante, la materialización de estas posibilidades depende de la praxis de las organizaciones sociales y profesionales inscritas en las luchas concretas, lo que niega cualquier relación mecánica (causa y efecto) entre transformación social y profesional.

La temporalidad de la Reconceptualización (décadas 1960-1970) coincide con la crisis del capital, y fundamentalmente con el fortalecimiento de las contiendas políticas protagonizadas por fuerzas cuestionadoras al orden hegemónico, lo que permite indagar las mediaciones entre condiciones sociohistóricas y la dinámica particular de la profesión. La crisis del trabajo social tradicional y su necesaria renovación no es otra cosa que una expresión profesional de la crisis de la renovación y crisis capitalista que transita de un ciclo expansivo hacia una crisis estructural.

En el caso del trabajo social, como profesión inscrita en la división sociotécnica del trabajo, durante estas décadas se genera una *renovación* que trae por lo menos tres tendencias teórico-políticas, caracterizadas por la *defensa al tradicionalismo profesional*, la *modernización de corte desarrollista* y la *intención de ruptura inspirada en el marxismo*²².

²² Como fue mencionado anteriormente, esta línea interpretativa es sugerida por Netto (2012).

En términos generales, con la *renovación* se introduce en la profesión el pensamiento científico positivista (con sus formas de intervención) y el marxismo (con diversas corrientes); esta nueva condición abre un ciclo de tensiones y contradicciones que disputan la hegemonía en la dirección de la formación y el ejercicio profesional.

A pesar de los aportes ya mencionados, gracias a los cuales el trabajo social logra dar significativos saltos cualitativos, la crítica marxista desarrollada durante la Reconceptualización, al ser una crítica con un fuerte carácter ‘politicista’, que corresponde al contexto en que se encuentra inmersa, presentó límites teóricos y políticos que sólo se resuelven con un análisis radical (ir a la raíz) de la producción y reproducción social, para lo cual la obra madura de Marx (crítica de la economía política) es pieza fundamental.

Este trabajo tan solo es una forma introductoria de presentar el contexto, tendencias y actores de la Reconceptualización del trabajo social; su carácter introductorio muestra un amplio panorama que debe ser decantado con análisis más específicos. Si con esta reflexión se logra identificar el ingreso del pensamiento crítico y el marxismo a la profesión como una relación dialéctica entre sociedad y profesión, nuevos interrogantes deberán ser planteados para afinar la comprensión de la historia.

Una de las preguntas que debe guiar nuevas reflexiones e investigaciones es ¿Qué tipo de marxismo caracteriza la Reconceptualización? El intento por responder a este interrogante no puede sustentarse en análisis fragmentados (sean políticos, económicos o culturales), sino que deben responder a la perspectiva de totalidad, donde se establecen claras relaciones entre el momento ontológicamente predominantes y las múltiples determinaciones²³.

Referencias

- Ander-Egg, E. y Kruse, H. (1984). *Del paternalismo a la conciencia de cambio*. Buenos Aires, Argentina: Ecro.
- Ander-Egg, E., Cassineri, E., Fernández, L., Parisi, E. y Barreix, J. (1975). *Del ajuste a la transformación: apuntes para una historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Ecro.
- Gough, I. (1982). *Economía Política del Estado del Bienestar*. Madrid, España: Blume Ediciones.
- Harvey, D. (2013). *O novo imperialismo*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

²³ En la Revista *Serviço Social & Sociedade*, 133, se publicó un artículo que presenta una evaluación sobre las características del marxismo incorporado en la Reconceptualización.

- Iamamoto, M. y Carvalho, R. (1984). *Relaciones sociales y Trabajo Social*. Lima, Perú: Editorial Alfa S.A.
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Lima, L. (1979). Marchas y contramarchas del Trabajo Social: repasando la Reconceptualización. *Revista Acción Crítica*, 6, 25-31.
- Mandel, E. (1985). *O Capitalismo Tardio*. São Paulo, Brasil: Nova Cultura.
- Manrique, M. (1982). *De apóstoles a agentes de cambio. El Trabajo Social en la historia latinoamericana*. Lima, Perú: CELATS.
- Mészáros, I. (2013). *A crise estrutural do capital*. São Paulo, Brasil: Editorial Boitempo.
- Mojica, J. y Quiroga, C. (1975). *Centro Latinoamericano de Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000111.pdf>
- Navarro, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado del Bienestar*. Barcelona, España: Editora Ariel.
- Netto, J.P. (2012). *Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Quintero, S. (2014). El “Método Caldas” y la Reconceptualización del Trabajo Social. *Revista Eleuthera*, 10, 182-203.
- Quintero, S. (2018). El marxismo en la Reconceptualización: ¿De qué marxismo se trata?. *Servicio social y sociedad*, 133, 566-584.
- Quiroga, C. (2000). *Invasión positivista en el marxismo: el caso de la enseñanza de la metodología en el Servicio Social*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Quiroga, C. (1990). Una invasión invisible. Reducciones positivistas en el marxismo y sus manifestaciones en la enseñanza metodológica en el Servicio Social. Parte I. *Revista Acción crítica*, 27, 64-110.
- Sader, E. (1992). *Cuba, Chile, Nicaragua. Socialismo na América Latina*. São Paulo, Brasil: Atual.

Como citar este artículo:

Correa, M.E., Corena, A., Chavarriaga, C., García, K. y Usme, S. (2018). Funciones de los trabajadores sociales del área de la salud en los hospitales y clínicas de tercero y cuarto nivel de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Eleuthera*, 20, 199-217. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.11.

FUNCIONES DE LOS TRABAJADORES SOCIALES DEL ÁREA DE LA SALUD EN LOS HOSPITALES Y CLÍNICAS DE TERCERO Y CUARTO NIVEL DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, COLOMBIA*

FUNCTIONS OF SOCIAL WORKERS IN THE HEALTH FIELD IN HOSPITALS AND CLINICS OF THIRD AND FOURTH LEVEL OF THE CITY OF MEDELLÍN, COLOMBIA

MARTA ELENA CORREA- ARANGO**
ALEJANDRA CORENA-ARGOTA***
CAMILA CHAVARRIAGA-ESTRADA****
KARLA GARCÍA-VALENCIA*****
SARA USME-BAENA*****

Resumen

Objetivo. Este artículo pretende dar a conocer las funciones desarrolladas por la profesión de Trabajo Social en el ámbito de la salud, específicamente en clínicas y hospitales de la ciudad de Medellín. **Metodología.** Basado en un estudio cualitativo-descriptivo que recolectó la información mediante entrevista semiestructurada, diseñada por expertos y aplicada a 11 trabajadores sociales en ocho clínicas y hospitales. El análisis posterior de la información se realizó utilizando el software ATLAS.ti. **Resultado.** El estudio encontró que los trabajadores sociales tienen una perspectiva integral de la salud, lo cual permite caracterizar su participación allí como integral y sistémica: su intervención está centrada en los pacientes y sus redes de apoyo familiar y social. **Conclusión.** Los trabajadores sociales cumplen un significativo papel integrador en equipos interdisciplinarios, lo cual contribuye a la accesibilidad e integralidad del servicio de salud, a solucionar problemas conexos a la salud física y la humanización de la asistencia.


Palabras clave: trabajo social, funciones profesionales, clínicas, hospitales.

* Este artículo es resultado de una investigación denominada “Funciones de Trabajador Social en Salud”, estudio cualitativo descriptivo, realizado por el grupo de investigación GITS de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana.


** Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: martaelena.correa@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-4402-1888 **Google Scholar**


*** Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: mayra.corena@upb.edu.co

 orcid.org/0000-0003-0020-9181 **Google Scholar**


**** Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: maria.chavarriaga@upb.edu.co

 orcid.org/0000-0002-9784-6293 **Google Scholar**

***** Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: karla.garcia@upb.edu.co

 orcid.org/0000-0002-0641-0065 **Google Scholar**

***** Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: sara.usmeba@upb.edu.co

 orcid.org/0000-0001-5360-7322 **Google Scholar**

Abstract

Objective. This paper aims to publish the functions developed by the Social Work profession in the field of health, specifically in clinics and hospitals of the city of Medellín. **Methodology.** Based on a qualitative-descriptive study, in which information was collected through a semi-structured interview designed by experts and applied to eleven social workers in eight clinics and hospitals. The subsequent analysis of the information was done using ATLAS.ti software. **Results.** The study found that social workers have a comprehensive perspective on health, which allows characterizing their participation there as integral and systemic: their intervention is centered on patients and their family and social support networks. **Conclusion.** Social workers fulfill a significant integrating role in interdisciplinary teams, which contributes to the accessibility and integrality of the health service to solve problems related to physical health and the humanization of care.

Key words: social work, professional functions, clinics, hospitals.

Introducción

El trabajo social es una profesión que se caracteriza por su complejidad y su diversidad, se ocupa tanto del individuo como de la sociedad, de los grupos, de las familias y de las comunidades, no solo en cuanto a aspectos sociales sino también económicos y de desarrollo. Se trata de una disciplina que con el paso del tiempo ha adquirido importancia y reconocimiento en las dinámicas presentes del mundo social, gracias al continuo trabajo y esfuerzo de parte de sus profesionales.

