

e-ISSN 2248-6941  
ISSN 0121 - 6538

# ÁNFORA

de las Ciencias Sociales y Humanas

Retos Educativos

Revista científica de la  
Universidad Autónoma de Manizales  
Vol 27 · N°48 · enero - junio · 2020



PUBLINDEX  
DIALNET  
CLASE  
REDALYC  
ULRICH  
SHERPA/ROMEO  
CITE FACTOR

EBSCO  
LATINDEX  
MIAR  
REDIB  
JOURNALTOCS  
FUENTE ACADÉMICA  
ACADEMIC SEARCH

DOAJ  
BIBLAT  
CIRC  
ERIHPLUS  
BASE

# ÁNFORA



**de las Ciencias Sociales y Humanas**

Retos Educativos

Revista **Ánfora** · Fundada en 1993  
ISSN 0121-6538 · ISSN electrónico 2248-6941  
Periodicidad semestral · Tiraje 50 ejemplares  
Vol. 27, N° 48, 224 páginas · enero - junio de 2020  
Manizales – Colombia

Universidad Autónoma de Manizales  
Rector: Carlos Eduardo Jaramillo Sanint  
Vicerrector Académico: Iván Escobar Escobar

La revista **Ánfora** es una publicación semestral con alcance regional, nacional e internacional. Difunde resultados de investigaciones en las áreas de las ciencias sociales y humanas, con el fin de fomentar el intercambio de conocimientos, opiniones y perspectivas culturales diversas.

Se dirige a investigadores, docentes y, en general, a estudiantes y profesionales de las disciplinas afines. La revista invita a presentar investigaciones interdisciplinarias que busquen interpretar y abordar soluciones a temas actuales desde distintas perspectivas de las áreas establecidas. El interés de **Ánfora** es aportar al enriquecimiento del acervo científico y a sus comunidades, a partir del debate y la colaboración.

#### **Editora**

Juliana Acosta López de Mesa. PhD

#### **Comité Editorial**

*Oscar Eugenio Tamayo Alzate*. PhD. Universidad de Caldas, Colombia  
*Melina Vázquez*. PhD. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*Oscar Aguilera Ruiz*. PhD. Universidad Católica del Maule, Chile  
*Álvaro Díaz Gómez*. PhD. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia  
*Enrique Javier Díez Gutiérrez*. PhD. Universidad de León, España  
*Carlos Valerio Echavarría Grajales*. PhD. Universidad de La Salle, Colombia  
*Luis Antonio Gautier*. PhD. University of Texas at Tyler, Estados Unidos

#### **Comité Científico**

*Carlos Emilio García Duque*. PhD. Universidad de Caldas, Colombia  
*Germán Muñoz González*. PhD. Universidad de Manizales, Colombia  
*José Carlos Luque Brazán*. PhD. Universidad Autónoma de Ciudad de México, México  
*Salomé Sola-Morales*. PhD. Universidad de Santiago de Chile, Chile  
*José Manuel Saiz Álvarez*. PhD. Tecnológico de Monterrey, México  
*Jorge Colvin Díez*. PhD. Schiller International University, Estados Unidos  
*Juan Ramón Rodríguez Fernández*. PhD. Universidad de León, España

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 27	N° 48	224 P.	enero-junio	2020	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

### **Comité técnico**

*María del Carmen Vergara Quintero.* Coordinadora del Comité Técnico

*Laura V. Obando Alzate.* Editora y Coordinadora Editorial

*Juliana Acosta López De Mesa,* Editora

*Camilo Giraldo Giraldo.* Asistente editorial

*Sebastián López U.* Diagramación ([www.estratosfera.com.co](http://www.estratosfera.com.co))

*Wbeimar Cano Restrepo.* Soporte técnico

*Ana Jael Merchán Villegas.* Auxiliar Administrativa

### **Autores**

*Leonardo-Yotuhel Díaz-Guecha.* Magíster. Universidad Simón Bolívar, Colombia

*Rodolfo-Alfonso Márquez-Delgado.* Ph D. Universidad del Táchira, Venezuela

*Ricardo Arrubla-Sánchez.* Magíster. Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

*Natalia Montaña-Peña.* Magíster. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

*José-Eduardo Cifuentes-Garzón.* Doctor. Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia.

*Luz-Dary Linares-Garzón.* Especialista. Superintendencia de Notariado y Registro, Colombia.

*Oscar-Hernán Cerquera-Losada.* Magíster. Universidad Surcolombiana, Colombia

*Cristian-José Arias-Barrera.* Economista. Universidad Surcolombiana, Colombia

*Juan-Felipe Prada-Hernández.* Economista. Universidad Surcolombiana, Colombia

*Jorge-Isaac Lechuga-Cardozo.* Magíster. Universidad Autónoma de Nuevo León México

*Oswaldo Leyva-Cordero.* Ph D. Universidad Autónoma de Nuevo León, México

*Yesid Niño-Arteaga.* Magíster. Universidad de Nariño, Colombia.

*Luz-Stella Chamorro-Caicedo.* Magíster. Universidad de Caldas, Colombia

### **Evaluadores de la revista Ánfora años 2018-2019**

*Carlos Mario Betancur Hurtado.* Magíster. Universidad EAFIT, Colombia

*Dora Cardona Rivas.* Ph D. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

*Encarnación La Spina.* Ph D. Universidad de Deusto, España

*Rosa María González Victoria.* Ph D. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

*Alicia Gil Lázaro.* Ph D. Universidad de Sevilla, España

*Gabriel Gallego Montes.* Ph D. Universidad de Caldas, Colombia

*Diana Hoyos Valdés.* Ph D. Universidad de Caldas, Colombia

*Francesc Fusté Forné.* Ph D. Girona, Catalunya, España

*Johnny Alexander Tamayo Arias.* Ph D. Universidad Nacional de Colombia

*Judith Cristina Martínez Royert.* Ph D. Universidad de la Costa, Colombia

*Kelly Giovanna Muñoz Balcázar.* Ph D. Fundación Universitaria de Popayán, Colombia

*Ledis Bohórquez Farfan.* Ph D. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

*Marco Antonio Cardoso Gómez.* Ph D. Universidad Nacional Autónoma de México

*Matheus Alves Zanella.* Magíster. Universidad de Berna, Suiza

*Mery Luz Valderrama Sanabria.* Magíster. Universidad de los Llanos, Colombia.

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 27	Nº 48	224 P.	enero-junio	2020	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

*Simone Martins*. Ph D. Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
*Tomás Sánchez Amaya*. Ph D. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia  
*Manuel Alfonso Garzón Castrillón*. Ph D. Fundación para la Investigación y el Desarrollo, FIDEE, Colombia.  
*Ana Vidu Afloarei*. Ph D. Universidad de Deusto, España  
*Aurelia Martín Casares*. Ph D. Universidad de Granada, España  
*Carlos Lascarro Castellar*. Magíster. Universidad del Atlántico, Colombia  
*Eleder Piñeiro Aguiar*. Ph D. Universidade da Coruña, España  
*Enrique Alberto Prieto Ríos*. Ph D. Universidad del Rosario, Colombia  
*Ernell Villa Amaya*. Ph D. Universidad de la Guajira, Colombia  
*Irma Alicia Flores Hinojos*. Ph D. Universidad de los Andes, Colombia  
*Javier Gonzaga Valencia Hernández*. Ph D. Universidad de Caldas, Colombia  
*Jean Paul Sarrazin Martínez*. Ph D. Universidad de Antioquia, Colombia  
*Jose del Tronco*. Ph D. Flacso, México  
*José Honorio Martínez Torres*. Ph D. Escuela Superior de Administración Pública, Colombia  
*Luisa Fernanda Sánchez Silva*. Ph D. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
*Luz Celestina Souto Larios*. Ph D. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*Luz Elena Sepúlveda Gallego*. Ph D. Universidad de Caldas, Colombia  
*Mónica Eraso Jurado*. Ph D. Universidad Nacional de Colombia  
*Nancy Palacios Mena*. Ph D. Universidad de los Andes, Colombia  
*Pablo Cuartas*. Ph D. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia  
*Paula Analía Pochintesta*. Ph D. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*Raúl Elgueta Rosas*. Ph D. Universidad de Santiago de Chile, Chile  
*Francisco Javier Pérez Cusó*. Ph D. Universidad de Murcia, España  
*Ronald Miguel Hernández Vásquez*. Magíster. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú  
*Jessica Valeria Sánchez López*. Ph D. Universidad de Manizales, Colombia  
*Nina María Crespo Allende*. Ph D. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
*Dora Inés Chaverra Fernández*. Ph D. Universidad de Antioquia, Colombia  
*Jerónimo León Rivera Betancur*. Ph D. Universidad de La Sabana, Colombia  
*Eduardo Lindarte Middleton*. Ph D. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia  
*Oscar Diego Bautista*. Ph D. Universidad Autónoma del Estado de México, México  
*Daniel Andrés Miranda Fuenzalida*. CONICYT, Chile  
*Geovanny Castro Aristizábal*. Ph D. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
*Héctor Mauricio Serna Gómez*. Magíster. Universidad de Manizales, Colombia  
*Aleksandro Palomo Garrido*. Ph D. Universidad Complutense de Madrid, España  
*Hugo Fernando Guerrero Sierra*. Ph D. Universidad de La Salle, Colombia  
*Melisa Andrea Deciancio*. Ph D. Flacso, Argentina  
*Jorge Polo Blanco*. Ph D. Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador  
*Walter Omar Kohan*. Ph D. Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil  
*Mónica Alejandra Restrepo*. Ph D. Universidad de Antioquia, Colombia

Ánfora	Manizales - Colombia	VoL. 27	Nº 48	224 P.	enero-junio	2020	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

*Karla Lorena Andrade Rubio*. Ph D. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México  
*María Eugenia Ibarra Melo*. Ph D. Universidad del Valle, Colombia

### **Traducciones**

*Centro de Traducciones de la Universidad Autónoma de Manizales, UAM.*

#### **Artículos al inglés**

Mónica Naranjo R.  
Inés Gabriela Guerrero U.  
Juan Carlos Vinasco O.  
Mónica Alejandra Hurtado L.  
Julián Mauricio Marín H.

#### **Revisión por Nativo al inglés**

Alice James  
Thomas Lock  
Elizabeth Macharia (Estudiante traductor-  
Maestría en Traducción e Interpretación -  
UAM IV cohorte)

#### **Resúmenes al Portugués**

Juan Carlos Vinasco O.

#### **Revisión por Nativo al Portugués**

Rafael Tostes

### **Suscripciones, canjes y adquisiciones**

Ánfora es una revista de distribución gratuita impresa y electrónica.  
anfora@autonoma.edu.co

Versión electrónica con acceso abierto mediante el sistema electrónico  
Open Journal System (OJS): <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora>

### **Redes Sociales**

Facebook: @RevistaAnforaUAMmanizales  
Alejandro Escobar González y Sara Marulanda Sánchez

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 27	Nº 48	224 P.	enero-junio	2020	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

**Dirección postal (address):**

Universidad Autónoma de Manizales  
Departamento de Ciencias Humanas  
Grupo de investigación Ética y política

Tel.: (57) (6) 872 7272 Ext.: 166 ó 407 Fax: (6) 872 7670

E-mail: anfora@autonoma.edu.co

<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora>

Antigua Estación del Ferrocarril - Manizales (Colombia)  
"Vigilada Mineducación"

*Se permite su reproducción citando la fuente.*

*El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no  
compromete la posición de la revista.*

**Indexada en**

**Publindex** índice Nacional de publicaciones seriadas y científicas y tecnologías

**RedALyC** Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe

**Latindex** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas  
de América Latina, el Caribe, España y Portugal

**CLASE** Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

**Ulrichsweb** fuente mundial de información periódicas desde 1932

**EBSCO** Academic Search Complete, Fuente académica plus

**Dialnet** Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos

**MIAR** Matriz para el análisis de la información Revistas

**REDIB** Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

**DOAJ** Directory of Open Access Journal

**BIBLAT** Bibliografía Latinoamericana

**CIRC** Clasificación Integrada de Revistas Científicas

**ERIHPLUS** El Índice Europeo de Referencia para las Humanidades y las Ciencias Sociales

**Journal Tocs** La colección más amplia de búsqueda de revistas académicas, tablas de contenido

**BASE** Motor de búsqueda para recursos web académicos

**Sherpa/Romeo** Agrega y analiza políticas de acceso abierto a nivel mundial

**Fuente Académica** Es una base de datos de publicaciones académicas de textos completos en  
español y portugués

**Academic Search** Base de datos de textos completos de investigación académica en revistas  
revisadas por pares

**Cite Factor** Servidor que proporciona la indexación de las principales revistas internacionales y  
memorias de evento.

Ánfora	Manizales - Colombia	VoL. 27	Nº 48	224 P.	enero-junio	2020	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------





# CONTENIDO

## CONTENTS • CONTEÚDO

### 13 EDITORIAL

Liliana Mejía-Hurtado

.....

### INVESTIGACIONES • RESEARCH • INVESTIGAÇÕES

(RETOS EDUCATIVOS)

#### 19 Learning and Knowledge Technologies as Strategies in Training Teachers of La Normal Superior School, Cúcuta, Colombia [English Version]

*Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia*

[Versión en Español]

*As tecnologias da aprendizagem e do conhecimento como estratégias na formação de professores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia*

Leonardo-Yotuhel Díaz-Guecha • Rodolfo-Alfonso Márquez-Delgado

.....

#### 43 Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with Tragic Outcome [English Version]

*Inducción de procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico*

[Versión en Español]

*Indução de processos cognitivos de referentes semânticos com base no reconhecimento e priming visual com resultado trágico*

Ricardo Arrubla-Sánchez

.....

- 67 Social Construction of Childhood Through Images and Photographs: an Entrance to Education  
[English Version]

*Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación*  
[Versión en español]

*Construção social da infância através de imagens e fotografias: uma entrada para a educação*

Natalia Montaña-Peña

.....

- 93 Conceptions of Corruption in Children and Youth of a Rural Educational Institution of Villagómez, Cundinamarca (Colombia)  
[English Version]

*Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia)*  
[Versión en Español]

*Concepções de corrupção em crianças e jovens de uma instituição educacional rural de Villagómez, Cundinamarca (Colômbia)*

Luz-Dary Linares-Garzón · José-Eduardo Cifuentes-Garzón

.....

## **INVESTIGACIONES EN OTRAS TEMÁTICAS • RESEARCH ON OTHER TOPICS • INVESTIGAÇÕES SOBRE OUTROS TÓPICOS**

- 117 The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas  
[English Version]

*La Brecha Salarial por género en Colombia y en el Departamento de Caldas*  
[Versión en Español]

*A brecha salarial por género na Colômbia e no Departamento de Caldas*

Oscar-Hernán Cerquera-Losada · Cristian-José Arias-Barrera  
Juan-Felipe Prada-Hernández

.....

141 2020 World Order Scenarios. Analysis From the Strategic  
Prospective

*Escenarios 2020 del Orden Mundial. Análisis desde la Prospectiva  
Estratégica*

*Cenários da Ordem Mundial 2020. Análise da perspectiva estratégica*

Jorge-Isaac Lechuga-Cardozo · Oswaldo Leyva-Cordero

.....

## **REFLEXIÓN • REFLECTION • REFLEXÃO**

169 Education, Philosophy and Human Freedom. Pedagogical  
Strokes From Nietzsche, Freire and Zuleta  
[*English Version*]

*Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos  
a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta*  
[*Versión en Español*]

*Educação, filosofia e liberdade humana. Traços pedagógicos  
de Nietzsche, Freire e Zuleta*

Yesid Niño-Arteaga

.....

## REVISIONES • REVIEW • REVISÃO

197 Approaches to Associations of Rural Women in Colombia and  
the Ethical-Political Project of Social Work

*[English Version]*

*Acercamientos a asociaciones de mujeres campesinas en Colombia y  
proyecto ético-político del Trabajo social*

*[Versión en Español]*

*Abordagens às associações de mulheres rurais da Colômbia e ao projeto  
ético-político do Serviço Social*

Luz-Stella Chamorro-Caicedo

.....

# EDITORIAL

## La relación filosofía-pedagogía: una dialéctica urgente

Liliana Mejía-Botero\*

Frente a los ríos de análisis y propuestas acerca del papel de la educación en momentos de crisis en gran parte, a la excesiva racionalización de la educación, la cual ha estado a merced de intencionalidades ajenas a la idea filosófica de la formación humana. Por tanto, la separación histórica de la relación compleja pedagogía-filosofía, encarna uno de los principales problemas que explican las crisis educativas recurrentes, crisis que se relacionan profundamente, no sólo con los bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales, sino con la incapacidad de hacer una lectura actual de las necesidades humanas y sociales.

La idea de la *paideia* griega (Jaeger, 1993) en la que pedagogía, filosofía, cultura y estética se unían en un solo concepto, se ha desvanecido. Si bien para los griegos la formación humana, considerada como un acto estético, se manifestaba en la metáfora del escultor que da forma al inerte mármol, hoy este tipo de formación no resolvería las necesidades de formación de nuestra sociedad, en la que es urgente considerar al formado como un sujeto activo, pensante y dueño de su propio destino.

De acuerdo con Gadamer (1993) y otros pensadores, la pedagogía debe ser considerada como aquel acto que dota al otro de las herramientas intelectuales, éticas y estéticas para formarse a sí mismo. Nadie forma a nadie (Ferry, 1993), dice el filósofo, todos nos formamos por mediación. Sin embargo, también tendríamos que poner en cuestión dicha mediación, implementada sobre todo por los docentes, a quiénes habría que interrogar acerca de su concepción sobre lo que significa formar a otro ser humano, contemporáneo suyo, ciudadano con iguales derechos y en íntima conexión existencial.

¿Tienen los formadores un pensamiento crítico de manera que puedan orientar a sus estudiantes hacia este tipo de pensamiento? ¿Tienen los docentes un pensamiento histórico, para, desde allí, problematizar a los jóvenes en una ubicación temporal?, ¿qué idea de sujeto se tiene al diseñar un ambiente

---

\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN. Magíster en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Autónoma de Manizales. Especialista en Estudios pedagógicos en Educación Vocacional para profesores. Haaga-Helia University of applied Sciences. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Fundación Alberto Merani-Universidad Católica de Manizales. Coordinadora Departamento de Educación Universidad Autónoma de Manizales.

de enseñanza y formación? La mediación por sí sola no podría dar razón de la formación de un pensamiento que dote a todos de un sentido profundo sobre las condiciones de la sociedad en la cual estamos inmersos y a la cual debemos responder con acciones.

Sin una idea clara acerca de quiénes somos, por qué somos como somos, qué circunstancias del pasado han configurado el presente, no se entendería la ciencia, la cultura, la ideología, la política. Por tal razón, la relación pedagógica maestro-alumno tendría que definirse sobre la dialéctica entre un sujeto con altos niveles intelectuales y humanos y un sujeto en formación que, de manera crítica, asuma algunas de las propuestas que su maestro le propone.

La relación íntima sujeto-formador-sujeto en formación se basa en un alto sentido ético, debido a la gran responsabilidad que se asume al aceptar el rol de maestro. Este maestro se interroga sobre el tipo de ser humano que se requiere formar en un momento histórico. Pero, las demandas históricas son cada vez más cambiantes, los sucesos son cada día más fugaces y las ideas son efímeras. Ante tal panorama, la filosofía le aporta a la pedagogía la reflexión profunda sobre el tipo de mediación que propone, la cual, si está basada en la pregunta, en el interrogante, en el dilema, en la discusión y el debate, estaría en capacidad de leer el transcurrir de los tiempos. La vida es movimiento, por lo tanto, el pensamiento debe ser formado en el movimiento entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo que se es y lo que no se es y en lo que se pretende ser de cara a la constitución de sociedades con altos valores morales, éticos y estéticos.

Por lo anterior, cabría la pregunta acerca del tipo de racionalidad sobre la cual sucede la formación hoy. El tipo de formación, desprovista de la relación pedagogía-filosofía ha conducido indudablemente a un pensamiento de tipo instrumental, el cual se basa en vivir la vida y el trabajo desprovistos de una consciencia histórica y existencial, desarraigada de indagaciones sobre el para qué, el por qué y el para quién se lleva la existencia. Preguntarse cuál es la intencionalidad de las propuestas, a quiénes benefician, qué tipo de sociedad se configura con las acciones y el lenguaje que nos imponen es imperante hoy. Por el contrario, pensar que estas acciones y lenguajes son naturales y que así son las cosas conduce al sujeto en formación a la congelación del pensamiento y al inmovilismo (Mejía, 2019).

Conducir al joven a pensar por sí mismo, a reconocerse como sujeto histórico, desencadena una necesidad de saber, una expectativa por comprender, por hacerse a sí mismo, lo cual se reflejaría en el desarrollo cognitivo e intelectual motivado desde sí, desde la convicción de que en sus opciones está la utopía de la perfectibilidad humana.

En esta propuesta de recuperar efectivamente la relación pedagogía-filosofía radica el papel de la enseñanza. Esto quiere decir que la didáctica se basaría en dicha relación para resolver la ruptura tradicional entre formación y ense-

ñanza de las ciencias. La ciencia puede contribuir a la formación autónoma de los jóvenes desde una concepción de sujeto que tiene una necesidad de pensar, de comprender, de aplicar el conocimiento para contribuir con el bien común. Las disciplinas desprovistas de un sentido de hombre y de sociedad, estarían en el limbo de una racionalidad instrumental.

Trascender de una racionalidad instrumental a una racionalidad crítica pasa por reconocer que todos estamos en proceso de formación, que siempre nos estamos haciendo y que, en este devenir compartido, el maestro es el que más aprende a través de la reflexión filosófica permanente sobre su papel en la sociedad. Este tipo de maestro se forma también a través de la constitución de comunidades académicas de sentido, las que avanzan en la co-reflexión sobre la lectura crítica de los acontecimientos actuales, sobre los conocimientos y las mediaciones que se requieren para develar las conexiones internas que dan lugar a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales del hoy y del futuro y es a esta comunidad académica y de sentido a la cual esta reflexión aspira contribuir en su concepción y desarrollo.

La relación dialéctica pedagogía-filosofía rescata al sujeto maestro y al sujeto aprendiz de la cátedra inmóvil y ahistórica, de la idea soberbia de la supremacía de uno sobre otro, del instrumentalismo y procedimentalismo, de la obligatoriedad inconsciente y falaz. Para superar estas condiciones se requiere aceptar que sólo un cambio radical en la manera de pensar la educación podría conducir a construir propuestas pedagógicas y didácticas que pongan la formación integral de los sujetos por encima de racionalidades economicistas y funcionalistas. Es en este contexto que el número temático de la revista *Anfora*, retos educativos, nos invita a reflexionar y a redimensionar muchas de las relaciones presentes en la pedagogía y sus retos actuales.

## Referencias

- Ferry, G. (1993). *El trayecto de la formación*. México D. F.: Instituto Superior de Formación docente UNAM y Paidós Educador
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Editorial Sígueme T. I.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México D. F.: FCE.
- Mejía, L. (2019). *Educación y formación Integral*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales -Maestría en Enseñanza de las Ciencias.





# Inves tiga ções

Research · Investigações



# Learning and Knowledge Technologies as Strategies in Training Teachers of *La Normal Superior School*, Cúcuta, Colombia\*

[English Version]

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia

As tecnologias da aprendizagem e do conhecimento como estratégias na formação de professores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia

*Received September 27, 2018. Approved July 24, 2019.*

Leonardo-Yotuhel Díaz-Guecha\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2619-5742>

Colombia

Rodolfo-Alfonso Márquez-Delgado\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4501-074X>

Venezuela

› To cite this article: Díaz-Guecha, Leonardo-Yotuhel; Márquez-Delgado, Rodolfo-Alfonso (2020). Learning and Knowledge Technologies as Strategies in Training Teachers of La Normal Superior School, Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48), 19-42. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.667> Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** to provide theoretical elements to lay the foundations of the strategies for Learning and

---

\* This article is an advancement of the Doctoral Thesis in Education the main author is carrying out at the Universidad Pedagógica Libertador of Venezuela –Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio, Extensión Académica San Cristóbal, Táchira.

\*\* Magister in Education. Specialist in Computing Management. Lawyer. Professor of the Law program at University of Simón Bolívar-Cúcuta Doctoral student in Science Education.  
Email: [ldiaz01@unisimonbolivar.edu.co](mailto:ldiaz01@unisimonbolivar.edu.co)

\*\*\* Posdoctoral Studies on Management of Higher Education. PhD. in Administrative Sciences. Magister in Company Management. Specialist in Educational Assessment. MBA in Education of Mathematics from the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Professor Universidad del Táchira, Venezuela  
Email: [upeltachira@yahoo.es](mailto:upeltachira@yahoo.es)

Knowledge Technology (LKT) in the process of teacher training of *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia. **Methodology:** this research was conducted under the qualitative approach, based on the experiential introspective interpretative paradigm, in order to research pedagogical strategies (LKT). This means it is based on the teachers' reality, their experiences, perceptions, and experiences. This study comprised of ten teacher trainers from *La Normal Superior School*, Cúcuta, Colombia, who were selected from the Institutional Complementary Training Programs. Data was collected through focused interviews with open questions. **Results:** three theoretical issues arose from the LKTs: Training through competences for the consolidation of LKT strategies; Critical thinking and problem-based learning using LKTs, and the construction of knowledge in the teaching-learning process. **Conclusions:** in order to be strengthened within the classroom, LKTs must be built up on theoretical issues, to allow teachers to resize their activity to become managers and mediators in the use and application of these emerging technologies.

**Keywords:** LKT strategies; Teaching Method; Trainers; Learning and Knowledge; Competences.

## Resumen

**Objetivo:** generar elementos teóricos que fundamenten las estrategias de las Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento TAC en el proceso de formación de los docentes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta Colombia. **Metodología:** se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo introspectivo vivencial, con el fin de develar las estrategias pedagógicas (TAC) donde se realiza la investigación, es decir, a partir de la realidad de los docentes, sus experiencias, percepciones, vivencias. En este estudio participaron 10 docentes formadores de formadores de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia, seleccionados del Programas de Formación Complementaria de la Institución. Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista focalizada con preguntas abiertas. **Resultados:** se generaron tres elementos teóricos que fundamentan las estrategias TAC: Formación por competencias para la consolidación de las TAC; Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de la estrategia TAC y La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** para consolidarse en el aula, las estrategias TAC deben construirse sobre elementos teóricos que permitan a los docentes redimensionar su actividad para ser gestores y mediadores en el uso y aplicación de estas tecnologías emergentes.

**Palabras-clave:** Estrategias TAC; Método de enseñanza; Formadores; Aprendizaje y Conocimiento; Competencias.

## Resumo

**Objetivo:** gerar elementos teóricos que apoiem as estratégias da Tecnologia da Aprendizagem e do Conhecimento TAC no processo de formação de professores da Escola Superior Normal Maria Auxiliadora de Cúcuta Colômbia. **Metodologia:** foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, com base no paradigma interpretativo introspectivo experiencial, a fim de revelar as estratégias pedagógicas (TAC) onde a pesquisa é realizada, ou seja, com base na realidade dos professores, suas percepções e experiências. Neste estudo, participaram 10 instrutores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia, selecionados entre os Programas Institucionais de Treinamento Complementar da instituição. A entrevista focada com perguntas abertas foi usada para coletar os dados. **Resultados:** foram gerados três elementos teóricos que sustentam as estratégias das TAC: Treinamento por competências para a consolidação das TAC; Pensamento crítico e aprendizagem baseada em problemas através do uso da estratégia TAC e da construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. **Conclusões:** para ser consolidadas na sala de aula, as estratégias TAC devem ser construídas sobre elementos teóricos que permitam aos professores redimensionar suas atividades para serem gerentes e mediadores no uso e aplicação dessas tecnologias emergentes.

**Palavras-chave:** Estratégias TAC; Método de ensino; Formadores; Aprendizagem e conhecimento; Competências.

## Introduction

In this globalized world, technological and scientific advancements occur at an extremely rapid pace and, therefore it is necessary to acquire knowledge from these advancements, in order to strive for an improved coexistence and quality of life. During the leap from the last century to the current one, humanity has developed a great variety of informatics. Such technologies rapidly innovate educational processes; and thus, offer of a greater information access and evident progress enriching the educational processes supported by technologies.

This article aims at providing the theoretical issues to lay the foundation of *LKTs* in the process of teacher training at *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia. To do this, it draws on research by authors such as Simoes (2017) who believes that "Currently one of the most important phenomena in the transformation has been the introduction of ICT in all areas of life" (p. 10) and especially in the educational one.

These investigations, being the result of the changes in the information society, have gone further with the so-called Learning and Knowledge Technologies (*LKT*). These are focused on *learning to learn* and collaborative learning, or as Segura, Candiotti and Medina (2007) have stated, they go towards the permanent updating of students' knowledge, skills and abilities development through a constantly changing teaching process. This process is developed through the creation of virtual environments.

It is, then, a change of paradigm in the formative uses of Information and Communication Technologies (ICT) by students and teachers is necessary, because this implies not only the need to master the tools but also to know how to use them and apply them for the acquisition of knowledge: the objective of the *LKTs*. For example, Moya-López (2013) states that the *LKTs* have opened a new perspective for teachers, students, educational environment and institutions which we should be aware of, not only for their formative use and development of educational content, but also for the interactive and contextualized methodologies that are applied in the teaching-learning processes.

The reflection on the approaches of Moya-López (2013) have provided theoretical evidence to researchers to enlighten us about the existing problem areas in *La Normal Superior School*, Cúcuta, Colombia. The concept that the trainers of teacher trainers have with respect to *LKTs* in the classroom are fundamental for conducting the process of learning and knowledge building.

In other words, during their training process, teachers must assume a shift from the traditional ICT scenario towards another that requires a change in

attitude, motivation, construction, knowledge generation and an adequate methodology in the classroom learning processes. Nevertheless, conversations and continuous observations have evidenced that in the educational institutions such as *La Normal Superior School*, Cúcuta, the object of this research, have been slow to introduce the *LKT* as strategies that form an essential part of the comprehensive education of the individuals.

In the educational institution in which this study was conducted, other problematic issues were identified. These problems were related to the traditional use of technological strategies in the training of teachers, inasmuch as they are used for the development of low-level cognitive processes, such as the search for data, information, events, and with scarce pedagogical strategies that allow the establishment of relationships with the practice and the search for knowledge.

To this respect, Lozano (2011) claims that “In reality, we must consider changing ‘technology learning’ for ‘learning with technology’”. This approach is entirely oriented towards the development of the fundamental skills of learning to learn” (p.1). This means that teachers, in their training process, should not only use technologies for fashion but also understand that they will help them to think, and to investigate what they are interested in learning about. Thus, they can voluntarily discard what they consider to be of little use in order for their training to be based on conscious learning, emerging from inquiry and the use of collaborative technological, interactive and metacognitive strategies.

Along with the aforementioned problem, sometimes teachers in training show technophobic behaviors and feel rejection and fear for the use of ICT regarding the changes that may occur in student learning. In this regard, Suay (2017) claims that “New technology has not been implemented without resistance from both individuals and institutions. Technophobic attitudes have been present throughout history” (p.1). Hence, teachers are inhibited by new technologies, probably due to their ignorance, which causes them uncertainty and they believe themselves incapable of utilizing them. This occurs, especially when many of their students are well versed in the use of ICT as tools for obtaining information, even if they are not intelligent and critical users of information and of the process of knowledge building.

The previous problem has been widely discussed by the research conducted by Rosen and Weil (2000), who showed in their study with more than 2000 teachers from 54 schools in California that teachers felt a high degree of technophobia in the use of these educational technologies. Although, they had been obliged to take computer courses, their attitudes had not improved after training. This conclusion disproved the belief that by passing courses on the use of tools, teachers would become interested and improve their attitudes towards technologies. It displays the traditional conception of ICT teaching which focu-

sed on the process of receiving, collecting and processing information, transforming it into fundamental knowledge to face the changes of the learning society.

Another aspect that is the product of the limitations raised is the fact that some teacher trainers have little training and skills in the use of ICT and even less so of *LKTs*; so, in both cases, they are unaware of their significance for the comprehensive education of the student. This results in desertion, demotivation, little interest, apathy, leading to a lack of understanding the processes during the development of the activities in the classroom and the rejection from the students who will be the future teachers to practice at the Primary and Pre-School Level, both in Cúcuta and elsewhere.

In response to this problem, this study raises the following question: What theoretical elements lay the foundation of the *LKTs* in the process of training the students of *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia?

## Methodology

This qualitative approach research is based on the experiential introspective interpretative paradigm, which allowed the theoretical elements supporting the *LKTs* from this research to be revealed. This means it is based on the teachers' reality, their experiences, perceptions, and experiences.

The data was collected from the interviews conducted with ten teachers from *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia. They were selected on the criteria suggested by Rodríguez, Gil and García (1999) regarding suitability, uniqueness, availability and complexity. These characteristics attribute a unique and revealing condition for the understanding of the reality studied. Other aspects such as seniority in the institution and open and honest communication with the researcher were also included. The interviews were conducted from September to December 2017. The phases developed in the methodological process were:

- a) Review of the references related to the object of study.
- b) In-depth interviews with the ten teachers of La Normal Superior School, Cúcuta. These aid in describing, understanding and interpreting their knowledge and experience in the use of *LKT* pedagogical strategies in the teaching-learning process. The questions mainly inquired about their training in the use of *LKT* within the classroom, their knowledge about *LKTs* as well as the use and application of *LKTs* in learning.