Tal como lo plantea la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (2017), el trabajo social:

(...) es una disciplina que, mediante su metodología de intervención, contribuye al conocimiento y a la transformación de los procesos sociales, para incidir en la participación de los sujetos y en el desarrollo de las potencialidades de las personas a partir de la interacción social de estas. (párr.1)

El trabajo de esta profesión se reconoce en los diferentes ámbitos que conforman la sociedad, pero su intervención en Colombia, en lo que comprende al área de la salud, requiere mayor estudio y sistematización. No sobra referirse a la importancia del trabajo social en el sector de la salud, aunque en general, se considera que esta profesión brinda un aporte significativo desde su perspectiva del conocimiento y manejo de los procesos de salud-enfermedad de las personas. Se valora positivamente su propósito de contribuir al bienestar de los individuos siendo un garante de los derechos y deberes del paciente, máxime cuando la concepción

de salud y enfermedad es entendida como el resultado de factores biológicos, psicológicos, materiales, sociales, ambientales, culturales, y de funcionamiento y organización de los seres humanos.

Sin embargo, al revisar las publicaciones que al respecto hacen referencia a Colombia, se halla un vacío significativo de información en cuanto a la comprensión de la profesión en el ejercicio de sus funciones dentro del sistema de salud y, específicamente, en las instituciones de más alta complejidad dentro del mismo, denominados clínicas y hospitales con servicios de tercero y cuarto nivel.

Para la profesión resulta relevante el ejercicio de conocimiento y sistematización de su desempeño profesional en el ámbito de la salud, ya que le permite fortalecer su estructura teórico-metodológica como propuesta de intervención social. Si bien el trabajo social ha sido de tradición práctica-técnica, se propone que, sin perder esa fortaleza, mediante la investigación científica, se potencie para fortalecer la construcción de un saber reflexivo. En este sentido, la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana se constituye como promotora de la investigación y, desde su concepción humanista de la educación, asume mediante el trabajo de grado que da origen a este artículo, un papel protagónico y responsable en el nivel de calidad académica que logre la profesión, aportando conocimientos encaminados a desarrollar propuestas metodológicas y modelos de formación que posibiliten a los profesionales su contribución para que la vida social humana se dignifique.

Para efectos de este trabajo, se entiende la función como el conjunto de actividades que reflejan todos aquellos problemas que un profesional debe o debería ser capaz de enfrentar o resolver, es decir, “el tipo de actividad laboral que caracteriza e identifica el trabajo socialmente útil que realiza el hombre para alcanzar un objetivo determinado” (Portuondo como se citó en Torres, 2008, párr. 6).

Con la finalidad de analizar las necesidades presentes de la sociedad y entrever las futuras, el trabajador social realiza unos procesos y tareas de intervención para el adecuado ejercicio de sus funciones, dentro de las cuales se encuentran: la intervención directa que se realiza en diversos ámbitos de desempeño y precisa de un contacto personal entre el profesional y la persona, familia o grupo de implicados—de tal forma que la relación que se establece entre el trabajador social y el sistema cliente (individuos, familia, grupo pequeño) es un elemento significativo en el cambio de las situaciones problemáticas—; actividades de estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación, coordinación y supervisión; además de la intervención directa, el trabajador social desarrolla también intervenciones indirectas de mayor cobertura que soportan el ejercicio de las directas, como son la formulación de programas y proyectos, la investigación social, la formulación de políticas sociales y su ejecución, más la administración de programas y servicios sociales.

Según Vásquez (como se citó en Ballestero, Viscarret y Úriz, 2013), se han señalado las siguientes funciones en las diferentes áreas profesionales:

Atención directa. Mediante la detección y tratamiento psicosocial de las necesidades sociales individuales, grupales, familiares y de la comunidad, los trabajadores sociales gestionan los recursos humanos y organizativos, contribuyendo así a la administración de las prestaciones de responsabilidad pública, su distribución y la protección de las poblaciones.

Planificación y evaluación (la primera no es posible sin la segunda y viceversa) en los macro y microsistemas el trabajador social a partir del conocimiento y análisis de procesos sociales y necesidades, participa en el diseño, el desarrollo y la ejecución de planes, programas y proyectos sociales. Así como en nivel estratégico-prospectivo mediante la formulación de las políticas sociales.

Gerencia y administración. El trabajador social trabaja en la gerencia y administración de los servicios sociales, a través de la organización, dirección y coordinación de los mismos.

Investigación y docencia. El trabajador social desarrolla la investigación inherente a su propio trabajo profesional para revisarlo permanentemente y buscar nuevas formas de enfocar y afrontar los problemas vitales a los que debe dar respuesta. También debe realizar procesos sistematizados para el estudio de la realidad con un método y unos procedimientos de cientificidad para así aportar a la contextualización de las problemáticas. Por otra parte, el trabajador social aumenta su conocimiento de la realidad social mediante la investigación para poder modificar las prácticas sociales que crean desigualdad e injusticia social y, por lo tanto, condicionan el desarrollo autónomo de los sujetos.

Por medio de este artículo se dan a conocer algunos aspectos relativos a las funciones de los trabajadores sociales, encontrados en la investigación realizada en ocho clínicas y hospitales del sistema de salud¹ en la ciudad de Medellín (Colombia), caracterizando las funciones que realizan los trabajadores sociales en las instituciones de salud de alta complejidad, es decir, aquellas donde se realizan intervenciones de salud de tercer y cuarto nivel (Ministerio de Salud de la República de Colombia, 1994).

¹ El sistema de salud en Colombia tiene como eje central el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), el cual supone una afiliación al sistema que es obligatoria y que se hace a través de las entidades promotoras de salud (EPS), públicas o privadas, las cuales reciben las cotizaciones y, a través de las instituciones prestadoras de servicios (IPS), ofrecen el Plan Obligatorio de Salud (POS). Hay dos regímenes de aseguramiento para dar cobertura a toda la población: el régimen contributivo (RC) y el régimen subsidiado (RS), vinculados entre sí a través de un fondo de recursos llamado Fondo de Solidaridad y Garantía (FOSYGA). (Gue rrero, Gallego, Becerril y Vásquez, 2011, p. 145).

Metodología

Este artículo es resultado de un estudio cualitativo de carácter descriptivo basado en métodos de recolección de datos sin medición numérica, cuyo alcance final es comprender las funciones del trabajador social en el área de salud, específicamente en clínicas y hospitales de Medellín donde se prestan servicios de tercero y cuarto nivel. Fue realizado a partir de una recolección de datos durante dos semestres, con 11 profesionales de trabajo social que laboran en ocho clínicas u hospitales de alta complejidad.

Para el desarrollo de la investigación se diseñó una entrevista a profundidad con la ayuda de expertos para recolectar la información requerida, que al aplicarse individualmente a cada persona fuente de información, fue grabada, posteriormente transcrita, codificada y luego analizada con el apoyo de ATLAS.ti.

La muestra se fue seleccionando mediante la referenciación de profesionales de trabajo social de las clínicas y hospitales, hasta la saturación de categorías. Se accedió a la localización de las fuentes de información a través de una lista de hospitales y clínicas que fue facilitada vía telefónica por la Secretaría Seccional de Salud de Antioquia, requiriendo a las instituciones (clínicas y hospitales de alta complejidad en Medellín) los datos relativos a la profesional o profesionales que laboraban allí; se solicitó a cada uno de los posibles entrevistados la lectura y firma de un consentimiento informado, en el cual se garantizaba la participación voluntaria y la confidencialidad de la información; posteriormente se realizó la codificación, clasificación y análisis de información apoyados por el software ATLAS.ti.

Resultados

Funciones de trabajadores sociales en salud

En cuanto al desarrollo de las funciones del trabajador social en instituciones de salud de alta complejidad, a través de la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo con 11 profesionales, se encontraron los siguientes elementos:

Concepción de salud y enfermedad

Resulta pertinente establecer la concepción que los trabajadores sociales tienen respecto al binomio salud-enfermedad que, de una u otra forma, delimita y sirve de marco al desempeño de estos profesionales en este ámbito. Al respecto, se encontró que tienen una perspectiva integral multicausal en la cual la salud y la enfermedad están definidas por muchos factores que interactúan entre sí: desde lo biológico, hasta elementos del entorno social, económico, cultural, el estilo y los hábitos de vida de las personas y los grupos sociales.

Ejemplo de esta postura integral son respuestas como esta que se obtuvo de una de las TTSS entrevistadas y que representa una concepción prácticamente unánime entre las TTSS participantes en el estudio:

(...) la salud está definida por factores individuales (edad, sexo, herencia, escolaridad, estilos de vida), familiares (dinámica familiar, relaciones interpersonales, comunicación), sociales (acceso a los servicios de salud, orden público, acceso a los medios de transporte), económicos (ingresos, tenencia de la vivienda, condiciones laborales) y culturales (costumbres, creencias). (Entrevista 7, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016)

Una concepción integral del binomio salud-enfermedad significa una ampliación de perspectiva, donde a lo biomédico se suma la dimensión psicosocial, lo cultural y lo espiritual como expresiones de la existencia humana, y es desde aquí donde se hace pertinente el aporte de las ciencias sociales y específicamente del Trabajo Social al conocimiento y la intervención en el campo de la salud y la enfermedad.