- c) The transcription of the interviews allowed to take what was stated in the original sources and proceed to the segmentation of the information. This segmentation aimed at searching for discursive emerging issues in the teachers interviewed through emphasizing sentences, phrases or expressions. These made revealing the essence of the message, its sense and meaning easier.
- d) From there, the dimensions that emerged from the integration and analysis of the core codes on the pedagogical use of *LKTs* were derived; in addition, such strategies were organized into components: Formative, Application and Conceptual, which led to the emergence of categories whose notions made it possible to interpret reality and summarize the dimensions stemming from the analytical process.
- e) Triangulation was key for analyzing the information. To carry out this process, the data found in the investigation was intertwined with the referential bases forming the corpus of the research results.
- f) Subsequently, the interpretation and the discussion of the results was made to build the theoretical elements that lay the foundation for the *LKTs* in the training process of the students of *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia.
- g) Finally, conclusions or reflexive ideas were formulated.

### **Analysis, Organization and Systematization of Information**

The activity developed in the data collection led to triangulation becoming a requirement for qualitative studies. This is the process that, according to Leal (2015) consists of "... using, within the same study, the diversity of elements of the research methodology, among these methods, theories, sources and types of data, informants and inquiry techniques are highlighted" (p. 20). Therefore, triangulation means contrasting the different findings in the interpretive activities described above. Triangulation aimed at verifying and confronting the data obtained from the said stages to find out the relation or contrast between the sources of data.

In that sense, Stake (1999) states, triangulation aims to present a description segment, obtain confirmation, and strengthen the validity of the interpretation. According to this author, there are several strategies to triangulate, and one of those is for the data source to interpret the information provided by the participants. Although, this is done in this study, it also resorted what the author calls

the triangulation of the theory, which is nothing more than comparing what it is obtained in light of the theoretical approaches that support the study.

What was carried out, according to Martínez (2007) involved examining and reviewing the information emerging from the different testimonies. Then, comparing them to establish the similarities and differences. After that, the distinction-summary was made, which lead to the representative text of the new reality under investigation. This arose from the association and divergence between data sources.

Now, according to Rodríguez, Gil and Suárez (1996; cited by Martínez, 2007) the procedure gives rise to the content analysis, with the purpose of moving beyond what is stated by the participants. As such, it is an activity to dig deeper than what has been explicitly expressed, in order to identify the theoretical arguments posed by the study, from the words of the testimonies. Thus, during the research process, the activities to obtain the data and the respective coding were emphasized. The latter facilitates grouping the data into categories, concepts or constructs, based on similarities and differences. All of this influenced the definition of emerging categories in this study, according to Ángel (2011) "The process of this category construction goes through a codification process that the researcher carries out until he reaches the selective coding" (p.17). The process applied is shown in Table 1 below:

**Table 1. Analysis, Organization, and Systematization of Information**

Interviewed Teachers	Central Codes	Dimensions	Categories	Theoretical Elements
1,3,4,5	<p>Acquisition of skills to know the scope of LKTs</p> <p>Lack of knowledge of the theoretical foundations of LKT as strategies</p> <p>I don't know the meaning of LKTs. This is just another modernism of technologies</p> <p>I don't like working with technologies, I don't have the skills</p> <p>I do not have the attitudes to use technologies</p> <p>I think they are difficult to use</p>	Training component	<p>Lack of knowledge of the LKT term</p> <p>I know something about ICTs, but I need information</p> <p>I think LKTs are strategies, but I am sure sometimes I think they are techniques</p> <p>They are tools of technology</p> <p>I don't see any difference with ICT</p> <p>Technological modernism</p> <p>I do not use them because I do not know them.</p> <p>I need training</p>	Training for competences to strengthen LKTs

Interviewed Teachers	Central Codes	Dimensions	Categories	Theoretical Elements
7,5,6,10	<p>Occasional use Of ICT and not use of LKTs within the classroom</p> <p>I think LKTs are strategies that aid in Thinking</p> <p>ICT and LKTs are considered tools to make classroom work easier</p> <p>Technologies are useful in teaching processes as a source of information in classroom activities</p> <p>I have not used LKTs, but I have colleagues who have done it and they say they are very interesting tools for teaching.</p> <p>LKTs are very useful in the classroom because they guarantee interactions, collaboration, exchange, and discussion</p>	Applied component	<p>I just use the internet</p> <p>I do not know how to use LKTs in the pedagogical work</p> <p>Its use makes the classroom work easy</p> <p>They are strategies used to interact, share.</p> <p>They are strategies that help in the information search</p> <p>They guarantee interaction, exchange and discussion.</p> <p>I think I can use them to problem solving</p> <p>Its use and application Could be useful for Critical thinking development of students</p> <p>It is of utmost importance to learn about LKTs use</p>	Critical thinking and learning based on problems through the use of LKTs

Interviewed Teachers	Central Codes	Dimensions	Categories	Theoretical Elements
2,8,9,1,2	<p>LKTs are tools that favor learning to learn</p> <p>LKTs and ICT are tools but the former ones allow the construction of knowledge</p> <p>LKTs are alternative strategies different from ICT that can be used within the classroom</p> <p>They are emerging strategies that allow creativity</p> <p>Strategies for training through competences</p> <p>They contribute to the individual's development</p> <p>LKT are strategies for comprehensive training</p>	Conceptual component	<p>Emerging strategies for pedagogical tasks</p> <p>Strategies for learning to learn</p> <p>ICT and LKT are technological tools, but with different objectives</p> <p>LKTs favor creativity and comprehensive training</p> <p>LKTs Boost the process of learning</p>	Construction of knowledge in the teaching-learning process supported by LKTs

Source: Author's

## Results

For the compilation and interpretation of the results, the objectives of the research, the testimonies of the teachers who participated and the dimensions and categories indicated in Table 1 were taken into account. The emerging categories were the result of the analysis of the answers given by the participants. These are analyzed as follows:

1. The Formative Component was oriented towards the answers that, regularly, indicated by the interviewees 1, 3, 4, 5 with respect to the domain or training they have on the *LKTs*. These aspects are directly

related to the common features that identify teachers which is reflected in the way they deal with technologies and *LKTs*. One aspect that was present in the interviewees is not having the necessary skills to analyze, apply and argue about the meaning and scope of the *LKTs* and the theoretical bases that underlie them. This component, once reflected and analyzed, derived the theoretical element called “Competency-Based training for the consolidation of *LKTs*”.

2. The Application Component was derived from the repeated responses of the interviewees 7, 5, 6, 10. All of them stated that technologies are important in the classroom because they facilitate the learning process, problem solving and critical-reflective thinking. Despite this approach, the interviewees indicated that they use them sporadically, since the institution does not provide them with the resources to develop them nor do they have the appropriate learning environment in the classroom to implement them. All agreed, however, on the importance and scope of *LKTs* as strategies to achieve possible interactions, collaboration, exchange and discussion. However, repeatedly indicated that teachers do not use them because they do not know their theoretical and practical utility. From this analysis, it emerged the second theoretical element: "Critical thinking and problem-based learning through the use of the *LKT* strategy”.
3. The Conceptual Component was the product of the answers given by the interviewees 2, 8, 9, 1, 2. Here it was disclosed that teachers, despite not having the skills to use *LKTs*, they consider them important. They pointed out that they only know what they have heard from their peers, since these are emerging alternative strategies for the construction and generation of knowledge. However, they think that this requires that teachers have the theoretical basis that underpin the *LKTs*.

They also stated that the *LKTs* are tools that not only allow the students to learn, but to learn how to learn in support of the teachers’ pedagogical. Others stated that what is most important is to know how to use the technologies, since they allow the classes to be modernized, guiding decision-making and improving the quality of education. The theoretical element resulting from the interpretation of this category was: “The construction of knowledge in the teaching-learning process based on *LKTs*”.

The findings were the result of the collection of the data indicated in Table 1 and its interpretation and systematization. From there, the following theoretical elements that support the *LKTs* were derived.

## **Skills-Based Training for the Consolidation of *LKT***

The development of emerging technologies oriented towards the generation of knowledge and collaborative work has produced changes and modifications in learning and information processes, in which education cannot remain on the sidelines. On the contrary, these developments must make them a crucial part of education, and welcome them for the processes of students' comprehensive training – even more, with those who will be the future teachers of the country.

In this regard, Vivancos (2008) points out that digital tools were originally known as ICT. But, they have progressed in recent years to become Learning and Knowledge Technologies (*LKT*). Hence, the importance of teachers using *LKTs* in the training of students. This implies that teachers must be trained through skills-based strategies, to overcome the role of transmitting knowledge and focus their teaching to help students adjust their abilities and deploy them in real situations.

From this perspective, teachers must have a solid training in the development of conceptual, procedural and attitudinal contents. Internalizing technology as a means to generate 'learning how to learn' processes. In this regard, Mejías indicates that hypertexts, multimedia, Internet, virtual reality or satellite television must be understood and interactively applied by teachers, relying on telecommunications, computers, and audiovisuals and their hybridization as multimedia (Mejías, 2011, p. 8). Thanks to them, we have access to the information of texts, images, and sounds that are fundamental in the process of skills-based training.

Similarly, Chavarría analyzes the importance of technologies and conceives them as mega-tendency, since this is a current of thought and action, a stable and generalized behavior towards which all educational activity is directed with the accompaniment of the leading role in the field, because it is a common denominator in all areas (Chavarría, 2004, p. 15). Medina-Rivilla and Salvador-Mata (2002) focus their attention on the importance of didactic knowledge for training processes; emphasizing that strategies, resources and techniques for learning are fundamental for face-to-face and distance activities.

Nofal (2007) also points out the importance of being up to date with the processes of Entrepreneurship and Technological Knowledge Management (TEC). Since, it is a logical, organized and systematic process to produce, transfer, and apply in concrete situations a harmonic combination of knowledge, experiences, values, contextual information and expert judgements that provide a framework for their evaluation and incorporation of new experiences and information (Nofal, 2007, p. 1), of notable value in the competencies of teachers.

Consequently, the teacher must have the competencies to make ICT resources allies in teaching and learning experiences. Thus, *LKTs* proposed to allow students and teachers to build knowledge that promotes critical thinking, independence, and autonomy. And also to be analytical and autonomous in their learning which can not only generate significant experiences and processes but also the development of educational proposals for the insertion of *LKTs* in the classroom.

Thus, in human development—the cognitive, bodily, social, communicative, ethical, recreational, work and spiritual dimensions must be considered. When addressing competency-based training, it is necessary to contemplate that the realization of the human being occurs when the identity itself is constructed, as well as how individuals project themselves to others and the surrounding and of course, their social welfare. Therefore, technological skills should be included in teacher training so that teachers can face the challenges that are currently presented in the use of ICTs for the teaching process.

For their part, López and Matesanz (2009) indicate that the main competences in the knowledge society are learning to know, b) learning to love and feel, c) learning to do, d) learning to live together, e) learning to be, f) learning about knowing, wanting, feeling. These must be grasped by teachers in order to meet the challenges of the twenty-first century. This means that skills-based training is the fundamental basis for understanding the meaning and scope of *LKTs* in the teaching-learning process.

In this order of ideas, the proposal made by Reig (2012) is highlighted, when he states that in the current world it is essential to direct efforts towards new skills training and education in values, as well as the role of teachers and institutions in the construction of meaning in all educational exchanges with new generations.

The Educational Portal Colombia (2014) proposes five competencies that are fundamental for teachers: a) Technological; b) Communicative; c) Pedagogical; d) Managerial; and e) Investigative. Likewise, Tobón in terms of competencies, presents a socio-formative approach, in which they are assumed as one more dimension of the human being, who is considered in their entirety, becoming phylogenetic and ontogenetic, articulating the biological dimension with the psychological, sociological and spiritual dimension (Tobón, 2013, p. 45). . That is to say, it includes beyond the capacity to do, in terms of the operative, since it adopts a global and integrating approach.

For this reason, technological competency seeks to integrate education with ICTs to improve teaching and learning spaces; in addition, it strengthens skills to increase the ability to select and best use technological tools. Communicative competency shows that ICTs allow a connection of expression between stu-



dents, teachers and researchers, among others, to relate in virtual and audiovisual spaces. Pedagogical competency, evidences that through ICT the teacher in their work enriches the art of teaching. The competency of Educational Management emphasizes that the use of technology contributes to the development of the planning processes that are necessary in the work of the teacher. As such, investigative competency is tied together with knowledge management and creation.

Considering that the Internet has been—in recent decades—the archive of the knowledge of humanity, teachers must have the capacity to use *LKTs* to transform and generate knowledge.

Now, these competencies must be seen integrally, because they are interdependent and crucial in the actions of the teacher regarding the use of technological strategies. These are complemented by those outlined in the project "ICT Competency Standards for Teachers" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 2008). According to this document, the teacher is the person who plays the most important role in helping students acquiring the skills that enable them to be: a) competent in the use of information technologies; b) information seekers, analyzers and evaluators; c) problem-solvers and decision-makers; d) creative and effective users of productivity tools; e) communicators, collaborators, publishers, and producers; f) informed citizens; and g) responsible and capable of contributing to society.

The above competencies require a profound transformation of education and its institutions. In this regard, says Davini (2008) that in this century marked by cognitive abundance, in a connected and networked society, new challenges are posed to the teacher who must be aware of the new skills implied by (their role, which is not only to educate but generate and transform knowledge.

In the achievement of the above competencies, the teacher trainer of trainers has a fundamental role to play, as they must contribute to students acquiring these skills by designing learning environments with *LKTs* that are conducive to achieving collaborative, meaningful and metacognitive learning.

### **Critical Thinking and Problem-based Learning Using *LKTs***

This theoretical element is based on two central aspects: argumentation and action, which are achieved through the use of *LKTs*. For this, the teacher must rely on various techniques and organized activities with the aim of achieving students' participation and interaction and, therefore, the development of critical thinking and problem solving. From this viewpoint, Reig (2012) suggests that there is currently a communication revolution towards *LKTs* and EPT

(Empowerment and Participation Technologies). Therefore, the great challenge for teacher-trainers of trainers is to learn *LKTs* that allow students to experience interactive situations, solve contextualized problems and develop practical activities to stimulate critical thinking and facilitate knowledge transfer.

Vivancos (2008), on the other hand, states that *LKT* competencies are achieved through information search and processing activities, to which the author attributes the development of digital competence. This is acquired through educational practice that ranges from systemic ICT planning in the educational institution to different examples of activities and strategies in the classroom.

Díaz, states that technological strategies should be used by teachers in a reflective and flexible manner to promote meaningful learning in students (Díaz, 2003, p. 4). The material must be motivating for the students and planned by the teacher with the intention that students achieve knowledge, taking into account their previous knowledge. On the other hand, Ochoa and Sylva point out that it is vital to achieve a true use of technological strategies because they represent an information resource that drives learning beyond the insertion of content in the network (Ochoa and Sylva, 2014, p. 341).

In this work, *LKTs* are proposed as tools that are based on different formative strategies for both the student and the teacher and guarantee autonomous, meaningful and metacognitive learning processes. This implies not only knowing them but also looking for ways to use them and apply them taking into account the technological tools, needs and profiles of the students.

The above-mentioned approach is related to the project of didactic strategies of the “Everyone to Learn” Program (Programa “*Todos a Aprender*”, PTA). Which is looking for teachers that improve their classroom practices with the development of learning environments and strategies that are dynamic, interactive, and that contribute to and complement the process of teaching and learning of the students and generate, therefore, meaningful learning.

Consequently, the authors of this study suggest that there is a link between the use of interactive and collaborative strategies with the meaningful learning that students can achieve in their training process. For this, they are based on Ausubel (1995) when it emphasizes that a) The content of the learning has to be potentially significant; b) The student must possess in their cognitive structure the concepts utilized previously, in such a way that the new knowledge can be linked with their previous knowledge and c) The student requires to adopt a positive attitude towards meaningful learning, showing disposition to relate the learning material with its cognitive structure.

This last aspect indicated by Ausubel (1995) reaffirms the importance of learning material, including strategies and resources for the didactic process of teachers. This requires that such strategies are planned and organized, through

the development of practical or problem-solving situations that integrate technologies into teaching and learning processes and contribute to the development of innovation, creativity and knowledge generation.

Some of the strategies, techniques or resources that can be used in the classroom and provide meaningful learning are, among others, the following: social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.), learning by projects, concept maps, information search, debates (forums, blogs, e-books, chats, video conferences, etc.), concept networks, problem solving, essays, project managing, educational programming and robotics, augmented reality and geolocation, 3D printing and modeling. Additionally, educational gamification and videogames, learning platforms such as: Moodle, Chamilo, Edmodo, among others. All teachers should use them, analyzing their advantages and disadvantages to expand knowledge and consequently; to analyze, understand, represent and solve complex problems looking for the interrelation between theory and practice and the development of critical thinking.

In view of the above, the current teacher should be able to use *LKTs* as pedagogical strategies for planning learning situations in collaborative groups and carrying out diverse activities that promote interactive and meaningful learning.

### **Knowledge Building in the Teaching-learning Process Based on *LKT* Strategies.**

This theoretical foundation is based on the conception of *LKTs* as pedagogical strategies that favor the construction of knowledge. This requires a shift from ICT that is oriented towards producing information to a different conception for knowledge building. For this, learning settings must include higher-order or metacognitive processes, which means learning environment focused on the wider context and the search for social construction.

Knowledge is a complex, contextualized, historical, social and cognitive process, which means that the *LKTs* used must guarantee the solutions to problems through the use of techniques that contribute to the development of creativity, critical thinking and social interaction in the classroom. In this sense, the work is based on Vygotsky (1979), who points out that human development is a construction that is produced in the exchange of the subject with his social environment. In this approach there are concepts such as Level of Real Development, Level of Potential Development and Zone of Next Development. The Level of Real Development is determined by the ability to solve a problem independently. The Level of Potential Development refers to the ability to

solve a problem under the mediation or guidance of other subjects of greater competence.

That is, the learner can reach higher and more complicated hierarchical levels of knowledge with the help of another person; in this case, the teacher or a colleague with greater competence. The Next Development Zone is the distance between the two levels (Real and Potential). The teacher should encourage the student to go from his real development zone to his potential development zone; this is done through a mediational process. Whereby, he will have to organize the learning environment and work in it so that the mediation is effective. To do this, you must have the necessary skills and use all the resources that technology offers to develop a creative educational process from the potential development of your students. This encourages the development of cognitive processes, in both basic and higher level, through the promotion of thinking mechanisms.

Vygotskyian theory is relevant in this context—and particularly in this investigation. Because the *LKTs* in the process of teacher training of the Normal Superior School *María Auxiliadora*, Cúcuta Colombia—and in any other—would allow the student to move into a more advanced level of development with the support of the teacher that favors the interaction of new psychological functions or the restructuring of existing ones. In this regard, Mena refers that;

Building (...) relevant and representative knowledge requires a careful combination of theoretical knowledge provided by science and technology and contextualized knowledge from the social memory of the peoples that make up the region with their convictions, needs, expectations and dreams (Mena, 2004, p. 11).

In other words, it is not enough to have knowledge, but to know how to apply it. For this reason, Campos, Gaspar and Cortés (2003) refer that the use of the *LKT* strategy can: a) provide conditions to students for the construction of knowledge and conceptual transformations; b) favor an anchorage to the development of analytical-categorical and strategic-methodological skills, and c) propitiate an active, reflexive, critical and participative learning environment. Thus, knowledge development means understanding, analyzing, synthesizing, arguing, aspects that must be present in the implementation of *LKTs* that require activities, techniques, and resources for students to acquire knowledge.

From this perspective, the proposal for educational institutions oriented in the use of this strategy should redefine the role of all elements involved in the educational act; students, teachers, institutional managers, pedagogical models and the classroom environment. This means that the construction of knowledge with the use of *LKT* will depend on the coupling of all the above elements, i.e., the institution as a whole is oriented in theory and practice to manage the

processes of change and to modify everything that inhibits the development of knowledge.

## Conclusions

*LKT* are strategies that favor the construction of knowledge through processes oriented towards problem solving, interpretation, argumentation and analysis. From this point of view, teachers must know the scope and meaning of its application in the classroom, taking a paradigmatic leap from the traditional concept of ICT as a means of obtaining information, in order for students to achieve significant and metacognitive learning processes.

In the development of the work, three theoretical elements that support the *LKTs* were generated: Skills-based training for the consolidation of TAC, critical thinking and problem-based learning through the use of the *LKTs* and the construction of knowledge in the teaching-learning process underpinned by *LKTs*.

The theoretical elements mentioned previously should be reinforced through the performance of the teacher in the classroom, which will imply changes and modifications that will undoubtedly contribute to seeking others that will guarantee the process of learning to learn with the use of ICTs, *LKT* and PET, which make possible the development of cognitive processes such as the expansion of the nearby development zone, greater empowerment, the passage from interaction to participation and strengthening of situational learning, one of the great challenges of education in the 21st century. That is why Perrenoud (2009), when referring to the training of trainers and their institutions, says that the latter must work with a common vision that aims to democratize access to knowledge, to develop the autonomy of subjects, their critical sense, their competences as social actors, their capacity to construct and defend a point of view, both individually and collectively.

To conclude, this work is part of a doctoral thesis in education in which there is a desire to contrast the results so far with other conceptual and empirical contributions and inputs that may or may not ratify the assumption that *LKT* as pedagogical strategies are the basis for the achievement of significant and creative learning, and for the generation and construction of knowledge.

There is no doubt that this topic has been widely discussed in conferences, seminars, workshops aimed at finding the necessary strategies and resources for students to learn with technology (Sancho, 2008; Lozano, 2011; Calderón, 2013); these authors highlight the importance and need for the students to incorporate

technology to develop their knowledge. However, the discussion continues and has been deepening due, mainly, to the questions that teachers formulate about the need to consolidate *LKT* in the classroom as strategies that contribute to the generation of knowledge. In addition, some teachers continue to teach in the traditional way and despite the aspiration to establish skills-based training, the implementation of a behavioral, technical, and linear curricular model that does not reflect the integral formation of the individual which still persists in many institutions.

## References

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales [Hermeneutics and social science research methods]. *Estudios filosóficos*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf> [Accessed October 2, 2018].
- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. [Educational Psychology. A cognitive point of view]. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Calderón, M. (2013). De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como mediadoras para desarrollar la creatividad en contextos universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 1(1), 29-40. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/37/35> [Accessed September 20, 2018].
- Campos, M. A.; Gaspar, S.; Cortés, L. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción de conocimiento científico (EDCC). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(3), pp. 93-124. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033304.pdf> [Accessed September 20, 2018].
- Chavarría, O. (2004). *Educación en un mundo globalizado. Retos y tendencias del proceso educativo*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: Me Graw Hill.
- Leal, N. (2015). La triangulación en investigaciones sociales y educativas: Orientaciones Generales [Video]. <https://studylib.es/doc/5429684/la-triangulaci%C3%B3n-en-el-proceso-investigativo> [Accessed September 18, 2018].
- López, C.; Matesanz, M. (Eds.)(2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032> [Accessed October 25, 2018].
- Martínez, M. (2007). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Medina-Rivilla, A.; Salvador-Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Mena, M. (Comp.) (2004). *La Educación a Distancia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Mejías, J. (2011). *Incorporación de las TIC a la educación*. Santiago de Chile: Isol.
- Moya-López, M. (2013). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. In *Revista DIM*, 27, 1-15. <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf> [Accessed October 21, 2018].
- Nofal, N. (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 61, 77-87. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/418/412> [Accessed September 20, 2018].

- Ochoa, I.; Sylva, M. (2014). Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. [Basic skills in the use of ICTs in the performance of university teachers.] *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 338-353. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art21.pdf> [Accessed October 22, 2018].
- Perrenoud, P. (2009). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenoud](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud) [Accessed October 22, 2018].
- Portal Educativo Colombia (2014). [Educational Portal Colombia] *Conozca las competencias TIC que deben tener los docentes del siglo XXI*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097\\_archivo\\_pdf\\_competencias\\_tic.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf) [Accessed October 25, 2018].
- Reig, D. (2012). *Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar (les) sentido?* Encuentro Internacional de Educación, 2012-2013. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2012/11/12/estudiantes-autonomia-y-aprendizaje-aumentado-escuelas-y-docentes-como-actores-clave-para-otorgarles-sentido-encuentro-internacional-de-educacion-2012-2013/> [Accessed October 18, 2018].
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rosen, L.; Weil, M. (2000). Computer Availability, Computer Experience and Technophobia Among Public School Teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 9-31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756329400018D> [Accessed October 13, 2018].
- Sancho, J. (2008). *De Tic a Tac, el difícil tránsito de una vocal*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.



- Segura, M.; Candiotti, C.; Medina, C. J. (2007). Las TIC en la educación: Panorama internacional y situación española. *Documento básico de la XXII Semana Monográfica de Educación*, Madrid: España: Fundación Santillana. [Accessed September 27, 2018].
- Simoës, M. (2017). *Plan de gestión académica para el uso de las TIC en los profesores de gestión ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. San Cristóbal, Venezuela: UPEL-IMPMM
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Suay, J. (2017). *Tecnofobia, tecnofilia y pesimismo tecnológico*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. [Comprehensive Training and Skills. Complex thinking, curriculum, didactics and evaluation]. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. [ICT competency standards for teachers]. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [Accessed September 27, 2018].
- Vivancos, M. J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.



# Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia\*

[Versión en Español]

Learning and Knowledge Technologies as Strategies in Training Teachers of *La Normal Superior School*, Cúcuta, Colombia

As tecnologias da aprendizagem e do conhecimento como estratégias na formação de professores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia

*Recibido septiembre 27 de 2018. Aceptado julio 24 de 2019.*

› Para citar este artículo:

Díaz-Guecha, Leonardo-Yotuhel; Márquez-Delgado, Rodolfo-Alfonso (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48), 19-42. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.667>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

Leonardo-Yotuhel Díaz-Guecha\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2619-5742>

Colombia

Rodolfo-Alfonso Márquez-Delgado\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4501-074X>

Venezuela

## Resumen

**Objetivo:** generar elementos teóricos que fundamenten las estrategias de las Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento TAC en el proceso de formación de los docentes de la Escuela Normal Superior

\* Este artículo es un avance de la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación que realiza el autor principal de este artículo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela –Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica San Cristóbal, Táchira.

\*\* Magíster en Educación. Especialista en Gerencia Informática. Abogado. Profesor del Programa de Derecho Universidad Simón Bolívar-Cúcuta. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo: l.diaz01@unisimonbolivar.edu.co

\*\*\* Postdoctorado en Gerencia de la Educación Superior. Doctor en Ciencias Administrativas. Magíster en Gerencia de Empresas. Especialista en Evaluación Educativa. Licenciado en Educación mención Matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor de la Universidad del Táchira, Venezuela. Correo: upeltachira@yahoo.es

María Auxiliadora de Cúcuta Colombia. **Metodología:** se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo introspectivo vivencial, con el fin de develar las estrategias pedagógicas (TAC) donde se realiza la investigación, es decir, a partir de la realidad de los docentes, sus experiencias, percepciones, vivencias. En este estudio participaron 10 docentes formadores de formadores de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia, seleccionados del Programas de Formación Complementaria de la Institución. Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista focalizada con preguntas abiertas. **Resultados:** se generaron tres elementos teóricos que fundamentan las estrategias TAC: Formación por competencias para la consolidación de las TAC; Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de la estrategia TAC y La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** para consolidarse en el aula, las estrategias TAC deben construirse sobre elementos teóricos que permitan a los docentes redimensionar su actividad para ser gestores y mediadores en el uso y aplicación de estas tecnologías emergentes.

**Palabras-clave:** Estrategias TAC; Método de enseñanza; Formadores; Aprendizaje y Conocimiento; Competencias.

## Abstract

**Objective:** to provide theoretical elements to lay the foundations of the strategies for Learning and Knowledge Technology (*LKT*) in the process of teacher training of *La Normal Superior School María Auxiliadora*, Cúcuta, Colombia. **Methodology:** this research was conducted under the qualitative approach, based on the experiential introspective interpretative paradigm, in order to research pedagogical strategies (*LKT*). This means it is based on the teachers' reality, their experiences, perceptions, and experiences. This study comprised of ten teacher trainers from *La Normal Superior School*, Cúcuta, Colombia, who were selected from the Institutional Complementary Training Programs. Data was collected through focused interviews with open questions. **Results:** three theoretical issues arose from the *LKTs*: Training through competences for the consolidation of *LKT* strategies; Critical thinking and problem-based learning using *LKTs*, and the construction of knowledge in the teaching-learning process. **Conclusions:** in order to be strengthened within the classroom, *LKTs* must be built up on theoretical issues, to allow teachers to resize their activity to become managers and mediators in the use and application of these emerging technologies.

**Keywords:** *LKT* strategies; Teaching Method; Trainers; Learning and Knowledge; Competences.

## Resumo

**Objetivo:** gerar elementos teóricos que apoiem as estratégias da Tecnologia da Aprendizagem e do Conhecimento TAC no processo de formação de professores da Escola Superior Normal Maria Auxiliadora de Cúcuta Colômbia. **Metodologia:** foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, com base no paradigma interpretativo introspectivo experiencial, a fim de revelar as estratégias pedagógicas (TAC) onde a pesquisa é realizada, ou seja, com base na realidade dos professores, suas percepções e experiências. Neste estudo, participaram 10 instrutores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia, selecionados entre os Programas Institucionais de Treinamento Complementar da instituição. A entrevista focada com perguntas abertas foi usada para coletar os dados. **Resultados:** foram gerados três elementos teóricos que sustentam as estratégias das TAC: Treinamento por competências para a consolidação das TAC; Pensamento crítico e aprendizagem baseada em problemas através do uso da estratégia TAC e da construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. **Conclusões:** para ser consolidadas na sala de aula, as estratégias TAC devem ser construídas sobre elementos teóricos que permitam aos professores redimensionar suas atividades para serem gerentes e mediadores no uso e aplicação dessas tecnologias emergentes.

**Palavras-chave:** Estratégias TAC; Método de ensino; Formadores; Aprendizagem e conhecimento; Competências.

## Introducción

En este mundo globalizado, los adelantos tecnológicos y científicos ocurren con vertiginosa velocidad y, por ende, la necesidad de adquirir los conocimientos para una mejor convivencia y calidad de vida. La humanidad, entre el tránsito del siglo pasado y el actual, ha desarrollado múltiples tecnologías informáticas que innovan velozmente los procesos educativos, con la oferta de un mayor poder de información notables avances enriquecedores en los procesos educativos apoyados con las tecnologías.

El presente artículo tiene como objetivo generar elementos teóricos que fundamenten las estrategias TAC en el proceso de formación de los docentes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, Colombia. Para ello, se nutre de investigaciones de autores como Simoes (2017), quien considera que “En la actualidad uno de los fenómenos más importantes en la transformación ha sido la introducción de las TIC en todos los ámbitos de la vida” (p. 10) y muy especialmente en el educativo.

Estas investigaciones, como producto de los cambios en la sociedad de la información, han ido más allá con lo que se ha denominado las tecnologías de aprendizaje y el conocimiento (TAC), las cuales están enfocadas en aprender a aprender y al aprendizaje colaborativo, o como lo indican Segura, Candiotti y Medina (2007), hacia la actualización permanente del desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, mediante un proceso de enseñanza que es continuo, cambiante y se desarrolla mediante la generación de entornos virtuales.

Se trata, entonces, de un cambio de paradigma en los usos formativos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los estudiantes y los docentes, por cuanto ello implica no solo dominar las herramientas sino saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos, que es el objetivo de las TAC. Por ejemplo, Moya-López (2013) plantea que las TAC han abierto un nuevo panorama a los docentes, estudiantes, ambiente educativo e instituciones frente a los cuales se debe estar atento, no solo por su uso formativo, desarrollo de contenidos educativos, sino por las metodologías interactivas y contextualizadas que se apliquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión sobre los planteamientos de Moya-López (2013), suministraron evidencias teóricas a los investigadores para dilucidar acerca de la problemática existente en la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia con respecto a la conceptualización que tienen los docentes formadores de formadores sobre el uso de las estrategias TAC en el aula, las cuales son fundamentales para la conducción del proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos.

En otras palabras, en su proceso de formación, el docente debe asumir un cambio del escenario tradicional sobre las TIC hacia otro que requiere transformación de actitudes, motivación, construcción, generación de conocimientos y una adecuada metodología en los procesos de aprendizaje en el aula; sin embargo, se ha detectado, durante conversaciones y observaciones permanentes de los investigadores, que las instituciones educativas, entre ellas, la Escuela Normal Superior de Cúcuta, escenario de la investigación, ha sido lenta para introducir las TAC como estrategias que contribuyan a la formación integral del individuo.

En la institución educativa en la que se hizo este estudio, se encontraron otros nudos problemáticos relacionados con el uso tradicional de estrategias tecnológicas en la formación de los docentes, por cuanto éstas se utilizan para el desarrollo de procesos cognitivos de bajo nivel, como búsqueda de datos, informaciones, eventos y con escasas estrategias pedagógicas que permitan establecer las relaciones con la práctica y la búsqueda de conocimientos.

Al respecto, Lozano (2011) asevera que “En realidad lo que se plantea es cambiar el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje con la tecnología, enfoque que está orientado totalmente al desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender” (p. 1). Esto significa que los docentes, en su proceso formativo no solo deben utilizar las tecnologías por moda sino comprender que éstas les permitirán ayudarlos a pensar, a indagar lo que les interesa aprender; así, puede desechar de manera voluntaria lo que considera de escasa utilidad para que su formación se fundamente en un aprendizaje consciente que emerja de la indagación y el uso de estrategias tecnológicas colaborativas, interactivas y metacognitivas.