También se indagó por qué, a juicio de los trabajadores sociales entrevistados, era necesario un profesional del trabajo social en salud, específicamente en las clínicas y hospitales. Al respecto, resultó claro lo siguiente: el trabajador social en el ámbito de la salud tiene un rol fundamental a la hora de lograr una mirada global, estructural y sistémica de la situación de salud y enfermedad de las personas, su familia y las comunidades; esto representa un aporte a la reflexión permanente en torno a las condiciones estructurales que generan enfermedad, así como la consideración de todos aquellos factores protectores que contribuyen a garantizar la salud y una mejor calidad de vida de la población. El fortalecimiento de la participación social en salud y la valoración de las perspectivas preventivas y promocionales para la conservación de la salud que son norte para la acción política, planificadora y educativa del trabajo social dan pleno sustento a la necesidad de su presencia allí; el acompañamiento del profesional en trabajo social no es solo vital para la comunidad de usuarios, sino también para los equipos de salud que atienden problemáticas específicas en esta área.

Las TTSS reconocieron la importancia del papel que realiza el trabajador social en el área de la salud, en el marco de una concepción integral de la misma, y señalaron perspectivas metodológicas y estrategias a partir de las cuales realizan su aporte, tal como se plantea en estas afirmaciones de una de las TTSS entrevistadas:

En el área de salud, el Trabajo Social desarrolla procesos de actuación en estos ámbitos denominados métodos: intervención individual y familiar, intervención grupal y, finalmente, intervención comunitaria. De esta manera el trabajador social es capaz de identificar las necesidades y

problemáticas sociales que afectan la salud de las personas, hogares y comunidades, desarrollando su labor no solo al interior de las instituciones de salud, sino en espacios donde tienen lugar las relaciones sociales y se generan redes de apoyo que soportan y ayudan a la persona enferma. La salud, desde un concepto integral del ser humano, está determinada por diferentes factores, entre ellos el contexto social, familiar, económico, ambiental y cultural que rodea a las personas. El trabajador social puede identificar los factores de riesgo y los factores protectores que rodean al individuo, familia y comunidades, interviniendo de diversas formas en la prevención y control de las múltiples enfermedades físicas y mentales. (Entrevista 7, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016)

Las familias representan mucho más que cuidado y apoyo mutuo; para muchos seres humanos constituyen el espacio en el que se desarrollan las más profundas experiencias existenciales: intimidad, identidad e individualidad, memoria del pasado y la esperanza en el futuro, porque los más profundos sentimientos humanos tienen su fuente en la familia. En las entrevistas se constató que la intervención con las familias es percibida por los profesionales como particularmente importante en el desarrollo de su desempeño en salud, pues la familia es el espacio por excelencia de socialización y apoyo frente al cuidado de la misma y la atención a la enfermedad. La siguiente respuesta presenta una postura común entre las TTSS entrevistadas:

(...) el trabajo social es importante en la medida en que desde la formación que se tiene en ese campo, se posee una habilidad para orientar, acompañar y asesorar a las familias. En el ámbito hospitalario es necesario que haya una persona que tenga conocimiento en la parte familiar, que tenga la habilidad de identificar las capacidades que tienen los sujetos para potenciarlas, que pueda propiciar espacios de escucha y comunicación tanto de las necesidades del paciente como de la familia y la información médica que tienen para proporcionar, es decir, es necesario porque se presenta como un puente en un equipo interdisciplinario donde se vela por los derechos que tiene el paciente. (Entrevista 4, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

El trabajador social en el área de la salud se caracteriza por el apoyo y acompañamiento a los pacientes, a su familia y entorno, al igual que a los miembros del equipo interdisciplinario, trabajando sobre recursos internos y externos que facilitan el proceso de recuperación de la salud, identificando en primer lugar las necesidades sociales y problemáticas familiares y sociales que han afectado a ésta. Pero no solo integrando el aspecto familiar, también buscando tener impacto en las comunidades, desarrollando estrategias donde se permita socializar y generar redes de apoyo que serán de utilidad para la recuperación del paciente en lo físico, social, familiar, etc., tal como lo señala una de las entrevistadas: “Mi papel en la institución de salud

en la que trabajo es movilizar recursos internos y externos del paciente (familia, comunidad de residencia, redes institucionales) que aporten en el mejoramiento de la condición de enfermedad del paciente”(Entrevista 7, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016).

La familia genera procesos que afectan la rehabilitación o el curso de la propia enfermedad, dependiendo de la actitud que esta asuma frente al diagnóstico y el cuidado de la misma. La participación del trabajador social en el apoyo al grupo familiar, y en el espacio interinstitucional para que este responda adecuadamente a los derechos y necesidades del paciente, se evidencia en la respuesta planteada por una de las profesionales entrevistadas:

Nosotros trabajamos aquí con familia; yo pienso que la enfermedad es como (...) una crisis inesperada que se da al interior de una familia. Cuando está acá la familia con su paciente enfermo, todas esas problemáticas que había en su núcleo familiar, que son común o normales, aquí se agudizan mucho más y esa es la importancia de nosotros estar acá para apoyar a las personas en el afrontamiento de estas situaciones, los tratamientos a veces son muy prolongados, entonces la familia se agota y a eso también hay que sumarle el contexto en el que estamos, las dificultades con las entidades aseguradoras que también hace que esos tratamientos no sean de la mejor manera, porque no hay adherencia, porque no les dan los medicamentos. (Entrevista 5, comunicación personal, 1 de septiembre de 2016)

El objetivo que se persigue con esta modalidad de trabajo es involucrar a las familias del usuario que está atravesando un problema de salud, proporcionándole información sobre la enfermedad y sobre el tratamiento, propiciando el medio **para desarrollar habilidades de manejo de la enfermedad y brindando el apoyo** que dichas familias necesiten para hacer frente a este problema e incluso, a asumir de la manera más sana posible la realidad de la muerte. Otra de las TTSS entrevistadas dice:

Brindo apoyo de tipo familiar (...) de tipo terapéutico en procesos de elaboración de pérdidas, también trabajamos los duelos tanto duelo anticipado, como duelo congelado, el duelo inmediato, todos esos duelos los trabajamos porque aquí tenemos una población muy mayor. (Entrevista 2, comunicación personal, 12 de agosto de 2016)

Diagnóstico social

Por otra parte, la información que han aportado las TTSS entrevistadas acerca de los elementos y el proceso realizado en la elaboración del diagnóstico social, se observa que este cumple un papel fundamental como eje que orienta las intervenciones que hace el profesional en el

desarrollo del trabajo directo con personas, grupos, familias y comunidades en el área de salud.

A lo largo de la historia del trabajo social, el diagnóstico social ha sido un concepto asumido como elemento fundamental de la intervención social: es un eje transversal del proceso o tratamiento de la enfermedad que padece la persona; va más allá del análisis o evaluación socio familiar y demográfico; se elabora y se implementa con el propósito de conocer mejor una situación y su contexto para actuar y así lograr tomar decisiones concretas e implementar estrategias adecuadas. Los diagnósticos, al igual que las necesidades, no son estáticos ya que cambian o se modifican en la medida en que el sujeto interactúa, se moviliza, y el medio social recibe y devuelve la presión ejercida por la persona al modificar también sus condiciones primarias. Los diagnósticos son evolutivos y sitúan el acento en la interrelación y mutua influencia persona-sociedad.

Desde una perspectiva sistémica, el trabajador social identifica características o condiciones sociales que están relacionadas con el surgimiento o persistencia de alteraciones, crisis en la salud integral individual o del grupo familiar o social, y facilita estos elementos al equipo interdisciplinario para la discusión, análisis y definición de las acciones a emprender.

Las entrevistas realizadas en hospitales y clínicas también permitieron identificar que la elaboración y presentación del diagnóstico forma parte vital del papel del trabajador social: en la fase inicial de la atención se implementa para facilitar la comprensión de la situación-problema, para fundamentar una atención integral por parte de los equipos interprofesionales, para determinar las acciones requeridas y priorizar las situaciones y personas de mayor riesgo o con limitaciones de mayor alcance, lo que constituye, sin duda, un ejercicio reflexivo que fundamenta el actuar profesional y va construyendo un cuerpo teórico, metodológico y profesional, posibilitando verdaderas transformaciones sociales y humanas en la población atendida.

Equipos interprofesionales

Con relación a las funciones que cumplen las TTSS entrevistadas dentro de los equipos interprofesionales, esto fue lo que se encontró:

Los equipos interprofesionales en salud responden a una concepción integral del proceso salud-enfermedad; son grupos conformados por profesionales de diversas áreas en los cuales se genera un intercambio de saberes orientado por el propósito común de servir más y mejor al sujeto en condición de enfermedad para que recupere su salud y la preserve.

En los equipos interprofesionales en salud, el trabajador social se orienta principalmente a tratar aquellas problemáticas sociales, económicas, familiares y culturales que influyen en el proceso de salud-enfermedad; a brindar al sujeto y su familia el apoyo, la información y el

asesoramiento requerido sobre los recursos sociales y de salud existentes y su uso; a desarrollar procesos educativos que les permitan a las personas tomar conciencia sobre su responsabilidad personal en su salud; a acompañarlos en la toma de decisiones frente a sus situaciones de salud y a favorecer el desarrollo de su propia autonomía. Respecto al trabajo de los equipos interprofesionales, dos entrevistadas manifiestan lo siguiente:

(...) en el quipo interprofesional el TS tiene a su cargo la evaluación socio familiar, todo lo que tiene que ver con el contexto familiar y social es manejado por trabajo social... somos el puente de comunicación del hospital con otras entidades sociales como bienestar familiar (...) y también considero que somos un puente entre la familia y el grupo interdisciplinario. (Entrevista 5, comunicación personal, 1 de septiembre de 2017)

“El diagnóstico social es muy valorado en la institución. El concepto del trabajador social se comparte con el equipo tratante y se tiene en cuenta durante la hospitalización y en el plan de egreso del paciente” (Entrevista 7, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016). En general, se puede afirmar que en los grupos interdisciplinarios los trabajadores sociales aportan una concepción del ser humano desde su complejidad, viéndolo como un ser bio-psicosocial.