Unido a la problemática antes indicada ocurre que, en ocasiones, los docentes en formación, manifiestan conductas tecnofóbicas y sienten rechazo y temor por el uso de las TIC y de los cambios que pueden producirse en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Suay (2017) opina que “La nueva tecnología no se ha realizado sin la resistencia por parte de las instituciones y de las personas. Las actitudes tecnofóbicas han estado presentes a lo largo de la historia” (p. 1). De allí, que los docentes se inhiban ante ellas debido, probablemente, a su desconocimiento, lo cual les causa incertidumbre y piensan que no son capaces de utilizarlas; esto ocurre, sobre todo cuando muchos de sus estudiantes son versados en el uso de las TIC como herramientas de obtención de información, aunque no sean usuarios inteligentes y críticos de la información y del proceso de construcción de conocimientos.

La problemática anterior, ha sido ampliamente discutida por investigaciones realizadas por Rosen y Weil (2000), quienes demostraron en un estudio realizado con más de 2000 profesores de 54 centros escolares de

California que los profesores sentían un alto grado de tecnofobia por el uso de las tecnologías; aun cuando habían sido obligados a realizar cursos de computación, sus actitudes no habían mejorado después de la formación. Esta conclusión rompió con la creencia de que los profesores por aprobar cursos sobre el uso de las herramientas, se interesaban y mejoraban sus actitudes frente a las tecnologías. En esta conclusión, se evidencia, la concepción tradicional de la enseñanza de las TIC la cual se enfocaba al proceso de recibir, recopilar y procesar la información, pero no a transformarla en conocimientos base fundamental para enfrentar los cambios de la sociedad del aprendizaje.

Otro aspecto que es producto de las limitaciones planteadas está en el hecho de que algunos docentes formadores de formadores poseen escasa formación y competencias en el uso de las TIC y más aún de las TAC; así que, en ambos casos, desconocen su significado e importancia para la formación integral del estudiante, lo que trae como consecuencia deserción, desmotivación, poco interés, apatía, lo cual les genera no solo dificultades para asimilar los procesos durante el desarrollo de las actividades en el aula sino hasta rechazo de los estudiantes que serán los futuros maestros para ejercer en el Nivel de Preescolar y Básica Primaria, tanto en Cúcuta como en otros lugares.

En atención a la problemática planteada, en este estudio se genera la siguiente interrogante: ¿Qué elementos teóricos fundamentan las estrategias TAC en el proceso de formación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, Colombia?

## **Metodología**

La investigación es de enfoque cualitativo sustentada en el paradigma interpretativo introspectivo vivencial, lo cual permitió develar los elementos teóricos que fundamentan las estrategias TAC desde el propio contexto donde se realizó la investigación; es decir, a partir de la realidad de los docentes, sus experiencias, percepciones, vivencias.

Los datos se obtuvieron de las entrevistas realizadas a 10 docentes de la Escuela Normal la Superior María Auxiliadora de Cúcuta (Colombia), quienes fueron seleccionados observando los criterios que indican Rodríguez, Gil y García (1999) en cuanto a la idoneidad, singularidad, disponibilidad y complejidad, características que atribuyen una condición única y reveladora para la comprensión de la realidad estudiada. Se incluyeron además otros aspectos como la antigüedad en la Institución y la comunicación abierta y franca con el investigador. Las entrevistas se realizaron durante los meses de septiembre-diciembre de 2017. Las fases que se desarrollaron en el proceso metodológico fueron:



- a) Revisión de los referentes relacionados con el objeto de estudio.
- b) Entrevista a profundidad a los diez (10) docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta para describir, comprender e interpretar sus vivencias y experiencias en el uso de las estrategias pedagógicas TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas indagaron principalmente acerca de la formación que poseen los docentes en el uso de las TAC en el aula; el conocimiento que tienen los docentes sobre las estrategias TAC; el uso y aplicación de las estrategias TAC en el aprendizaje.
- c) La transcripción de las entrevistas realizadas a los participantes en la investigación permitió tomar lo expuesto en las fuentes originarias y proceder a la segmentación de la información, cuya finalidad fue la búsqueda de emergencias discursivas en los docentes entrevistados, haciendo énfasis en oraciones, frases o expresiones, las cuales facilitaron develar la esencia del mensaje, su sentido y significado.
- d) A partir de allí, se derivaron las dimensiones que surgieron de la integración y análisis de los códigos centrales sobre el uso pedagógico de las estrategias TAC; además, tales estrategias se organizaron en componentes: Formativo, Aplicativo y Conceptual los cuales originaron las categorías cuyas nociones permitieron interpretar la realidad y resumir las dimensiones provenientes del proceso de análisis.
- e) La triangulación fue la base para el análisis de la información. Para ello, se entrelazaron los datos que se encontraron en la investigación con las bases referenciales conformando el corpus de resultados de la investigación.
- f) Posteriormente, se hizo la interpretación, discusión de los resultados para construir los elementos teóricos que fundamentan las estrategias TAC en el proceso de formación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (Colombia).
- g) Finalmente, se formularon las conclusiones o ideas reflexivas.

### **Análisis, organización y sistematización de la información**

La actividad desarrollada en la recolección de la información dio paso a la triangulación como exigencia de los estudios de naturaleza cualitativa. Se trata del proceso que, de acuerdo con Leal (2015), consiste en "...emplear, dentro de un mismo estudio, diversidad de elementos propios de la metodología de la investigación, entre los cuales cabe destacar los métodos, las teorías, las fuentes y los tipos de datos, los informantes y las técnicas de indagación" (p. 20). Por tanto, triangular significa contrastar entre los distintos hallazgos en las actividades

interpretativas descritas anteriormente. Con la triangulación se pretendió comprobar y confrontar los datos obtenidos en las etapas enunciadas para averiguar la relación o contraste entre las fuentes de datos.

En ese sentido, para Stake (1999), la triangulación tiene como propósito presentar un cuerpo de descripción, conseguir la confirmación, aumentar el crédito de la interpretación; para este autor hay varias estrategias para triangular, una es de la fuente de datos, para interpretar la información suministrada por los participantes, que es lo que se realiza en este estudio; sin embargo, también se recurre a lo que el autor denomina triangulación de la teoría, que no es más que comparar lo obtenido a la luz de los planteamientos teóricos que sustentan el estudio.

Lo realizado, de acuerdo con Martínez (2007), supuso examinar, revisar la información que emana de las variadas fuentes de testimonios. Luego, se procedió a comparar lo recabado; es decir, establecer las semejanzas y diferencias. Después, se efectuó la distinción–sumario, mediante el cual se crea el texto representante de la nueva realidad en investigación, surgida de la asociación y de la divergencia entre las fuentes de datos.

Ahora, según Rodríguez, Gil y Suárez (1996; citados por Martínez, 2007) el procedimiento da lugar al análisis de contenido, con el propósito de avanzar más allá de lo manifestado por los informantes. Por ello, es una actividad para esculcar en lo expresado lo que está más allá de las expresiones pronunciadas y visibilizar desde las palabras, los argumentos teóricos planteados en el estudio. Así, en el proceso investigativo se enfatizó en las actividades realizadas para obtener los datos, en la codificación respectiva, la cual facilita agrupar los datos en categorías, conceptos o constructos, sustentados en las similitudes y diferencias. Todo ello, incidió para definir las categorías emergentes en este estudio, pues siguiendo a Ángel (2011) “El proceso de esta construcción de categorías, pasa por una codificación que el investigador efectúa hasta llegar a la codificación selectiva” (p. 17). A continuación se recoge en la Tabla 1 el proceso aplicado:

**Tabla 1.** Análisis, organización, sistematización de la información

Entrevistados	Códigos centrales	Dimensiones	Categorías	Elementos teóricos
1,3,4,5	<p>Adquisición de competencias para conocer los alcances de las TAC</p> <p>Desconocimiento de los fundamentos teóricos de las TAC como estrategias</p> <p>Desconozco el significado de las TAC. Esto es un modernismo más de las tecnologías</p> <p>No me gusta trabajar con las tecnologías, no tengo las competencias</p> <p>No poseo las actitudes para utilizar las tecnologías</p> <p>Siento que son difíciles de utilizar</p>	Componente formativo	<p>Desconocimiento del término TAC</p> <p>Conozco algo sobre las TIC, pero necesito formación</p> <p>Creo que las TAC son estrategias, pero estoy seguro de que a veces pienso que son técnicas</p> <p>Son unas herramientas más de la tecnología</p> <p>No veo la diferencia con respecto a las TIC</p> <p>Modernismo tecnológico</p> <p>No las utilizo porque las desconozco.</p> <p>Necesito formación</p>	Formación por competencias para la consolidación de las TAC

Entrevistados	Códigos centrales	Dimensiones	Categorías	Elementos teóricos
7,5,6,10	<p>Uso esporádico de las TIC y menos aún de las TAC en el aula</p> <p>Creo que las TAC son estrategias que ayudan a Pensar</p> <p>Las TIC TAC son consideradas herramientas que facilitan el trabajo en el aula</p> <p>Las tecnologías son útiles en los procesos de enseñanza como fuente de información en actividades del aula</p> <p>No he utilizado las TAC, pero tengo compañeros que sí lo han hecho y dicen que son herramientas muy interesantes para la docencia.</p> <p>Las TAC son estrategias de mucha utilidad en el aula porque garantizan interacciones, colaboración, intercambio, discusión</p>	Componente aplicativo	<p>Solo utilizo el internet</p> <p>No se aplican las TAC en el quehacer pedagógico</p> <p>Su uso facilita la actividad del aula</p> <p>Son estrategias que se utilizan para interactuar, compartir</p> <p>Son estrategias que ayudan a la búsqueda de información</p> <p>Garantizan interactividad, intercambio, discusión</p> <p>Creo pueden utilizarse para la solución de problemas</p> <p>Su uso y aplicación Podría ser útil para el Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes</p> <p>Se requiere aprender sobre el uso de las estrategias TAC</p>	Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de la estrategia TAC

Entrevistados	Códigos centrales	Dimensiones	Categorías	Elementos teóricos
2,8,9,1,2	<p>Las TAC son herramientas que permiten aprender a aprender</p> <p>Las estrategias TAC y las TIC, son herramientas pero las primeras permiten la construcción del conocimiento</p> <p>Las TAC son estrategias alternativas diferentes a las TIC que pueden utilizarse en el aula</p> <p>Son estrategias emergentes que permiten la creatividad</p> <p>Estrategias para la formación por competencias</p> <p>Contribuyen a la formación del individuo</p> <p>Las TAC son estrategias para la formación integral</p>	Componente Conceptual	<p>Estrategias emergentes para el quehacer pedagógico</p> <p>Estrategias para aprender a aprender</p> <p>TIC y TAC son herramientas tecnológicas, pero con objetivos diferentes</p> <p>Las TAC favorecen la creatividad y la formación integral</p> <p>Las TAC Son potenciadoras del proceso de aprendizaje</p>	<p>La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las estrategias TAC</p>

Fuente: elaboración propia

## Resultados

Para la compilación e interpretación de los resultados se tomaron en cuenta los objetivos de la investigación, los testimonios de los docentes que participaron las dimensiones y categorías señaladas en la Tabla 1. Las categorías emergentes fueron producto del análisis de las respuestas dadas por los participantes. Éstas se analizan a continuación:

1. El Componente Formativo estuvo orientado hacia las respuestas que, con regularidad, indicaron los entrevistados 1, 3, 4, 5 con respecto al dominio o formación que poseen sobre las TAC. Estos aspectos se rela-

cionan directamente con los rasgos comunes que identifican a los profesores y se concreta en los modos de actuar frente a las tecnologías y a las estrategias TAC. Un aspecto que estuvo presente en los entrevistados es no poseer las competencias necesarias para analizar, aplicar y argumentar sobre el significado y alcance de las TAC y los basamentos teóricos que las fundamentan. Este componente, una vez reflexionado y analizado, derivó el elemento teórico denominado “Formación por competencias para la consolidación de las TAC”.

2. El Componente Aplicativo, se derivó de las respuestas reiteradas de los entrevistados 7, 5, 6, 10. Todos ellos manifestaron que las tecnologías son importantes en el aula porque facilitan el proceso de aprendizaje, la resolución de problemas y el pensamiento crítico-reflexivo. Pese a este planteamiento, indicaban los entrevistados que las utilizan esporádicamente, ya que la institución no les suministra los recursos para desarrollarlas ni cuentan con el ambiente propicio en el aula para implementarlas. Todos coincidieron, sin embargo, en la importancia y alcance de las TAC como estrategias para lograr posibles interacciones, colaboración, intercambio y discusión; sin embargo, en repetidas ocasiones indicaban los docentes que no las utilizan porque desconocen su utilidad teórica y práctica. De este análisis surgió el segundo elemento teórico: “Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de la estrategia TAC”.
3. El Componente Conceptual, fue producto de las respuestas que dieron los entrevistados 2, 8, 9, 1, 2. Aquí se puso de manifiesto que los docentes a pesar de no tener las competencias para utilizar las estrategias TAC, consideran que son importantes. Señalaban que sólo conocen lo que han escuchado de sus compañeros, en cuanto a que estas son estrategias alternativas emergentes para la construcción y generación del conocimiento. Sin embargo, piensan que para ello se requiere que los docentes tengan las bases teóricas que fundamentan la TAC.

Manifestaron, además, que las TAC son herramientas que permiten no sólo aprender, sino aprender a aprender en apoyo al quehacer pedagógico de los docentes. Otros plantearon que lo importante es saber utilizar las tecnologías, ya que ellas permiten dinamizar las clases, orientar la toma de decisiones y mejorar la calidad educativa. El elemento teórico producto de la interpretación de esta categoría fue “La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las estrategias TAC”.

Los hallazgos fueron producto de la recolección de los datos indicados en la Tabla 1 y en su interpretación y sistematización. De allí se derivaron los siguientes elementos teóricos que fundamentan la estrategia TAC:

## **Formación por competencias para la consolidación de las TAC**

El desarrollo de las tecnologías emergentes orientadas hacia la generación del conocimiento y trabajo colaborativo, ha producido cambios y modificaciones en los saberes, ante los cuales la educación no puede mantenerse al margen, sino por el contrario, debe hacerlos suyos y acogerlos para los procesos de formación integral de los estudiantes, más aún de aquellos que serán los futuros docentes del país. A este respecto, Vivancos (2008) señala que en un principio se conocieron las herramientas digitales como TIC, pero ellas han progresado en los últimos años para convertirse en TAC; de ahí la importancia de que el docente utilice estrategias TAC en la formación de los estudiantes. Y ello implica para el docente formarse por competencias y superar el rol de transmisor de conocimientos y centrar su enseñanza en los estudiantes para que estos orienten sus saberes y los desplieguen a situaciones reales.

Desde esta perspectiva, el docente debe tener una sólida formación en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales e internalicen la tecnología como un medio para generar procesos de aprender a aprender. Al respecto, Mejías (2011) indica que “los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite deben ser comprendidas y aplicadas por los docentes en forma interactiva apoyándose en las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales y su hibridación como son los multimedia” (p. 8), pues a través de ellas se accede a la información de los textos, imágenes y sonidos que son fundamentales en el proceso de formación por competencias.

De igual manera, Chavarría (2004) analiza la importancia de las tecnologías y las concibe como mega-tendencia, ya que esta es “Una corriente de pensamiento y de acción, un comportamiento estable y generalizado hacia el cual va dirigido todo acto educativo con el acompañamiento de los protagonistas ámbito, pues se trata de un denominador común en todas las áreas” (p. 15). Medina-Rivilla y Salvador-Mata (2002), por su parte, centran su atención en la importancia que tiene el saber didáctico para los procesos de formación enfatizando en que las estrategias, recursos o técnicas para el aprendizaje son fundamentales para las actividades presenciales y las de distancia.

También Nofal (2007), señala la importancia de estar al día con los procesos del Emprendimiento y Gestión del Conocimiento Tecnológico (TEC), pues se trata de un proceso “lógico, organizado y sistemático para producir, transferir y aplicar en situaciones concretas una combinación armónica de saberes, experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información” (p. 1), de notable valor en las competencias de los docentes.

En consecuencia, el docente debe contar con las competencias para hacer de las TIC recursos aliados en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, para lo cual se proponen las TAC que permiten a los estudiantes y docentes construir saberes que promuevan la criticidad, independencia y autonomía, que sean críticos y autónomos en sus aprendizajes y puedan no solo generar experiencias y procesos de aprendizaje significativos sino el desarrollo de propuestas didácticas de inserción de las TAC en el aula.

Por lo anterior, en el desarrollo humano hay que considerar las dimensiones cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual. De ahí que cuando se aborda la formación de competencias hay que considerar que la realización del ser humano se produce cuando se construye la propia identidad, al lado de la proyección hacia los demás y al contexto y, por su puesto, hacia el bienestar social. Entonces, es necesario que dentro de las competencias, se consideren las tecnológicas, que deben incluirse en la formación del docente con el fin de que pueda enfrentar los retos que hoy se presentan en el manejo de las TIC para el proceso de enseñanza.

Por su parte, López y Matesanz (2009) indican que las principales competencias en la sociedad del conocimiento son aprender a conocer, b) aprender a querer y sentir, c) aprender a hacer, d) aprender a convivir, e) aprender a ser, f) aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. Estas deberán ser aprehendidas por los docentes para poder asumir los retos que impone el siglo XXI. Lo anterior, significa que la formación por competencias es la base fundamental para aprehender el significado y alcance de las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, se resalta el planteamiento que hace Reig (2012), cuando afirma que en el mundo actual es esencial dirigir los esfuerzos hacia la formación en nuevas competencias y la educación en valores, lo mismo que afirmar el rol de profesores e instituciones en la construcción de sentido en todos los intercambios educativos con las nuevas generaciones.

El Portal Educativo Colombia (2014) propone cinco competencias que son fundamentales para el docente: a) La tecnológica; b), Comunicativa; c) Pedagógica, d) Gestión y; e) Investigativa. Igualmente, Tobón (2013), en cuanto a las competencias, presenta un enfoque socio-formativo, en el cual se asumen como “Una dimensión más de la persona humana, la cual se considera en su integridad y devenir filogenético y ontogenético, articulando la dimensión biológica con la dimensión psicológica, sociológica y espiritual” (p. 45); es decir, comprende más allá de la capacidad de hacer, en cuanto a lo operativo, puesto que la enfoca de manera global e integradora.

Por ello, la competencia tecnológica busca que la educación se integre con las TIC para mejorar los espacios de enseñanza y aprendizaje; además, fortale-



ce habilidades para aumentar la capacidad de seleccionar y utilizar de la mejor manera las herramientas tecnológicas. La competencia Comunicativa, muestra que las TIC permiten una conexión de expresión entre estudiantes, docentes e investigadores, entre otros, para relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales. La Pedagógica, evidencia que mediante las TIC el docente en su quehacer enriquece el arte de enseñar. La competencia de Gestión educativa, resalta que el uso de la tecnología contribuye a desarrollar los procesos de planificación que son necesarios en el quehacer del docente. La Investigativa, se liga con la de gestión y creación del conocimiento.

Es necesario tener en cuenta que el internet ha sido, en las últimas décadas, el repositorio del conocimiento de la humanidad; por eso, es importante que los docentes tengan la capacidad de utilizar las TAC para transformar el saber y generar nuevos conocimientos.

Ahora, estas competencias deben mirarse en forma integral, pues una depende de la otra y son fundamentales en el accionar del docente en el uso de estrategias tecnológicas. Éstas, se complementan con las señaladas en el proyecto “Estándares de Competencias TIC para Docentes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2008). Según este documento, el docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades que les permitan ser: a) competentes para utilizar tecnologías de la información; b) buscadores, analizadores y evaluadores de información; c) solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; d) usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; e) comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; f) ciudadanos informados, y g) responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Las competencias indicadas exigen una profunda transformación de la educación y de sus instituciones. Al respecto, dice Davini (2008) que en este siglo signado por la abundancia cognitiva, sociedad conectada y en red se imponen nuevos retos al maestro que debe ser consciente de las nuevas habilidades que implica su rol, el cual no solo es educar sino generar y transformar los conocimientos.

En el logro de las competencias antes indicadas, el docente formador de formadores tiene un papel fundamental, ya que debe contribuir a que los estudiantes adquieran esas capacidades diseñando entornos de aprendizaje con estrategias TAC que sean propicias para lograr aprendizajes colaborativos, significativos y metacognitivos.

## **Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de estrategias TAC**

Este elemento teórico se fundamenta en dos aspectos centrales: la argumentación y la acción, que se alcanzan mediante el uso de las estrategias TAC. Para ello, el docente debe apoyarse en diversas técnicas y actividades organizadas con la finalidad de lograr en los estudiantes su participación e interacción y, por ende, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, Reig (2012), plantea que en la actualidad existe una revolución comunicativa hacia las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación). Por tanto, el gran reto que tienen los docentes formadores de formadores, es el aprendizaje de estrategias TAC que permitan que los estudiantes experimenten situaciones interactivas, resuelvan situaciones problemáticas contextualizadas y desarrollen actividades prácticas para estimular el pensamiento crítico y facilitar la transferencia de conocimientos.

Vivancos (2008), por su lado, expresa que las competencias TAC se alcanzan mediante actividades de búsqueda y tratamiento de información a lo cual, el autor le atribuye el desarrollo de la competencia digital. Esta se adquiere con la práctica educativa que va desde la planificación sistémica de las TIC en la institución educativa y en distintos ejemplos de actividades y estrategias en el aula.

Díaz (2003), plantea que “las estrategias tecnológicas deben ser utilizadas por el docente en forma reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 4). Por tanto, deben ser motivadoras para los estudiantes y planificadas por el docente con la intención de que los educandos logren conocimientos; por eso, hay que tomar en cuenta los saberes previos. Por otro lado, Ochoa y Sylva (2014) señalan “que es de vital importancia lograr un verdadero aprovechamiento de las estrategias tecnológicas porque ellas representan un recurso de información que impulsa el aprendizaje más allá de la inserción de contenidos en la red” (p. 341).

Por consiguiente, en este trabajo, se plantea que las TAC son herramientas que se sustentan en diferentes estrategias de carácter formativo tanto para el estudiante como para el profesor y garantizan procesos de aprendizaje autónomos, significativos y metacognitivos. Ello, implica no solo conocerlas sino buscar los caminos para utilizarlas y aplicarlas tomando en cuenta las herramientas tecnológicas, necesidades y perfiles de los estudiantes.

El planteamiento antes indicado, guarda relación con el proyecto de estrategias didácticas del Programa “Todos a Aprender” (PTA), con el cual se busca que los docentes mejoren sus prácticas de aula con el desarrollo de entornos de aprendizajes y estrategias que sean dinámicas, interactivas y que contribuyan a

complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y generen, por ende, un aprendizaje significativo.

En consecuencia, los autores de este estudio plantean que existe vinculación entre el uso de estrategias interactivas y colaborativas con el aprendizaje significativo que puedan alcanzar los estudiantes en su proceso formativo. Para ello, se fundamentan en Ausubel (1995) cuando resalta que a) El contenido del aprendizaje tiene que ser potencialmente significativo; b) El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados de manera que el nuevo conocimiento puede vincularse con el anterior y c) El estudiante requiere adoptar una postura positiva hacia el aprendizaje significativo, mostrando disposición para relacionar el material de aprendizaje con su estructura cognitiva.

Este último aspecto indicado por Ausubel (1995) reafirma la importancia que tiene el material de aprendizaje incluyendo dentro de este las estrategias y los recursos para el proceso didáctico de los docentes. Esto exige que tales estrategias sean planificadas y organizadas, mediante el desarrollo de situaciones prácticas o de solución de problemas que integren las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuyan al desarrollo de la innovación, la creatividad y la generación de conocimientos.

Algunas de las estrategias, técnicas o recursos que pueden utilizarse en el aula y propiciar aprendizajes significativos son, en entre otras, las siguientes: las redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.), aprendizaje por proyectos, mapas conceptuales, búsqueda de información, debates (foros, blogs, e-books, chats, video conferencias, etc.), redes de conceptos, solución de problemas, ensayos, gestor de proyectos, la programación y robótica educativa, la realidad aumentada y geolocalización, Impresión y modelado en 3D. Gamificación y Videojuegos educativos, Plataformas de aprendizaje: Moodle, Chamilo, Edmodo, entre otras. Estas deben ser aprovechadas por todos los docentes analizando sus ventajas y desventajas para expandir el conocimiento y, por consiguiente, para analizar, comprender, representar y resolver problemas complejos y la búsqueda de la interrelación teoría-práctica y desarrollo del pensamiento crítico.

En razón de lo anterior, el docente actual debe ser capaz de utilizar las TAC como estrategias pedagógicas que permitan planificar situaciones de aprendizaje en grupos colaborativos y la realización de actividades diversas que propicien el aprendizaje interactivo y significativo.

## **La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las estrategias TAC**

Este fundamento teórico parte de la concepción de las TAC como estrategias pedagógicas que favorecen la construcción del conocimiento. Esto significa dar el salto de las TIC, orientadas a producir información, hacia otro estadio que es el conocimiento; para ello, en el aprendizaje se debe plantear procesos de orden superior o metacognitivos, lo cual conduce al logro de un aprendizaje centrado en el contexto y en la búsqueda de una construcción social.

El conocimiento es un proceso complejo, contextualizado, histórico, social y cognitivo lo cual plantea que las estrategias TAC que se utilicen deben garantizar la solución de problemas, mediante el uso de técnicas que contribuyan a desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la interacción social en el aula. En este concepto, el trabajo se apoya en Vygotsky (1979), quien señala que el desarrollo humano es una construcción que se produce en el intercambio del sujeto con su ambiente social. En este enfoque están conceptos como Nivel de desarrollo Real, Nivel de Desarrollo Potencial y Zona de Desarrollo Próximo. El Nivel de Desarrollo Real está determinado por la capacidad para resolver un problema en forma independiente, El Nivel de Desarrollo Potencial está referido a la capacidad para resolver un problema bajo la mediación o guía de otros sujetos de mayor competencia.

Es decir, el educando puede alcanzar niveles jerárquicos más altos y complicados de conocimiento si cuenta con la ayuda de otra persona; en este caso, el docente o un compañero, de mayor competencia. La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre los dos niveles (Real y Potencial). Entonces, el docente debe propiciar que el alumno vaya desde su zona de desarrollo real hasta su zona de desarrollo potencial; ello lo hace a través de un proceso mediacional, para lo cual tendrá que organizar el ambiente de aprendizaje y trabajar en él para que la mediación sea efectiva. Para ello, deberá tener las competencias necesarias y utilizar todos los recursos que la tecnología le ofrece para desarrollar un proceso educativo creativo desde el desarrollo potencial de sus estudiantes; con esto se fomenta el desarrollo de procesos cognitivos, tanto los de nivel básico como superiores, porque se promueven procesos de pensamiento.

La teoría vygotskiana, entonces, es pertinente en este contexto y, particularmente, en la presente investigación; esto, porque las estrategias TAC en el proceso de formación de los docentes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta Colombia, y en cualquier otra, harían que el estudiante pueda pasar a un nivel de desarrollo más avanzado con el apoyo del docente para favorecer la interacción de funciones psicológicas nuevas o la reestructuración de las ya existentes. Al respecto, Mena (2004) refiere que:

Construir (...) un conocimiento pertinente y representativo exige una prolija combinación entre conocimientos teóricos, proporcionados por la ciencia y la tecnología y conocimientos contextualizados, provenientes de la memoria social de los pueblos que componen la región con sus convicciones, necesidades, expectativas y sueños (p.11).

Es decir, no basta con el conocimiento, sino saber aplicarlo. Por ello, Campos, Gaspar y Cortés (2003), refieren que el uso de la estrategia TAC puede: a) proveer condiciones a los estudiantes para la construcción de conocimiento y transformaciones conceptuales; b) favorecer un anclaje al desarrollo de habilidades analítico-categoriales y estratégico-metodológicas, y c) propiciar un ambiente de aprendizaje activo, reflexivo, crítico y participativo. Así, la construcción de conocimientos significa comprender, analizar, sintetizar, argumentar, aspectos estos que deben estar presentes en la implementación de las estrategias TAC que requieren actividades, técnicas, recursos para que los estudiantes adquieran conocimientos.

Desde esta perspectiva, se plantea que las instituciones educativas orientadas en el uso de esta estrategia deben redefinir el papel de todos los elementos implicados en el acto educativo, estudiantes, docentes, gerentes institucionales modelos pedagógicos y el entorno del aula. Esto significa que la construcción del conocimiento con el uso de las TAC dependerá del acoplamiento de todos los elementos antes indicados, es decir, que la institución como un todo, se oriente en teoría y práctica a gestionar los procesos de cambio y a modificar todo aquello que inhiba el desarrollo del conocimiento.

## Conclusiones

Las TAC son estrategias que favorecen la construcción del conocimiento mediante procesos orientados hacia la resolución de problemas, interpretación, argumentación y análisis. Desde esta perspectiva, se plantea la importancia que tiene para el docente conocer el alcance y significado de su aplicación en el aula, dando un salto paradigmático del concepto tradicional de las TIC como medios de obtener información, con el fin de que los estudiantes alcancen procesos de aprendizaje significativos y metacognitivos.

En el desarrollo del trabajo, se generaron tres elementos teóricos que fundamentan las estrategias TAC: Formación por competencias para la consolidación de las TAC; Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el

uso de la estrategia TAC y La construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las estrategias TAC.

Los elementos teóricos indicados deberán ser reforzados mediante el desempeño del docente en el aula lo cual implicará cambios y modificaciones que, sin duda, contribuirán a buscar otros que garanticen el proceso de aprender a aprender con uso de las TIC, las Tac y las TEP, las cuales posibilitan el desarrollo de procesos cognitivos tales como la ampliación de la zona de desarrollo próximo, mayor empoderamiento, el paso de la interacción a la participación y fortalecimiento del aprendizaje situado, uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI. Es por ello que Perrenoud (2009), al referirse a la formación de los formadores y a sus instituciones, dice que las últimas deben trabajar con una visión común que apunte a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias como actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista, tanto de manera individual como colectiva.

Para terminar, se reafirma, que este trabajo forma parte de una tesis doctoral en Educación en la cual se aspira contrastar los resultados hasta este momento con otros aportes e insumos conceptuales y empíricos que podrán ratificar o no el supuesto de que las estrategias pedagógicas TAC son la base para el logro de aprendizajes significativos, creativos y para la generación y construcción de conocimientos.

No hay duda, de que esta temática ha sido ampliamente discutida en conferencias, seminarios, talleres orientados hacia la búsqueda de las estrategias y recursos necesarios para que los estudiantes aprendan a aprender con tecnología (Sancho, 2008; Lozano, 2011; Calderón, 2013); esto autores, resaltan la importancia y necesidad de que los estudiantes recurran a la tecnología para la construcción de sus saberes. Sin embargo, la discusión continúa y se ha venido profundizando debido, principalmente, a las interrogantes que formulan los docentes sobre la necesidad de consolidar las TAC en el aula como estrategias que contribuyan a la generación de conocimientos. Además, por cuanto, en la actualidad se puede evidenciar que algunos docentes continúan enseñando en forma tradicional y pese a que se aspira a instaurar la formación por competencias, aún persiste en muchas instituciones la implementación de un modelo curricular conductista, técnico y lineal que no refleja la formación integral del individuo.

## Referencias

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf> [Consultado el 2 de octubre de 2018].
- Ausubel, D. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Calderón, M. (2013). De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como mediadoras para desarrollar la creatividad en contextos universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 1(1), 29-40. <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/37/35> [Consultado el 20 de septiembre de 2018].
- Campos, M. A.; Gaspar, S.; Cortés, L. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción de conocimiento científico (EDCC). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(3), pp. 93-124. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033304.pdf> [Consultado el 20 de septiembre de 2018].
- Chavarría, O. (2004). *Educación en un mundo globalizado. Retos y tendencias del proceso educativo*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: Me Graw Hill.
- Leal, N. (2015). La triangulación en investigaciones sociales y educativas: Orientaciones Generales [Video]. <https://studylib.es/doc/5429684/la-triangulaci%C3%B3n-en-el-proceso-investigativo> [Consultado el 18 de septiembre de 2018].
- López, C.; Matesanz, M. (Eds.) (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid, España: Universidad Complutense.

- Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032> [Consultado el 25 de octubre de 2018].
- Martínez, M. (2007). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Medina-Rivilla, A.; Salvador-Mata, F. (Coords.) (2002). *Didáctica General*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Mena, M. (Comp.) (2004). *La Educación a Distancia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Mejías, J. (2011). *Incorporación de las TIC a la educación*. Santiago de Chile: Isol.
- Moya-López, M. (2013). De las TIC a las TAC: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista DIM*, 27, 1-15. <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf> [Consultado el 21 de octubre de 2018].
- Nofal, N. (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 61, 77-87. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/418/412> [Consultado el 20 de septiembre de 2018].
- Ochoa, I.; Sylva, M. (2014). Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 338-353. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art21.pdf> [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2008) *Estándares de Competencias TIC para Docentes*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [Consultado el 27 de septiembre de 2018].