Participación ciudadana

La participación ciudadana se ha convertido últimamente en un asunto central y de actualidad en el debate político, civil, profesional y académico en general, y con un significado sustantivo entre los profesionales vinculados con las políticas de bienestar social, entre ellos el trabajo social. Se asume que una parte muy importante de los problemas de salud están asociados a determinantes sociales, por lo tanto, solo las personas, las comunidades y los grupos sociales podrán con un accionar consciente y reflexivo, modificar estas situaciones que generan obstáculos o deterioran sus condiciones de salud.

En el trabajo social existe la conciencia de que son múltiples los factores que favorecen una participación efectiva en salud. Se evidencia el papel de la información como una variable clave en la participación, por lo que es crucial generar estrategias informativas y educativas. Se rescata la importancia de la participación de abajo hacia arriba y promovida desde lo local. La voz de las entrevistadas lo confirma:

Aquí trabajamos en dos líneas: línea de proyección, en la cual realizamos programas dirigidos a la participación comunitaria; en estos se encuentran los programas de formación a cuidadores

familiares. Es un programa que se creó acá en la clínica para capacitar a familiares de pacientes en algunos temas de cuidado, para cuando el paciente egrese el familiar esté formado. También es un programa de responsabilidad social porque el paciente se le muere o se alivia y esa persona está capacitada y la podemos llamar de acá de la clínica para que cuide pacientes y puede tener una retribución. Y la línea de educación, que consiste en una estrategia que genera procesos educativos al interior de la institución; entonces aquí damos charlas en las salas de espera, se reparten algunos folletos de charlas que se organizan, se habla de los deberes y derechos a los pacientes hospitalizados y al grupo familiar. (Entrevista 5, comunicación personal, 1 de septiembre de 2016)

Investigación en trabajo social

Como en todas las profesiones, cuando un trabajador social en el ejercicio profesional cotidiano está en presencia de un hecho que no conoce, se plantea algunas interrogantes. La actuación mediante la cual conoce estas situaciones, siguiendo un proceso sistemático que supone unos referentes teóricos y el desarrollo de una actividad metódica se llama investigación, la cual no es ajena a los procesos de la profesión y, además, le define un marco ético.

La investigación, en relación a la aplicación de resultados, va dirigida tanto al diseño de modelos de intervención como a unos logros prácticos; así, la investigación en trabajo social es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por objetivo analizar aspectos de la realidad social con una expresa finalidad práctica: la transformación de una situación problemática. La investigación debe aportar elementos fundamentales y suficientes que expliquen una realidad determinada para programar la intervención.

El interés por conocer cómo las trabajadoras sociales en salud han participado en actividades investigativas se vio entorpecido por la visión completamente formal según la cual las TTSS perciben una separación entre la intervención y la investigación, por lo tanto, señalaron que su participación en este ámbito es escasa y que las clínicas y hospitales poco apoyan la participación de trabajo social en estos procesos estrictamente formales.

Con relación a la participación de las trabajadoras sociales entrevistadas en la realización de investigaciones en salud, solo una de las entrevistadas refirió esta experiencia: “Ya estamos culminando una investigación sobre los cuidadores de los pacientes que nos permita comprender las necesidades de los cuidadores y cómo prevenir los posibles deterioros de salud de esta población” (Entrevista 3, 14 de agosto de 2016).

Políticas en salud

Respecto a la participación de los TTSS en la formulación y ejecución de políticas en salud, las entrevistas realizadas permiten evidenciar la participación de dicha disciplina en el área de la ejecución de políticas de salud, mediante las tareas diarias realizadas por los profesionales. Sin embargo, en general los TTSS no trabajan directamente con la construcción o formulación de políticas en salud, ya que dentro de los espacios de toma de decisiones no se cuenta con la participación de esta profesión. El trabajo social surge como un canal de recolección y transmisión de información hacia esos grupos de trabajo encargados de la planeación de dichas políticas, y es así como contribuye a la construcción de las mismas.

Las trabajadoras sociales entrevistadas se encuentran laborando en instituciones cuyo énfasis está en la atención restaurativa o curativa, por lo tanto, lo que realizan en materia de prevención se dirige a evitar algunos problemas que se generan como secuelas de la enfermedad, como también a situaciones que se agravan por la falta de adherencia al tratamiento y a sus indicaciones. Ellas perciben que su papel de prevención y promoción de la salud está orientado hacia la educación, de manera que permite evitar dificultades sucesivas o mayores que se pueden desencadenar a partir de la situación de salud que en el momento se atiende. Así se expresan al respecto:

Hacemos promoción y prevención con el grupo de atención al menor en riesgo. Yo considero que casi siempre se hace educación, promoción y prevención que aunque llegan acá por una situación “se me quemó con el agua de una olla” son accidentes prevenibles, son accidentes que pueden pasar en un segundo, no son situaciones netamente de descuido, entonces es necesario empezar a educar, aunque se educa en cosas que ya pasaron, pero se educa para que no vuelvan a pasar; educar respecto a conseguir espacios seguros, en las barandas, en las ventanas (...) Es dar esa información y de hecho cuando se identifican madres adolescentes, madres primerizas que no tienen mucho soporte de su familia extensa también se les da mucha educación, desconocen muchas cosas, entonces se les enseña para prevenir accidentes. (Entrevista 8, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016)

Respecto a las responsabilidades que tienen los trabajadores sociales en la administración de los servicios de salud, encontramos la siguiente información: la administración es un proceso mediante el cual se busca facilitar que los sujetos que conforman una sociedad reciban servicios de calidad (en este caso en el ámbito de la salud), es decir, servicios más accesibles y ágiles, que cuenten con recursos para dar la orientación necesaria respecto a los problemas conexos a la

situación de salud física que presente el paciente y en los que se aporte información suficiente y pertinente a la población atendida; servicios donde se instauren relaciones adecuadas entre usuarios y el personal administrativo y de salud; relaciones empáticas caracterizadas por la amabilidad, calidez, respeto y confidencialidad, donde se instaure una comunicación respetuosa y directa que facilite la atención de las quejas y opiniones de los usuarios.

Los trabajadores sociales realizan aportes significativos en el ámbito administrativo, pues desarrollan gestiones para la coordinación interinstitucional que facilitan la accesibilidad e integralidad del servicio de salud. Una de las trabajadoras sociales señaló al respecto: “Activo rutas de atención interinstitucional para la remisión de los casos que lo ameriten” (Entrevista 2, comunicación personal, 12 de agosto de 2016).

En lo relativo a contribuir a la solución de problemas conexos a la situación de salud física que presente el paciente y a la humanización de la asistencia, una de las TTSS señaló:

La asistencia es fundamental (...) no solamente se debe enfocar en la parte de salud del paciente; para mí es muy importante en el área de oncología porque los pacientes con esta enfermedad necesitan esa red de apoyo para saber qué medicamentos consumía, sus antecedentes de salud. Si el paciente llega acá solo y no está el trabajador social para ayudarlo a ubicar esa familia, ese paciente se queda solo durante la estancia hospitalaria. Es de suma importancia reforzarle a los acompañantes la compañía, porque se ha identificado que los pacientes tienen mayor recuperación cuando están con sus familiares que cuando están solos; ese amor, ese cariño, ese buen trato mientras están ahí, eso es lo que les ayuda a salir adelante. (Entrevista 3, comunicación personal, 14 de agosto de 2016)

Con relación al papel de los trabajadores sociales respecto a contribuir al mejoramiento de la accesibilidad a los servicios, esto planteó una de las entrevistadas:

Cuando llegan las jornadas de salud que el hospital realiza allá en los pueblos, la gente nos dice: “Llevo años esperando que me autoricen un examen por mi EPS y no he podido”. Nosotros, ¿qué hacemos? Lo revisamos, le damos una orden y con el hospital del municipio transcriban esta orden para que la EPS lo atienda. (Entrevista 3, comunicación personal, 14 de agosto de 2016)

Lo anterior demuestra la importancia del papel del TS en la cualificación de los servicios de salud y, por consiguiente, su aporte a la administración de los mismos desde esta perspectiva.

Planeación frente a las intervenciones en salud

Según la literatura revisada, “La planificación forma parte de la práctica profesional de las trabajadoras sociales” (Barranco y Herrera, 2009, p. 37). Esta se puede desarrollar en tres niveles: micro-social, que comprende el diseño de tratamientos, intervenciones y proyectos sociales (planeación operativa); meso (planeación programática); y macrosocial (planeación estratégica). Estas últimas comprenden el diseño de programas, planes de desarrollo y servicios sociales (Medina, 2009).