- Perrenoud, P. (2009). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. [http://academicos.iems.edu.mx/ci-red/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenoud](http://academicos.iems.edu.mx/ci-red/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud) [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Portal Educativo Colombia (2014). *Conozca las competencias TIC que deben tener los docentes del siglo XXI*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339097\\_archivo\\_pdf\\_competencias\\_tic.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf) [Consultado el 25 de octubre de 2018].
- Reig, D. (2012). *Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar (les) sentido?* Encuentro Internacional de Educación, 2012-2013. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2012/11/12/estudiantes-autonomia-y-aprendizaje-aumentado-escuelas-y-docentes-como-actores-clave-para-otorgarles-sentido-encuentro-internacional-de-educacion-2012-2013/>
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rosen, L.; Weil, M. (2000s). Computer Availability, Computer Experience and Technophobia Among Public School Teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 9-31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756329400018D> [Consultado el 13 de octubre de 2018].
- Sancho, J. (2008). *De Tic a Tac, el difícil tránsito de una vocal*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Segura, M.; Candiotti, C.; Medina, C. J. (2007). Las TIC en la educación: Panorama internacional y situación española. *Documento básico de la XXII Semana Monográfica de Educación*, Madrid: España: Fundación Santillana. [Consultado el 27 de septiembre de 2018].
- Simoes, M. (2017). *Plan de gestión académica para el uso de las TIC en los profesores de gestión ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. San Cristóbal, Venezuela: UPEL-IMPMM
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Díaz-Guecha, Leonardo-Yotuhel; Márquez-Delgado, Rodolfo Alfonso (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48), 19-42. Universidad Autónoma de Manizales.

Suay, J. (2017). *Tecnofobia, tecnofilia y pesimismo tecnológico*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Vivancos, M. J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

# Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with a Tragic Outcome\*

[English Version]

Inducción de procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico

Indução de processos cognitivos com base em referentes semânticos com baseamento no reconhecimento e priming visual com resultado trágico

Received May 30, 2018. Approved August 28, 2019.

Ricardo Arrubla-Sánchez\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1548-8195>

Colombia

› To cite this article: Arrubla-Sánchez, Ricardo (2020).

Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with a Tragic Outcome.

Ánfora, 27(48), 43-66. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.668>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** to establish if the induction of cognitive processes – from semantic references – allows an improvement in the response of Culture of Legality concepts as instruments of educational models to prevent disruptive and criminal behaviors in students with attention deficit and conduct disorders.

**Methodology:** a descriptive-explicative exploratory study, with two focus groups composed of 11th-grade students who underwent a semi-structured interview,

---

\* This article is the result of the Research Project: Qualitative study for the design of a juvenile anti-social behavior management model in educational establishments from a legal and practical reason training course, initiated in 2016 in Secondary Educational Establishments to offer pedagogical solutions to institutions that have students with learning problems and Disruptive Behavior Disorders.

\*\* Master in Organizational Management. Organizational Social Communicator. Research Professor at the Andean Region University Foundation. PhD in Educational Sciences at Cuauhtémoc University. Director of the Interdisciplinary Research Group in Social and Human Development Studies at Andean Region University Foundation. Email Address: [rarrubla@areandina.edu.co](mailto:rarrubla@areandina.edu.co)

the application of the Antisocial and Criminal Conduct Scale and were part of the control group workshops. **Results:** from the 19 items evaluated, the procedure showed an improvement in 8 aspects, worsening in 4 items and 6 items that did not show any changes. It evidenced that the induction of processes from semantic referents reflects a general way of learning in systems of perceptive representation that can produce deep cognitive modifications. **Conclusions:** semantic induction through recognition and visual priming in the learning of Culture of Legality, is a method that affects the cognitive structuring of the student and its effectiveness depends on the degree of perceptual overlap between the first stimulus and subsequent stimuli.

**Keywords:** Learning; Cognition; Recognition; Semantic Induction; Tragic outcome.

## Resumen

**Objetivo:** establecer si la inducción de procesos cognitivos, a partir de referencias semánticas, permite una mejora en la respuesta de los conceptos de la cultura de la legalidad como instrumentos de modelos educativos para prevenir conductas disociales y criminales, en estudiantes con déficit de atención y trastornos de conducta. **Metodología:** estudio exploratorio descriptivo-explicativo, con dos grupos focales integrados por estudiantes de 11° grado que se sometieron a una entrevista semiestructurada, a la aplicación de la Escala de conducta antisocial y criminal y formaron parte de los talleres del grupo de control. **Resultados:** se encontró que de los 19 ítems evaluados el procedimiento mostró una mejora en 8 aspectos, 4 ítems de empeoramiento y 6 ítems que no mostraron cambios. Se evidenció que la inducción de procesos a partir de referentes semánticos refleja una forma general de aprendizaje en los sistemas de representación perceptiva que puede producir modificaciones cognitivas profundas. **Conclusiones:** la inducción semántica a través del reconocimiento y priming visual en el aprendizaje de la cultura de la legalidad, es un método que incide en la estructuración cognitiva del estudiante y para su efectividad depende del grado de superposición perceptiva entre el primer estímulo y los estímulos subsiguientes.

**Palabras-clave:** Aprendizaje; Cognición; Reconocimiento; Inducción semántica; Desenlace trágico.

## Resumo

**Objetivo:** estabelecer se a indução de processos cognitivos, com base em referências semânticas, permite melhorar a resposta dos conceitos da cultura da legalidade como instrumentos de modelos educacionais para prevenir comportamentos disociais e criminais, em alunos com déficit de atenção e distúrbios de comportamento.

**Metodologia:** estudo exploratório-descritivo-explicativo, com dois grupos focais compostos por alunos do 3ro colegial submetidos a uma entrevista semiestruturada, à aplicação da Escala de Comportamento Anti-Social e Criminal e fizeram parte das oficinas do grupo controle. **Resultados:** constatou-se que dos 19 itens avaliados, o procedimento apresentou melhora em 8 aspectos, 4 itens de piora e 6 itens que não apresentaram alterações. Foi evidenciado que a indução de processos a partir de referentes semânticos reflete uma forma geral de aprendizagem nos sistemas de representação perceptiva que podem produzir profundas modificações cognitivas.

**Conclusões:** a indução semântica por meio do reconhecimento e do priming visual na aprendizagem da cultura da legalidade, é um método que afeta a estrutura cognitiva do aluno e, para sua efetividade, depende do grau de sobreposição perceptiva entre o primeiro estímulo e os estímulos subsequentes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Cognição; Reconhecimento; Indução semântica; Resultado trágico.

## Introduction

This article presents exploratory research with 11th-grade students, which consists of proposing a model of specialized social education based on the creation of a neuro-curriculum to counteract the effects of the disruptive behavior disorder, attention deficits, hostile attribution syndrome, and moral disconnection.

Young people who suffer from this type of syndromes frequently exhibit oppositional, defiant, aggressive, and disobedient behaviors. The students with attention deficit and disorders were selected for the research, as they have a higher level of probability of presenting difficulties in their learning compared to the understanding and acceptance of the norms and the culture of legality.

The research establishes, in the first stage, that in these young people there is a rupture between the centers in charge of designing laws and the ones following them. This lack of awareness, rejection and conceptual difficulty, impacts their understanding, their interest and makes them vulnerable to violence. It also affects the way in which they structure their legal rationality and fully exercise their rights and citizenship.

This generated a need to investigate from a second stage, thinking about the role of the educator and the possibility of generating a solution to the problem found in relation to attention deficits and disorders. These disorders affect so many young people, who are prosecuted for crimes each year. A reality that questions the effectiveness of educational and institutional models in creating the appropriate cognitive referents, to inhibit criminal or fraudulent behavior in young people.

The preparation of the instruments and methods of the second stage was carried out with the application of a pre and a post-test, which demonstrated a relation between the activation of the cognitive and neurolinguistics systems through semantic referents. For this study the assumptions of the theory of cognitive configuration models are used, the relationship between subject/object and the common structure of recognition of the form, background, and figure of the object, as well as the degree to which these spatial relationships deviate from the prototype 'average' object.

The models of recognition by cognitive configuration help to explain how mental referents are created at the level of meaning and significance based on a semantic category. They have been especially useful in the field of facial recognition Diamond and Carey (1977) and Rhodes, Brake and Carey (1987), since the research supports the thesis that the strongest effect on the behavior of

young people comes from their cultural context; following the logic of the configuration models, one can explain how the extent to which the relationship between norms, illegality and their incomprehension, affect how much those relationships deviate from the prototype established by the Culture of Legality, influenced by the images they receive from the context.

On the subject of attention, the theories of the British psychologist Broadbent (1958) are followed, he defended the postulate that selection takes place in an initial phase of processing; and in order to understand how it works, he proposes a model of the system of attention that contains a channel of limited capacity whereby a certain amount of information could pass. His research makes it possible to determine that sensitive inputs carry out a screening process to allow only the information they consider most important to pass through.

This factor explains why young people are vulnerable, since they do not have references that allow them to rationally process the information that comes from their context and especially in the exclusion zones where the evidence of disruptive disorder is more critical, because of the greater influence of subcultures and countercultures. In the classroom, the problem becomes a learning barrier that manifests itself in the appearance of a parallel behavior, which can be compared with normal development.

Authors such as Bloomquist and Schnell (2005), affirm that the cases of children with problematic behavior who do not have educational interventions, exhibit an increase in their conflictive development towards their social interaction begin to act more conflictive in their social interaction. Besides, they attribute difficulties in psychological development, due to the lack of competencies and skills in certain areas. For Greene and Oliva (2009), the lack of cognitive abilities affects their understanding of the social environment, the resolution of problems, and the capacity to face adversity. In turn, the contributions made by Turecki and Tonner (2003) are taken as evidence, who propose that people may be trapped in certain schemes of thought and that such schemes become a cycle of conflicts. Finally, Geddes (2010) maintains that attachment is fundamental during these years for the creation of affective bonds, as it affects their emotional balance and social adaptation.

## **Theoretical and Conceptual Foundations: Cognitive Alterations and Disruptive Disorder in Adolescents**

The research is based on the theoretical premise supported by Ruchkin et al. (2002), that violent environments together with cognitive development deficits in school and family disruption have an impact on the generation of Disruptive Behavior Disorder (DBD). Since it is a personality alteration that impedes the fulfillment of the basic norms for social coexistence and generates patterns of delinquent conduct, it must be taken into account, since its appearance and dynamics serve to explain and understand its relationship with the learning acceptance/rejection of legality.

The line of argument of theorists such as Déry et al. (1999) emphasizes identifying difficulties in communicative, social, executive and planning skills, attention, abstract reasoning, judgment, self-monitoring and motor control. The most important clinical correlations established from the disruptive disorder are; the consumption of alcohol and drugs by young people, showing that their behaviors tend to be related to impulsivity, aggressiveness, sensation-seeking and violent narratives.

This has an impact on the following aspects: (i) children's temperament, having the acquisition of oppositionist patterns as the most characteristic factor, with a low level of social adaptation; (ii) parental factors, with an inadequate parent-child relationship as the most common; (iii) family factors, which frequently appear in large households with little stability or cohesion; (iv) socio-economic factor; (v) community factors, especially in communities with high crime; (vi) and, finally, school factors, which manifest themselves in poor academic emphasis and changes in conduct and discipline. This means it is associated with factors that influence the learning of rules, norms and the incorporation of the principles of legality.

Now, because it is a cognitive syndrome, the disruptive factor has profound implications in behavior, and the ability to establish semantic and neuronal networks. Which in aggressive students presents the following characteristics: i) they carry out an analysis of the situation focusing more on their past experiences in similar situations than on the concrete facts of current reality; ii) they have a greater number of hostile attributions and iii) they present a deficit in the processing of information and in decision making.

Since the memory of the individual is distorted by the cultural panorama, it is taken into consideration that the problems come from their structural part and reach the young person who receives them without clear cognitive or moral barriers. This complex phenomenon is explained by Nadel, Campbell, and Ryan (2007) who demonstrate that there is an activation in the hippocampus



during the development of activities and tasks that involve semantic memory and remembrance. Whereas Campbell and Conway (1995) demonstrate in their work the important role that cultural patterns play in the restructuring and distortions of memory. These authors evidenced that the individuals measured in the groups tended to introduce in their contact with other cultures the typical factors of their tribal folklore. In the same way, they reorganized the sequences and introduced twists in the plot that were characteristic of their native stories.

This phenomenon also occurs in aesthetic preferences and artistic taste; the evolution of styles in music, design, architecture, drawing and other arts is a testimony of transformation of preferences. One generation rejects the other or at least creates some subtle look of approval or a period of gradual familiarization. For Huesmann et al. (1992), the issue becomes complex when it comes to normative beliefs and their acceptability or non-acceptability of a conduct, since norms are the instruments that serve to regulate human performance, through admissible or prohibited behaviors. From this point of view, it can be stated in the research that the students who have a greater reaction to the norms have beliefs that approve or justify such behavior, in this way, there is a direct relationship between the cognitive systems of reference and behavior.

From this perspective, theoretical efforts have focused on determining the relationships between disruptive or criminal behavior and the existence of beliefs and attitudes justifying it. According to Slaby and Guerra (1988), adolescent offenders who had precautionary measure had a significant association with illegal behavior, which becomes stronger as the age of the subject increases. The differences in the normative beliefs justifying illegality are those who establish their behavior, which in turn become justifiers of violence and aggression.

In this regard, Calvete (2008) determined in an investigation with adolescents that the scheme of justification of violence appears as an element that precedes aggressive and delinquent behavior. While Calvete et al (2014) focus their efforts on studying the relationship between the pattern of justifying violence and exposure to violence, concluding that witnessing violence is a predictive factor of aggressive behavior.

The above is associated with the learning processes about the way reality is perceived and acted upon. For this reason, the performance patterns of memory tasks are investigated, as they are considered a fundamental factor affecting dissociation and are directly related to the explicit and implicit retrieval of information in working memory. Explicit memory makes it possible to recall experiences, evoke situations and retain information as concepts, arguments, and theories (Schott et al., 2002; Schott et al., 2004, 2006); experiences may or may not be intentional and may be mediated by the production of free or motivated

memory; instead, implicit memory arises through the unintentional retrieval of information, data, and memories (Baddeley, 1999).

Thus, the so-called visual priming effect works as a stimulus in memory with a specific domain, affecting the way information is represented or directly in its meaning (Schacter and Tulving, 1994). Other authors such as Macbeth and López-Alonso (2007), maintain that priming can be a semantic and perceptual stimulus, whose origin comes from sensory, optic, olfactory and gustatory modalities.

The capacity of the stimulus depends on the possibility of coding, becoming superficial or deep when it is done from meaning comprehension. Theorists such as Nilsson, Law, and Tulving (1988) defend the duration of the impact of priming, which may be conditioned by the variable of time, but argue that once it is imprinted into the memory, it can be remembered throughout life and serves to complete the understanding of new word roots. While Froufe (1997) argues that this relationship depends on time and the acquisition and recovery of stimuli with unequal impact on people, by other factors such as past experiences, significant learning or reiteration of the process.

In many cases this type of stage depends on the different conditions under which the handling of the retention processes was carried out: For example, a class development depends on the use of didactic resources, mastery and explanation of the contents, the possibility of retention, comprehensive significance of the data and; finally, the level of empathy with the subject.

Therefore, the decay or retrieval of information within the memory may be accelerated or delayed, depending on the deep or superficial effects of priming. For Tulving and Schacter (1990), the use of semantic priming can be affected by the use of coding operators, so that, during the appearance of stimuli and the recovery of information, it depends on the semantic organization of the same, in memory. This indicates that semantic priming requires conceptual processing of stimuli and is sensitive to information changes.

However, Mulligan and Hornstein (2000) argue that manipulations of attention during the coding process do not affect memory performance; even some theorists of this line of thought show that coding can be successful, even considering the problem of divided attention. In this sense, the investigations carried out by Baron and Eustache (2001) in the condition of superficial and intermodal coding of images and words, achieving a higher level of coding with the effect of priming. While Felser and Roberts (2007) used active vision and touch, they concluded that the stimuli studied facilitated coding in intramodal and intermodal conditions.

## Methodology

A sample was identified with two focus groups made up of 11th-grade students, segmented in this way: 15 men between the ages of 16 and 17, 12 women between the ages of 16 and 17. These participants were given a semi-structured interview, along with a *Scale of Antisocial and Delinquent Behavior* questionnaire. Afterward, the intervention was carried out before and after with a control group, using a structured pre-test and a post-test form. The second session took the form of a workshop where they were induced through cognitive processes from semantic referents based on the recognition of key concepts related to the theory of the culture of legality, such as state, power, legitimacy, and authority. For this purpose, the visual priming with tragic outcome was used as a persuasive referent. After this intervention, a Post-test questionnaire was passed again to compare the results of the two stages.

The experimentation process is carried out following the method of Velten, which consists of reading a set of self-referred phrases that express pleasant or unpleasant experiences and involve situations with the subject under study in the classroom and the student's personality and negative thinking about the subject.

The autobiographical procedure of remembering highly pleasant or highly unpleasant personal experiences was also incorporated, being part of different induction methods, along with the viewing of films and the listening of musical compositions. The methodology used in the workshops was based on the Sociological Methodology (SM), depending on the questions asked by the students or the debate during the semantic induction process employing visual priming and tragic narrative.

### Scope, Population and Period of Study

The target population was made up of young people between 16 and 17 years of age, of both sexes, who were in the 11th-grade at the López Michelsen High school with socio-economic stratum 2, and presented the syndrome of dissocial conduct disorder.