En cuanto a la planeación frente a las intervenciones y actividades correspondientes a su cargo, la mayoría de las profesionales realizan una planeación operativa: cuentan con un cronograma y plan de trabajo que en algunas ocasiones es elaborado y desarrollado en coordinación con diversos profesionales, realizando así un trabajo interdisciplinario con el fin de detectar, controlar y decidir sobre diferentes situaciones o casos puntuales que se presenten en la institución. Esta planeación que se realiza en el contexto de un trabajo interdisciplinario se hace con el fin de lograr una visión más integral, desde las diferentes profesiones y disciplinas, de la atención en salud, tiene una perspectiva local o regional y a corto plazo. En la voz de una de las entrevistadas:

Yo planeo los programas que yo manejo; entonces yo diría que yo estoy en todas las etapas del ciclo PHVA (planificar, hacer, verificar y actuar), es decir, yo debo planificar mis acciones, yo las hago y las ejecuto, no solo yo, pero en la planificación siempre soy yo, en el hacer yo ya estoy mucho más acompañada con médicos; mi rol es muy interdisciplinario, entonces yo me muevo con otras áreas del hospital, en verificar también estoy yo con otras áreas; cuando hablo de control y monitoreo de mis programas o proyectos y en el actuar o verificar también estoy con otras áreas, pero en todas las estructuras estoy yo liderando, obviamente a nivel interdisciplinario. (Entrevista 3, comunicación personal, 14 de agosto de 2016)

También los trabajadores sociales participan en la formulación de proyectos que presentan a agencias internacionales para efectos de cofinanciación:

En el montaje de proyectos participo elaborando propuestas mediante la metodología de marco lógico para la búsqueda de financiadores y para eso se deben elaborar los proyectos o se deben actualizar a una matriz internacional alemana, que es la matriz de marco lógico para solicitar dinero de cooperación internacional; es decirles a otras agencias de cooperación, venga, ayúdenos que estamos aportando a mejorar los niveles de salud y la calidad de vida de una población. (Entrevista 5, comunicación personal, 1 de septiembre de 2016).

Este testimonio permite identificar que las profesionales en trabajo social que participaron de esta investigación efectivamente realizan la función de planificación.

Conclusión

A medida que se obtiene una mayor claridad acerca de que las causas de la enfermedad tienen relación con el sujeto y los entornos sociales, se comprende mejor la necesidad de abordar estos asuntos de manera integral para lograr un conocimiento y acción que resulte eficiente y eficaz.

Por lo tanto, es necesario considerar la determinación social de la enfermedad. Se ha documentado que la organización económica y social de la sociedad en que se vive y el desarrollo y estructura de las formas productivas en las cuales la población labora definen unas formas predominantes de enfermar, como señala Echeverri (2011): “Se ha demostrado la vinculación que existe entre trabajo y salud: el tipo de inserción que tienen los individuos en el mercado de trabajo se relaciona directamente con formas específicas de enfermar y morir” (p. 52).

Esta perspectiva de concepción integral y multicausal de la salud se encuentra vigente en los trabajadores sociales consultados para este estudio y, en general, en la literatura revisada que desarrolla la relación trabajo social-salud (Gil, 2007; Consejo Nacional de Trabajo Social, 2014). Se reconoce la importancia de la participación del profesional del trabajo social en salud, labor que se consolida a través del aporte que este profesional hace de una mirada global, integral y sistémica de la situación de salud y enfermedad de las personas, su familia y las comunidades; planteamiento que se encuentra presente también en diversos trabajos científicos que se revisaron (Castillo y Abad, 1992; Rodríguez, Loor y Anchundia, 2017; Montecinos, 2011).

En los procesos de atención directa en salud el trabajador social cumple un papel preponderante: aporta al equipo el tratamiento de los factores sociales tanto en lo que se refiere al diagnóstico de los mismos como a la intervención en ellos; aporta el conocimiento y manejo de los recursos sociales de las instituciones de salud y los recursos vinculados a las redes de servicios externas, tales como servicios sociales, centros y servicios de salud especializados, educación, etc. (Ituarte, 1992, 2012).

Al revisar otros trabajos de investigación realizados respecto a la temática del desempeño de los trabajadores sociales dentro de equipos interprofesionales en salud, encontramos que estos responden a una concepción integral del proceso salud-enfermedad y en ellos, el trabajador social tiene a su cargo la atención de problemáticas sociales “mediante el estudio y tratamiento de los factores socio familiares que condicionan la salud individual y familiar” (Lauricica, 2004,

p. 4). En estos equipos la gestión de trabajador social facilita el acercamiento al paciente y su familia al informar y asesorar específicamente sobre los recursos sociales y en salud existentes y su correcto uso, también brinda un acompañamiento en el acceso a los mismos, más el trabajo de concientización de los pacientes y de sus redes de apoyo familiar sobre su autoresponsabilidad en su salud, y el soporte en la toma de decisiones para la solución de sus problemas que posibilite el desarrollo de su autonomía personal (Rodríguez, 2007).

Los trabajos referenciados presentan perspectivas similares respecto a los trabajadores sociales, a las señaladas por las personas entrevistadas, con lo cual se concluye que los trabajadores sociales en los grupos interdisciplinarios favorecen una concepción del ser humano desde su complejidad, viéndolo como un ser multidimensional e integral.

En su ejercicio profesional cotidiano y en la observación de la experiencia de las personas frente a los servicios de salud, los trabajadores sociales perciben un doloroso desencuentro entre la atención en salud y los requerimientos psico-sociales y humanos de las personas, por lo que han asumido la participación ciudadana como un asunto central y de actualidad en el debate en torno a la salud. El papel de la participación ciudadana no radica solo en el hecho de la contribución que esta puede hacer a unos mejores y más adecuados servicios de salud, sino también al fortalecimiento de las capacidades de las personas y de las comunidades para hacerse cargo y protagonizar la solución de sus asuntos. Además, es necesario considerar el criterio de asumir la participación de manera sustantiva, promoviendo el acceso real de la ciudadanía a la elaboración, ejecución y evaluación de políticas y programas, mediante los procesos de participación que se promueven desde el trabajo social (Pastor, 2009).

Respecto al papel desarrollado por trabajo social en el área de investigación, tal como explicita Parola (2009), es menester la articulación de investigación e intervención como dos instancias necesarias para una formación profesional que toma como eje la cuestión social de hoy. La autora sostiene que:

El sentido de la producción de conocimiento en la profesión es permitir a los profesionales construir conocimientos desde la cotidianidad, desarrollar destrezas, habilidades, opciones valóricas que tienen más bien una relación con un tipo de racionalidad práctica que con una racionalidad teórica. (Parola, 2009, p. 38)

Si bien las trabajadoras sociales entrevistadas realizan ejercicios sistemáticos, con sustento teórico y de utilidad práctica de acercamiento y conocimiento de la realidad, no perciben estas tareas como investigación; por lo tanto, señalaron que es muy escasa su participación en el ámbito formalmente establecido para este efecto (grupos de investigación, proyectos de investigación) y que las clínicas y hospitales apoyan muy poco la participación de trabajo social en estos procesos.

Esto resulta especialmente paradójico si se tiene en cuenta lo que plantea Miguel Miranda al referirse a los orígenes del trabajo social, señalando que el Departamento de Sociología de Chicago, a la sazón, el primer departamento de sociología americano creado a principios del siglo XX, en el que nació el *American Journal of Sociology*, la *American Sociological Society*, “se servía para sus monografías del rico material de primera mano que habían recogido las trabajadoras sociales” (Miranda, 2003, p. 15).

Si bien los trabajadores sociales entrevistados participan en su quehacer diario en la ejecución de políticas en salud y sus experiencias constituyen un mecanismo de recolección de información que eventualmente es enviada hacia los grupos de trabajo que participan de la formulación y planeación de dichas políticas, no se presenta con frecuencia la participación directa del trabajador social en la construcción de las mismas, ni su vinculación amplia con instancias y procesos políticos en los cuales se toman decisiones.

De acuerdo con la información recolectada de las profesionales de trabajo social en el ámbito de la salud, se encontró que la mayoría de las profesionales realizan una planeación operativa, que se realiza en el contexto de un trabajo interdisciplinario y tiene una perspectiva local o regional y a corto plazo.

Finalmente, se plantea que las funciones del trabajador social podrían verse enriquecidas y fortalecidas a medida que el profesional tenga una mayor formación afín con el área de salud, de manera que pueda trascender el modelo asistencial hacia una participación más amplia en el diseño de programas de promoción y prevención en salud, en el diseño y formulación de políticas públicas, y en la realización de investigaciones en salud.

Referencias

- Ballesteros, A., Viscarret, J.J. y Úriz, M.J. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 127-138. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/41664/39715>
- Barranco, C. y Herrera, J. (2009). Planificación estratégica y trabajo social. *Trabajo social y salud*, (62), 37-62.
- Castillo, A. y Abad, G. (1992). Las funciones del trabajador social en los Equipos de Atención Primaria del Insalud. *Cuadernos de Trabajo Social*, (4-5), 129-138. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS9192110129A/8558>
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2014). *Trabajo Social en el Sistema de Salud Colombiano. Perfiles y competencias básicas del trabajador social*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co>

- gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Trabajo%20Social%20en%20el%20Sistema%20de%20Salud%20Colombiano_Octubre2014.pdf
- Echeverri, J. (2010). Relaciones entre las ciencias sociales y el campo de la salud. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2(4), 47-55. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/10429/12058>.
- Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de México. (Sin Fecha). *¿Qué es el Trabajo Social?* Recuperado de <http://www.trabajosocial.unam.mx/queestsocial.html>
- Gil, D. (2007). En el margen o marginado: el lugar epistemológico del trabajo social en salud. *Trabajo social hoy*, 2, 57-66.
- Guerrero, R., Gallego, A., Becerril, V. y Vásquez, J. (2011). Sistema de salud de Colombia. *Salud Pública México*, 53 (2), 144-155. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v53s2/10.pdf>
- Ituarte, A. (1992). *Procedimiento y proceso en trabajo social clínico*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ituarte, A. (2012). Cuestiones básicas en el proceso clínico de Atención Psicosocial. *Trabajo social y salud*, (72), 5-16.
- Laucirica, C. (2004). Profesionalidad y relaciones interprofesionales en las ciencias de la salud. *Revista Bioética*, 5 (1), 4-7. Recuperado de <http://www.cbioetica.org/revista/41/410407.pdf>
- Medina, J. (2009). *Las funciones básicas de la planificación*. Recuperado de https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/6/.../c2_teoria_de_las_decisiones.ppt
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (1994). *Resolución número 5261 de 1994*. Recuperado de http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/11/salud/r5261_94.pdf
- Miranda, M. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* (tesis de doctorado). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Montecinos, X. (2011). Rol del trabajador Social en la Salud en Chile. Entrevista a Ximena Montecinos. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://trabajadoresociales.bligoo.cl/content/view/full/1129357/ROL-DEL-TRABAJADOR-SOCIAL-EN-LA-SALUD-EN-CHILE-Entrevista-a-Ximena-Montecinos.html#.WeQHZmiCziW>
- Parola, R.N. (2009). *Producción de conocimiento en el trabajo social: una discusión acerca de un saber crítico sobre la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Pastor, E. (2009). El trabajo social en la dimensión de las políticas públicas de proximidad: responsabilidad y compromiso social. *Humanismo y trabajo social*, 8, 85-109. Recuperado de http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/1500/Hum8_art3.pdf?sequence=1

- Rodríguez, L., Loor, L. y Anchundia, V. (2017). Las funciones del trabajador social en el campo de salud. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/02/portoviejo.html>
- Rodríguez, M.A. (2007). *Organización y Funcionamiento del Trabajo Social Sanitario en Atención Primaria de Salud*. Recuperado de http://www.trabajosocialbadajoz.es/colegio/wp-content/uploads/2011/05/TRABAJO-SOCIAL-SANITARIO_OK.pdf
- Torres, M. (2008). Metodología para definir funciones profesionales. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34 (4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400017&lng=es&tlng=es.



Barrio Egipto. Bogotá. 2017. (Desigualdad)

RESEÑAS

Como citar este artículo:

Ramírez, D.E., García, L.E. (2018). Reseña libro: Contribuciones del desarrollo social y humano a la sostenibilidad. *Revista Eleuthera*, 20, 221-226. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.12.

RESEÑA LIBRO: CONTRIBUCIONES DEL DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO A LA SOSTENIBILIDAD

DUVÁN EMILIO RAMÍREZ-OSPINA*


LUZ ELENA GARCÍA-GARCÍA**

El libro tiene la pretensión de ser un aporte a lo que Santos (2012) ha denominado la Epistemología del Sur, contribuyendo a la búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de los pueblos y los grupos sociales que históricamente han sido excluidos; la epistemología del sur apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social; de esta manera, el texto recoge los resultados de trabajos de investigación desarrollados desde el Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo (CIMAD) de la Universidad de Manizales (Colombia), en los cuales se han buscado criterios de validez para los conocimientos que sirven de base para las prácticas de los diversos grupos sociales objeto de investigación; los cuales han sido desconocidos por los propios investigadores sociales colombianos.


Contribuciones del desarrollo social y humano a la sostenibilidad, está conformado por ocho capítulos que van desde el análisis de la perspectiva del pensamiento latinoamericano sobre la sostenibilidad hasta la observación de diversas prácticas sociales para hacer frente a diferentes aspectos tanto de tipo natural como social que afectan o pueden afectar las condiciones de vida de distintos grupos sociales; el texto puede ser consultado en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3365> o <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3365>

En este orden de ideas, se inicia con el trabajo de la Profesora Fridzia Izaguirre Díaz De León de la Universidad Autónoma de Occidente (México) y del Profesor Duván Emilio Ramírez de la Universidad de Manizales (Colombia), quienes a manera de abre bocas de este libro, hacen un abordaje del concepto de sostenibilidad desde una perspectiva latinoamericana; partiendo de la necesidad de construir un pensamiento latinoamericano alrededor del tema, para lo cual, tienen como referente teórico el trabajo de autores de América Latina que han

* Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: merca2@umanizales.edu.co

 orcid.org/0000-0001-5330-9253 **Google Scholar**

** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: luzeg@umanizales.edu.co

 orcid.org/0000-0003-3889-1163 **Google Scholar**



abordado la temática. Se trata de un trabajo de tipo cualitativo que usa la metodología de análisis de contenidos, para interpretar trabajos previamente escritos, se buscan las principales categorías de análisis sobre sostenibilidad usadas por los autores seleccionados y partir de ellas se establecen relaciones orientadas a llegar a unas reflexiones finales y al planteamiento de posibles temas de investigación futuros. Con este capítulo se busca que los discursos orientadores de las prácticas sociales latinoamericanas alrededor de la sostenibilidad sean producidos en su propio contexto y correspondan a sus procesos histórico-culturales y a las problemáticas que pretenden interpretar (Ramírez e Izaguirre, 2018).

El segundo capítulo, elaborado por la Profesora del CIMAD, Luz Elena García García, plantea algunas tensiones en la Línea de Desarrollo Social y Humano (DSH) de la Maestría, respecto a los enfoques epistemológicos en los planos: teórico, metodológico y práctico sobre el desarrollo; el desarrollo humano y social, y lo ambiental. Las tensiones observadas tienen que ver, por un lado, con los anclajes de pensamiento en la lógica de la justificación, a partir de explicaciones, caracterizaciones y análisis que conciben los problemas objeto de estudio como externos al observador, susceptibles de medición y verificación. Por el otro, las intencionalidades de descubrimiento, transformación y posibilidades de pensar de un modo diferente a lo instituido por el conocimiento científico, a partir de perspectivas interpretativas, críticas y complejas para posibilitar nuevas articulaciones, sentidos valóricos y prácticas. De este ejercicio emergen categorías derivadas de las acciones y las prácticas de los participantes, docentes y autores que sitúan en el centro de la reflexión el pensar-sentir, lo que produce tensiones y tendencias en el desarrollo, el reconocimiento de las necesidades y las capacidades a partir de la concepción de un conocimiento que integra lo humano y lo social.

El tercer capítulo, elaborado por la Profesora de la Universidad de Manizales, Marleny Cardona Acevedo, propone construir referentes desde las capacidades para la reflexión sobre el desarrollo en su dimensión social y humana, que lleva a tejer mundos sostenibles desde las relaciones entre los grupos sociales y de estos con la naturaleza. El texto propone tres dimensiones: capacidades, libertades y buena vida; que son fundamentales en la construcción de ambientes donde el desarrollo social y humano dan sentido al desarrollo como categoría de la modernidad y el planeta como el lugar de la vida. En este trabajo, el desarrollo humano es considerado como un ideal de vida, que se logra a través de la educación, ésta a su vez, potencia capacidades sociales, humanas y ciudadanas. Por eso, en la promoción de las capacidades se construyen formas de actuar que permiten “desarrollo” en los seres humanos para la comprensión de sus experiencias de vida en contexto.

El cuarto capítulo, construido por la Profesora de las Universidades de Manizales y la Salle (Colombia), María Inés Baquero, tiene como propósito analizar distintas perspectivas de la categoría cuidado, desde las aproximaciones socráticas referenciadas por Foucault (1990) como las posturas de Gilligan (1982), Nodding (1992) y Nussbaum (1997), así como los desarrollos

de Boof (2012). Estas posturas refieren la categoría de cuidado que implica ocuparse de sí, el cuidado como una ética relacional con los demás, hasta la noción de cuidado como un sistema de relaciones con la madre tierra. Por tanto, se trata del paradigma del cuidado, como una incorporación inevitable a los retos y desafíos del desarrollo.

El quinto capítulo, elaborado por el Magister en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad Nacional, Jorge Andrés Rincón Largo, pretende contribuir a la comprensión de las relaciones complejas entre el desarrollo y el medio ambiente; para ello, busca identificar teorías y posiciones en torno a estas relaciones emergentes que repercuten directamente en la calidad de vida de las comunidades y en la sustentabilidad de los territorios. Lo anterior partiendo de preguntas sobre los presupuestos, sentidos y prácticas ambientales en los ámbitos de la gestión, lo institucional y comunitario, y en el marco del desarrollo social y humano, orientados a la transformación de las condiciones de vida en Colombia, en lo local, regional y nacional, dentro de una pluralidad epistemológica y metodológica, acorde con la naturaleza de los problemas y objetos de estudio de este campo. En este orden de ideas, se plantea y privilegia el diálogo entre disciplinas y saberes en la identificación y construcción de nuevas categorías, y las dinámicas, movimientos, tensiones, contradicciones, y potencialidades sociales y humanas del desarrollo propio de las comunidades.

El sexto capítulo, construido por el director del grupo de investigación Inti Rumi de la Institución Universitaria CESMAG de Pasto y egresado de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales, Armando José Quijano Vodniza y la Profesora Luz Elena García García del CIMAD-Universidad de Manizales, profundiza en las estrategias comunitarias que los Quillacingas (comunidad indígena ubicada en el municipio de Pasto) han implementado para adaptarse y mitigar los impactos adversos que genera el cambio climático. Este fenómeno afecta aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales, como consecuencia del incremento de las emanaciones de gases de efecto invernadero. Se muestran las alternativas endógenas surgidas de las tecnologías ancestrales que han practicado los Quillacingas a partir de su cosmovisión, para afrontar un problema que es de envergadura mundial. Los hallazgos dejan ver dos categorías emergentes: La microverticalidad y la reciprocidad. La primera se constituye una práctica ancestral, como estrategia de adaptación, y la segunda, basada en la energía y en la conexión del indígena con la Madre Tierra, es una estrategia de mitigación para la reforestación y conservación de los bosques.

El séptimo capítulo, elaborado por los egresados de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales: Sonia Del Mar González Bonilla, Bernardo Orobio Riofrío, José Fernando Daza Castro y el Profesor de la Universidad de Manizales, Jaime Alberto Restrepo Soto, hace un ejercicio de recuperación sobre saberes relacionados a eventos climáticos extremos (ECE) contenidos en la memoria de tres (3) comunidades afrodescendientes con asentamiento histórico en el Pacífico colombiano. Para lo cual, se

trabajó con comunidades que tienen título colectivo obtenido en el marco de la Ley 70 de 1993 (Colombia), cuya unidad territorial ancestral corresponde a cuencas hidrográficas, incluyendo la zona marino-costera, las cuales presentan alta vulnerabilidad a ECE y quienes manifestaron previamente su interés en construir estrategias de gestión de riesgos climáticos. La investigación que dio origen a este capítulo es de tipo histórico-hermenéutico, con un diseño cualitativo y, contempla elementos de la investigación participativa y la investigación narrativa. Los resultados integran tanto los saberes en la memoria sobre los conocimientos, prácticas y creencias relacionados con la ocurrencia, recurrencia y respuestas locales a ECE, así como la identificación de la utilidad de estos saberes para la resiliencia a nuevos ECE, la resistencia a otras amenazas a la integralidad de los territorios y el fortalecimiento de la identidad étnico-territorial.

El octavo capítulo, elaborado por el egresado de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales, Jorge Enrique Segura Pinzón, y el Profesor de la Universidad de Manizales Jaime Alberto Restrepo Soto, muestra un análisis de los sentidos y prácticas sociales y ambientales frente a la contaminación que genera la industria siderúrgica en una zona rural en la Vereda Bosígas de Sotaquirá, Boyacá, Colombia. Este producto de un trabajo de grado plantea conexiones con el macroproyecto de investigación de la Línea en Desarrollo Social y humano con relación a los sentidos y prácticas ambientales. Al igual que el macro en el que fue inscrita la investigación, su enfoque fue cualitativa-fenomenológica, basada en un diseño narrativo, lo que permitió indagar historias de vida (niños, jóvenes y adultos) para construir los sentidos, las prácticas ambientales, la forma de vida y el impacto que ha tenido la siderúrgica en las condiciones humanas, sociales, agrícolas y culturales de los habitantes. La comunidad atribuyó a la proximidad de la industria, causas y consecuencias de las emisiones atmosféricas por la extracción de hierro, con repercusión en la actividad agrícola, la proyección de la economía local, en la salud, el desarraigo de las nuevas generaciones y la ausencia de una adecuada responsabilidad social empresarial, entre otros (Ramírez y García, 2018).

En general, el presente libro muestra una perspectiva crítica acerca de la sostenibilidad y la resignificación de la noción de lo sostenible como categoría de tiempo que terminó siendo objeto de instrumentalización a partir de la racionalización económica, que busca la compensación de los daños generados por la explotación de los recursos naturales; para concebirse como el reconocimiento de una necesidad de darse cuenta de los desequilibrios ambientales y sociales que genera el desarrollo moderno. ¿Cómo pensar la sostenibilidad que reconozca esta dialéctica entre las posibilidades de equilibración y los desequilibrios de los sistemas sociales, institucionales y humanos? En este contexto de problematización emerge la necesidad de restaurar el equilibrio entre el ser, el planeta y el universo.

En un cometido más amplio y profundo que el anterior el concepto, la sustentabilidad se ocupa de la construcción de sentidos que posee la vida en el entramado: naturaleza, ser humano y

contexto, vinculados a través del cuidado. Esta concepción sitúa en el centro de la reflexión a los sujetos en las sociedades y a las culturas alteradas por los desequilibrios ambientales y sociales, para no sumirse en la impotencia y reconocer sus necesidades, motivaciones, capacidades, intereses y posibilidades. En esta connotación, los tiempos son más flexibles y experienciales en el proceso de creación, imaginación y posibilidad del pensar-ser-actuar lo humano y social en la concreción de propuestas viables para la vida. Preguntas como: ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Cómo estamos habitando la tierra? ¿Cuándo hablamos de desarrollo, de qué desarrollo estamos hablando? son provocaciones iniciales de nuestra condición humana, a la vez una apuesta política, un horizonte socio-histórico y un desafío del pensar-sentir.

De esta manera, los caminos de acercamiento al conocimiento de lo humano y social atienden una pluralidad del pensamiento ambiental que se despliega en diferentes marcos epistemológicos, en los planos teóricos, metodológicos y prácticos, situados por sujetos afectados y comprometidos en los problemas que acontecen en una época. En la especificidad del conocimiento de las realidades, desde un sentir-pensar-intervenir diferente a lo acostumbrado, necesariamente otros textos y nuevos discursos entran en escena en esta producción conjunta; los relatos y las narrativas recuperan las palabras de quienes forjan las culturas, las cosmovisiones, las prácticas cotidianas, las huellas indelebles, y la escucha que fluye de lo hablado y lo no dicho aún.

De lo inédito del trabajo realizado con las comunidades incorporadas a la presente experiencia investigativa emergen categorías necesarias para hacer pertinente el pensar-sentir-intervenir diferente, que contribuyen a la transformación social, humana y ambiental: la configuración de lo social, el reconocimiento de las capacidades, las utopías en concreción, las prácticas ambientales, la microverticalidad, entre otras, que fluyen entre el valle y la montaña, la resistencia y la dinamización de la memoria, el cuidado y el desvelo de sí y del otro. Tres ángulos engloban las categorías expuestas, estos son: la construcción de la realidad, los sujetos, y los despliegues humanos y sociales.

Referencias

- Boof, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum M. (1997). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Ramírez, D. y García, L. (2018). *Contribuciones del Desarrollo Social y Humano a la Sostenibilidad*. Manizales, Colombia: Fondo Editorial de la Universidad de Manizales.
- Ramírez, D. e Izaguirre, F. (2018). La sostenibilidad desde la perspectiva del pensamiento latinoamericano. En D. Ramírez. y L. García. (Eds), *Contribuciones del desarrollo social y humano a la sostenibilidad* (pp. 5-26). Manizales, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Manizales.

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 auto-poiesicas: 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 punta 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 Pascuaza. 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 arrocera 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 –Vaneqas. #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

Audin 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 familia 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.

Diversidad y justicia social

Nadia Milena Henao-García, Mónica María Villa-Gil. Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes.

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 Tecnologías de la Información y la Comunicación (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)

Volumen 19, julio-diciembre 2018

Desarrollo humano, democracia y ciudadanía

Rodrigo Hernán Torrejano-Vargas y Henry Bocanegra-Acosta. En búsqueda de la identidad social del ingeniero: una trayectoria de construcción de identidad profesional en Colombia en medio de la modernización capitalista (1848-1929).

Diversidad y justicia social

Ricardo Andrés Delgado-Cardona. *Natúram y alma en la guerra: el proceso de constitución de la conciencia de un grupo de jóvenes excombatientes en Colombia*

Victoria Lugo-Agudelo, Paula Vanessa Sánchez-Agudelo, Cristian Rojas-Granada. *La restauración con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia: una propuesta de acción psicosocial*

Violencia y género

Catalina Revollo-Pardo. *Deconstruyendo la categoría de mujeres víctimas del desplazamiento en Colombia*

Ernesto Antonio Zarco-Ortiz. *Mujeres migrantes transgénero centroamericanas de Tapachula-Chiapas. Apuntes sobre transfrontera y territorialidad.*

Sebastián Giraldo-Aguirre. *Diversidad sexual y de género en el marco del conflicto armado en Colombia*

Jessica Tatiana Castaño-Urdinola. *El confinamiento como concepto clave en el estudio de la injusticia social hacia las mujeres transgénero*

Nohora Constanza Niño-Vega. *Violencia armada y género: análisis de la relación a partir de los relatos de vida de jóvenes mujeres de la ciudad de Cúcuta y su área metropolitana.*

Ana Taisa da Silva Falcão. *“Yo sólo deseo que mis hijos no sufran lo que sufrí: memorias del dolor y resistencia de mujeres sobrevivientes del conflicto armado”.*

Gina Marcela Arias-Rodríguez. *Notas sobre una Comisión de la Verdad desde las mujeres*

Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional

Daniel Mauricio Guasgüita-Moreno. *La concepción marxista del mundo y la reconstrucción ontológica del escenario de intervención profesional*

Reseña

Mateo Pazos-Cárdenas. *Reseña Libro: Develar la diversidad familiar. Parejas del mismo sexo en el eje cafetero colombiano. Autores: Gabriel Gallego, Claudia Patricia Jaramillo, Juana Uribe y José Fernando Vasco.*

Estefanía Aristizábal Ramírez

Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Actualmente hace parte del grupo de investigación del programa nacional “Niños y niñas jóvenes constructores de paz”. Su línea de investigación es perspectiva de paz desde la primera infancia.

E-mail: earistizabal@cinde.org.co

Google Scholar: https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=new_profile&hl=es

ORCID: orcid.org/0000-0002-0830-1444

Marta Elena Correa Arango

Trabajadora Social. Magíster en Desarrollo. En la actualidad es docente e investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su línea de investigación es funciones de los trabajadores sociales en el área de la salud.

E-mail: marta.correa@upb.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=sIVNUVkAAAAJ

ORCID: [0000-0002-4402-1888](https://orcid.org/0000-0002-4402-1888)

Alejandra Corena Argota

Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su línea de investigación es funciones de los trabajadores sociales en el área de la salud.

E-mail: mayra.corena@upb.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=new_articles&hl=es&imq=Alejandra+corena

ORCID: orcid.org/0000-0003-0020-9181

Camila Chavarriaga Estrada

Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su línea de investigación es funciones de los trabajadores sociales en el área de la salud.

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=new_profile&hl=es

ORCID: [0000-0002-9784-6293](https://orcid.org/0000-0002-9784-6293)

Karla García Valencia:

Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su línea de investigación es funciones de los trabajadores sociales en el área de la salud.

E-mail: karla.garcia@upb.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=pANY0boAAAAJ

ORCID: [0000-0002-0641-0065](https://orcid.org/0000-0002-0641-0065)

Sara Usme Baena

Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su línea de investigación es funciones de los trabajadores sociales en el área de la salud.

E-mail: sara.usmeba@upb.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=9mase10AAAAJ

ORCID: 0000-0001-5360-7322

Henry Torres Vásquez:

Doctor en Sistema Penal de la Universidad Jaime I de Castellón España. Abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Derecho. En la actualidad es docente investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia. Líder del grupo de investigación “Derecho penal e implementación del sistema penal acusatorio”. Sus líneas de investigación son: seguridad nacional; terrorismo nacional e internacional; derecho penal; derechos humanos y derecho internacional humanitario; derecho y economía; conflicto armado interno y derecho penal internacional.

E-mail: henry.torres@ugc.edu.co

Google Scholar: scholar.google.es/citations?user=sWGjidYAAAAJ&hl=es

ORCID: orcid.org/0000-0002-5299-8269

Gregorio Hernández Pulgarín

Antropólogo de la Universidad de Caldas. Magíster en Antropología. Doctor en Urbanismo y Ordenamiento del Espacio de la Université Paris Est. En la actualidad es docente del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas. Sus líneas de investigación son: representaciones y prácticas económicas; metropolización y configuraciones urbanas; prácticas económicas; cultura; territorio y migraciones.

E-mail: gregorio.hernandez@ucaldas.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.fr/citations?user=HeocPmMAAAAJ&hl=fr>

ORCID: orcid.org/0000-0002-9659-4063

Manuel Felipe García Arias:

Estudiante del programa de Antropología de la Universidad de Caldas. Su línea de investigación es obsolescencia y revitalización del espacio público.

E-mail: manuelnz11@hotmail.com

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=qaSeepUAAAAJ&hl=es>

ORCID: orcid.org/0000-0001-5198-7405

Roberto Silva Fernández

Abogado de la Universidad Industrial de Santander. En la actualidad está cursando estudios de Doctorado en Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Es docente investigador en la Fundación Universitaria San Gil (UNISANGIL). Su línea de investigación es análisis socio-jurídico en derecho administrativo.

E-mail: rsilva@unisangil.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=kKKBQTIAAAAJ&hl=es>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4520-0594>

Elizabeth Torres Puentes:

Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad es docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son: primera infancia; educación matemática y necesidades educativas especiales; la resolución de problemas y las prácticas pedagógicas y pedagogía crítica.

E-mail: etorresp@pedagogica.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.com/co/citations?view_op=list_works&hl=en&user=Ggi43ywAAAAJ&gmla=AJsN-F4LIZnSg2oXpKe6Rk7OmAiom7ulsk1OtyXT6cWBEToBsY7xlvX21hdZXxBAUIVaVb7Wey7LERM

[Lir7QoMxfKyZChFiKRbGViozw5iuR5tkltAHeG4ha3v_JpiVBcO7HdbiSsQ1aC](https://scholar.google.com/co/citations?view_op=list_works&hl=en&user=Ggi43ywAAAAJ&gmla=AJsN-F4LIZnSg2oXpKe6Rk7OmAiom7ulsk1OtyXT6cWBEToBsY7xlvX21hdZXxBAUIVaVb7Wey7LERM)

ORCID: 0000-0002-3642-0571

Gerzon Yair Calle Álvarez

Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación. Doctor en Educación. Sus líneas de investigación son: enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación; didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y tecnologías de la información y la comunicación.

E-mail: gerzon.calle@udea.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=_GP5p7gAAAAJ&hl=es

ORCID: orcid.org/0000-0002-4083-6051

Angelina Lozano Prada:

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Su línea de investigación es educación y TIC.

E-mail: angelina36107@gmail.com

Orcid: orcid.org/0000-0002-1511-0435

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user>

Sergio Andrés Quintero Londoño:

Trabajador Social de la Universidad de Caldas. Magíster en Servicio Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Doctor en Servicio Social. En la actualidad es docente de la Universidad de Caldas. Su línea de investigación es Reconceptualización de la profesión de Trabajo Social.

E-mail: seranquilog@hotmail.com

ORCID: orcid.org/0000-0001-9232-7083

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=gSJKSgIAAAAJ&hl=es>

Diana Ramírez Duarte:

Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Magíster en Políticas Públicas de la Universidade Federal do Maranhao. En la actualidad es docente investigadora en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su línea de investigación es el surgimiento del Trabajo Social en Antioquia.

E-mail: dramirezdu2@uniminuto.edu.co

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=6J1i-TcAAAAJ

ORCID: 0000-0001-8588-245

Leidy Karina López Palacio:

Estudiante de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su línea de investigación es el surgimiento del Trabajo Social en Antioquia.

E-mail: llopezpalac@uniminuto.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=RaC9CMQAAAAJ>

ORCID: 0000-0002-0345-3115

Daniela Uribe Espinosa:

Estudiante de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su línea de investigación es el surgimiento del Trabajo Social en Antioquia.

E-mail: duribeepin@uniminuto.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=S3Bf5QUAAAAJ>

ORCID: 0000-0002-9844-793

María Liliana Díaz Perdomo:

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Surcolombiana. Especialista en Educación Ambiental de la Universidad del Bosque. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE. En la actualidad es docente de la Universidad Surcolombiana. Su línea de investigación es infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía.

E-mail: marialiliana.diaz@usco.edu.co

Google Scholar: <http://scholar.google.es/citations?user=RSOZr3oAAAAJ&hl=es>

ORCID: orcid.org/0000-0003-4404-5799

Nelson Darío Rojas Suárez:

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Cognición y Creatividad de la Universidad Javeriana. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE. En la actualidad es docente de la Universidad de Manizales y el CINDE en el doctorado de Ciencias Sociales Niñez y Juventud.

E-mail: nelson_rojas_suarez@hotmail.com

Google Scholar: <http://scholar.google.es/citations?hl=es&user=JuFeuaEAAAAJ>

ORCID: orcid.org/0000-0001-6464-3513

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, 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 palabras, 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

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).

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 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

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).

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
revistascientificas@ucaldas.edu.co

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year Volumen/Volume Fecha/Date





REVISTAS CIENTÍFICAS UNIVERSIDAD DE CALDAS

FACULTAD	REVISTA	INDEXADA EN
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	BOLETÍN CIENTÍFICO CENTRO DE MUSEOS MUSEO DE HISTORIA NATURAL	A2 Scopus , SciELO, EBSCOhost, Zoological Record, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
ARTES Y HUMANIDADES	 Grupo de estudio en Diseño Visual	PUBLINDEX* A2 Scopus , EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex
	ph DISCUSIONES FILOSÓFICAS	PUBLINDEX* C Scopus , SciELO, EBSCOhost, Philosopher's index, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	PUBLINDEX* B Redalyc, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex
	REVISTA COLOMBIANA DE LAS ARTES ESCÉNICAS	EBSCOhost, Latindex
CIENCIAS AGROPECUARIAS		PUBLINDEX* C Scopus , SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
		EBSCOhost, CAB Abstracts, Gale Cengage Learning, Latindex, REDIB
	AGRONOMÍA	EBSCOhost, CAB Abstracts, Latindex



VICERRECTORÍA DE
INVESTIGACIONES Y
POSGRADOS

OFICINA DE
REVISTAS
CIENTÍFICAS

FACULTAD	REVISTA	INDEXADA EN
CIENCIAS PARA LA SALUD		PUBLINDEX* B SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Lilacs, Gale Cengage Learning, Latindex
		SciELO, EBSCOhost, Lilacs, Gale Cengage Learning, Latindex, REDIB
CIENCIAS JURÍDICAS	JURÍDICAS	PUBLINDEX* C Scopus, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex
		PUBLINDEX* C Emerging Sources Citation Index, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex, CLASE, REDIB
	Revista de Antropología y Sociología VIRAJES	EBSCOhost, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
	Revista Latinoamericana de Estudios de Familia	EBSCOhost, Latindex, REDIB
	CULTURA Y DROGA	EBSCOhost, REDIB
INGENIERÍAS		EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex

* convocatoria Publindex 768-2016

ELEUTHERA

A stylized silhouette of a human figure with arms outstretched horizontally, positioned centrally between the letters 'U' and 'H' of the word 'ELEUTHERA'.

Esta revista se terminó de imprimir
en diciembre de 2018 en los
talleres de Matiz
Manizales - Colombia