Complementary literature was reviewed grouping the reflexive axes in the following dimensions: a) Family nucleus, fragmentation, and violence (Factor I). This factor is composed of four items: A.1. Perception of growth, A.2 Painful life experiences, A.3 Experiences of depressive states and A.4 Episodes of fa-

mily dysfunction; b) The institution and its obstacles (Factor II). B.1. Childhood and relationship with parents, B.2. Problems in school, exclusion and lack of adaptation, B.3. Child labor experiences, and B.4. The street, group leaders and bad companions; c) The neighborhood and neighborhood associates (Factor II). C.1. Community, violence and poverty, C. 2 The feeling of security/insecurity, C.3. The experiences of exclusion; d) The experience of legal violation (Factor III). D.1. The street as a substitute space, D.2. Illicit drug use, and D.3. Challenging police authority; e) Legal violation (Factor IV). E) Identity and deviation, E.2. crime, and E.3. Reasons for breaking the law.

The process of analysis followed the principles of Grounded Theory proposed by Strauss and Corbin (1998). Continuous variables were expressed as mean and standard deviation. Questionnaire variables were treated as qualitative variables and expressed in absolute frequencies and percentages; the  $X^2$  test was used for comparison. A  $p < 0.05$  was considered as a value of statistical significance.

The Pre-test and Post-test assessments were carried out on 27 students of both genders; the participation of men (15) over women (12) was greater. The sample was selected according to the inclusion criteria of the research, in which it was evident that the participants had behavioral problems and many of them, family problems and issues in the context of their neighborhood.

## Results

The results of the two stages, before and after the educational intervention (tabulated in tables 1 and 2) allow to differentiate three concepts: (i) changes in attitudes towards the acceptance of rules, (ii) changes in the general knowledge of the culture of legality and (iii) a knowledge of the implications of criminal behavior. In relation to attitudes, all percentages improved after educational intervention; just one item showed a worsening.

What stands out most about this block of thematic axes is that, in which only 31.9% correctly responded in the Pre-test and 37.8% in the Post-test, in relation to *Customs, rules and laws*. This indicates that, in the face of other aspects, such as *Maintaining Law and Public Order, The Rule of Law, Administration of Public Affairs and Culture of Legality*, the use of the induction of semantic references based on the recognition and visual priming with tragic outcome generated significant change.

As for the general knowledge of the culture of legality, it points out that from 8 raised items, 50% showed a significant improvement, 12.5% worsened and 37.5% had no changes. It highlights the increase of correct answers in the

post-test in the item *Most people know the laws and their individual rights*, with 89.7% success and in the item *Most people reject illegal behavior*, with 51.6%, demonstrating a major change.

In the knowledge section on crime and illegality, can be established as the most resistant area to change, only the item *Most people support the government agencies that enforce the law* presents improvement, and the other items, significant deterioration; such is the case of the item *Laws protect the rights of every individual as well as the well-being of society* that showed worsening, since only 62.2% were successful in the Post Test.

The item that has a lower percentage is *Most people reject illegal behavior*, with 16% on the Post test. In total, from the 19 items evaluated, it was shown that the procedure showed improvement in 8 aspects, 4 items showed worsening and 6 had no change.

**Table 1.** Sociodemographic Characteristics of the Population Studied

Variables	Pre-test (N=896)	Post-test (N=805)
<b>Sex</b>		
Men	15	15
Women	12	12
<b>Age</b>		
Median	15,60	15,92
DS	0,70	0,79
Academic level	Highschool graduate	Highschool graduate
11th Grade	14	14
<b>Locality</b>		
Bosa Alameda	27	27

Source: Author's

**Table 2. Percentage of Students Who Answer Each Question Correctly in the Pre and Post-test**

Ítems	Correct No.	No. Students (%)	P-value	% change correct answers	Rating effectiveness
<b>Attitudes</b>					
Maintaining law and public order	Pre	95,0%	0.01	3.7	Worsening
	Post	91,6%			
The Rule of Law	Pre	83,3%	0.00	4.3	Improvement
	Post	87,1%			
Managing public affairs	Pre	67,7%	0.00	19.7	Improvement
	Post	81,1%			
Customs, Rules and Laws	Pre	31,9%	0.03	18.49	Improvement
	Post	37,8%			
The Legality Culture	Pre	70,2%	0.00	17.2	Improvement
	Post	82,3%			
<b>Knowledge of the culture of legality</b>					
Most people know the laws and their individual rights.	Pre	83,5%	0.00	6.9	Improvement
	Post	89,7%			
Most people accept the law and are willing to abide it.	Pre	90,0%	0.14	2.7	No change
	Post	92,5%			
An attitude against corruption and crime prevails.	Pre	61,4%	0.00	11.7	Improvement
	Post	69,6%			
Most people consider the justice system.	Pre	94,4%	0.02	0.7	Worsening
	Post	93,7%			
Every member of society has the opportunity to participate in the formulation, reform, and enforcement of laws.	Pre	98,3%	0.08	1.4	No change
	Post	96,9%			

Ítems	Correct No.	No. Students (%)	P-value	% change correct answers	Rating effectiveness
The laws apply to everyone equally, including the rulers and the government in turn.	Pre	29,7%	0.00	11.7	Improvement
	Post	36,3%			
Laws protect the rights of every individual as well as the well-being of society.	Pre	72,7%	0.12	2.9	No change
	Post	74,9%			
Most people reject illegal behavior.	Pre	40,8%	0.00	20.9	Improvement
	Post	51,6%			

**Knowledge of crime and illegality**

It facilitates the participation, equity and protection of each individual.	Pre	97,3%	0.74	0.5	No change
	Post	96,8%			
Every member of society has the opportunity to participate in the formulation, reform, and enforcement of laws.	Pre	67,0%	0.46	4.5	No change
	Post	64,1%			
Laws protect the rights of every individual as well as the well-being of society.	Pre	71,5%	0.00	14.9	Worsening
	Post	62,2%			
Most people accept and are willing to perform the duties of law.	Pre	92,0%	0.09	2.4	No change
	Post	94,3%			
Most people reject illegal behavior.	Pre	20,6%	0.00	28.15	Worsening
	Post	16,0%			
Most people support law enforcement government agencies.	Pre	65,5%	0.00	4.2	Improvement
	Post	68,7%			

**Source:** Author's

However, the induction of cognitive processes through semantic references based on recognition of visual priming with tragic outcome, is a complementary and important cognitive stimulation technique in the classroom. This, especially

in social contexts of social exclusion and cultural deficit, and when erroneous or distorted cognitive references are identified, that prevent the processing and assimilation of new information.

For the case under study, the use of semantic references allusive to legality and the negative effect of their absence in the life of an individual, served as a point of openness to generate a change in the cognitive structures of the students, who when thinking about the damage that illegality causes, resort to the notion of balance (Inheler, Sinclair and Bovet, 1975), since the subject in response seeks compensation against the disturbances within their context. In humans, the progressive balance of cognitive structures (cognitive balance) is a fundamental process for interacting in social life, being evolutionary and that also can be modified in the different stages of cognitive development of the individual. You cannot talk about regulation, when the disruptive effect maintains or causes the repetition of the action in the student, without achieving any modification.

The cognitive dynamics of the studied focus group, established that semantic induction processes are necessary and reaffirm the Piagetian principle that individual cognitive activities acquire their significance in real and symbolic social interactions that, in turn, structure actions and judgments, based on the various points of view present in social activities. Semantic induction is fundamental for transformation in the classroom, focusing its interest on the student's linguistic-cognitive ability, when arguing their position on issues such as accepting/rejecting legality, and contributing to the building of meanings, as well as in the formation of concepts and categories.

In this sense, in contexts of inequality and social exclusion, relationships and psychic structures with less self-regulation tend to dominate, leading to the predominance of suicidal behaviors and violent practices. This is one of the biggest challenges of public and private education institutions. In this regard, the sociologist Elias (1990), contributes in his study to explain that in social phenomena, there are structural properties that are incomprehensible if attention is paid only to individuals, nor can the regularities of the individual behavior be based solely on group properties.

For this reason, since Siegler's theory (1996), the importance and existence of strategies as a fundamental element in the progress of cognitive performance is validated. This implies that educational projects in exclusionary contexts Wald and Kurlander (2003), must be designed in such a way as to include school standards and expectations related to behaviour, administrative policies, follow-up strategies, mapping cognitive scripts and distorted thoughts, as well as teachers' attitudes and practices.

However, the previously mentioned strategy cannot be the same in all learning processes; above all, in the contexts of exclusion and violence it must be rela-



ted to the incorporation of mental models of information, retrieval and transitive understanding of human behavior. This, because coding and recovery is attributed with the main cause of information loss, due to the process that elaborates the information in the mind and, in particular, to factors that may be linked to the psychological, emotional or rational aspects (Manzanero, 2008).

These theories support the thesis that information is lost from the very moment of transmission, since sensory systems have limits, barriers and interests that guide their attention by cycles of interest, which may be conditioned by the cognitive system, rational-emotional system, or moods. Thus, the information received, selected and interpreted according to the previous knowledge, with the demand for knowledge of the task, the context, and with the additional efforts that students make in their free time to improve their knowledge, skills and knowledge about their disciplines of interest. During the learning process, a part of the abstraction of meaning is achieved until the information is incorporated into their structures of knowledge or lost in memory.

For this reason, educational practices in institutions located in the context of school violence or domestic violence, should use different methods, techniques and teaching in their pedagogy, to clarify and understand the causes that mobilize the violent behavior and, most importantly, prioritize the fact of loss of information in memory and the emergence of habits for the incorporation of violent and aggressive language. These new pedagogies should be included in the development of students' emotions; their real cognitive condition involves knowing the semantic structure and its relationship to reality and the difficulty or ease for incorporating new knowledge.

Bruner (1988) proposes a "paradigmatic" intelligence and a "narrative" intelligence, which serves, in a field of communicative management, but a deeper commitment to the internal reality of the student, implies a neuropedagogy that analyzes polarity between positive and negative language and prevents greater incorporation of violent, hostile and aggressive language, in the face of normative, civic and political language. It's about diagnosing in order to teach and identify problems in the unhealthy memory to incorporate recovery techniques. The pedagogical mechanisms used, should lead to placing the subject before the decisions to be made in their different dilemmas, but in particular, observing that they are constructive decisions that make sense.

Authors such as Luna and Migueles (2008) carry out research that allows us to understand the social and cognitive implications of incorporating false information, and the greater difficulty of accepting speeches with high degrees of veracity and interpretative difficulty. Their contributions have been oriented in three dimensions: actions and details, central or peripheral contents, and high or low typicality.

Then, any failure in accessing memories is established as a failure in memory processes to retrieve information; but it is considered as a necessary, healthy and balanced process, in which the forgetfulness of certain information, facilitates the entry and incorporation of new information (Gómez-Ariza et al., 2005). This, suggests considering other research, such as García-Bajos, Migueles and Anderson (2009) on the theory of review, in which, incorporating information that is stored in memory, makes it more likely that it is remembered at the time of the test, but it also prevents the reminiscing of other memories. It is called an inhibitory type control mechanism, and its function is to help in selecting the most useful information at certain times and, on the other hand, it eliminates accessibility to neural areas where memories are stored.

Such difficulties should be thought of from a neuropsychology, involving different cognitive components; In this sense, for Beck (2005) there are three main components: nuclear schemes, intermediate schemes and voluntary/automatic thoughts. Nuclear and intermediate cognitive schemes are belief systems and forms of verbal and attitudinal expression that affect how information is processed; and for (Beck and Clark, 1988) are "functional structures of relatively long-lasting representations of knowledge and previous experience" (pp. 382).

The nuclei, work at a deeper level of neural interaction, meaning they have a greater impact on the processing of information. Intermediate schemes affect the meaning of experiences and condition how reality is interpreted, understood and acted upon (Sanz and Vázquez, 2008). On the other hand, voluntary/automatic thoughts are hierarchical ideas that operate on human memory and occur automatically, naturally and spontaneously.

When there are external factors that affect one of these components, we see that memory is affected. The issue becomes dangerous, when memory stops receiving information and incorporates false, distorted or reduced assimilation information. Different mechanisms should be developed to produce cognitive rehabilitation, including: Restoration, Compensation, Substitution, Activation-Stimulation and Integration. They can be developed through different modalities: Untargeted stimulation, Training of specific processes, Improvement of physical, emotional and social functioning health. Likewise, the techniques of visual and semantic priming can be used, to serve as a trigger element in the student's consciousness, by sizing negative aspects of the effects of the learning problem that is appearing.

To measure its evolution, a neurocognitive assessment is carried out to establish the moments of change during recovery, being always necessary the use of standardized quantitative and qualitative tests, to compare the evolution of the process. Variables such as stimuli exposure time and reaction time, response and response evolution, as well as the increase lack of hostile or violent words, and words related to positive factors or values such as hope, peace and human rights.

Forgetting in education has an important value and the lack of a clear cognitive and conceptual map influences the completion of understanding in the fabric of thought. Any emptiness or inaccuracy is an error in the programming of the subject to codify reality, understand it and act upon it, especially in fields where the demand for integrated knowledge makes it necessary. So, validating visual and semantic priming is a way of making the student's understanding more flexible, a mechanism of thinking that allows him to generate instant forms of response from the operation of his healthier and more stable mental semantic fields, and not from the neutral or negative areas of the brain.

In this sense, the use of visual or semantic priming, is a strategy of generation or response planning that serves as an anchoring element to retrieve information and organize it and works best when the responses or behaviors generated are appropriate or adapted to each task. On the other hand, Anderson and Bower (1974) argue that decoding produces a multiple representation of information, depending on the subject and thus, the meaning that is acquired from the context and representation of the word on the subject meaning of that word is discriminated, as well as its relationship in a broader semantic-cognitive context; in order to establish the effects among items at a macro-structural and supra-structural level.

As a complex and multi-causal topic, institutions that have contexts and internal climate of school violence should be accompanied in order to make a diagnosis to establish the students' levels of cognitive development and identify potential students with difficulties in memory of the culture of legality, since they are at risk and, in particular, pedagogical and preventive actions must be directed towards them.

In this field, actions must be taken with specific pedagogy, based on transformation strategies. According to Román y Gallego (1994) there are five groups of learning strategies: a) Information acquisition strategies, b) Information coding strategies, c) Information retrieval strategies, d) Socio-affective strategies, and e) Metacognitive Strategies. Alternating these strategies, involves promoting the search for information in memory and the generation of responses, and promotes the development of skills and knowledge to control anxiety, expectations, distractors and to promote solidarity and cooperation.

## Conclusions

The use of semantic induction through visual recognition and priming in the learning of the culture of legality, is a method that affects the cognitive structuring of the student and in order to be effective, depends on the degree of perceptual overlap between the first stimulus and subsequent stimuli. It is established that priming reflects a general form of learning in perceptual representation systems (Tulving and Schacter, 1990), which can produce profound cognitive modifications; its use in education serves to incorporate new expressions into everyday vocabulary, in which the form of priming is decisive for accessibility to concepts that can only be managed as a result of learning in semantic representation. To do so, conceptual priming is demonstrated with tragic narrative, which leads to a facilitation of the processing of the meaning of a word.

It is also concluded that the presentation format of the stimuli is much more striking when moving elements are used, with musical background, being a stimulant that increases motivation.

Finally, its use in the classroom allows quick and correct feedback, to influence the interactive system of changes of ideas of the student, based on the answers and their correction, and the deep-rooting that can be present in distorted thinking, in such a way that it allows to precisely control and modify, if necessary, certain parameters of the tasks, such as the number of stimuli, the exposure time of these stimuli and the level of difficulty.

## References

- Anderson, J.; Bower, G. H. (1974). A Propositional Theory of Recognition Memory. *Memory and Cognition*, 2, 406-412. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196896.pdf> [Accessed May 23, 2018].
- Baddeley, A. D. (1999). *Psicología cognitiva: un curso modular. Fundamentos de la memoria humana*. Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis.

- Baron, J. C.; Eustache, F. (2001). An ERD Mapping Study of the Neurocognitive Processes Involved in the Perceptual and Semantic Analysis of Environmental Sounds and Words. *Cognitive Brain Research*, 11(2), 235-248. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11275485> [Accessed May 6, 2018].
- Beck, A.; Clark, D. (1988). Anxiety and Depression: An Information Processing Perspective. *Anxiety Research*, 1(1), 23-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615808808248218> [Accessed May 8, 2018].
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems: What to do When the Basics don't Work*. New York: The Guilford Press.
- Bloomquist, M. L.; Schnell, S. V. (2005). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems. Best Practices for Intervention*. New York, EEUU: Guilford Press
- Broadbent, E. (1958). *Perception and Communication*. London, England: Pergamon Press.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Spain: Gedisa.
- Calvete E. (2008). Justification of Violence and Grandiosity Schemas as Predictors of Antisocial Behavior in Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (2008), 1083-1095. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10802-008-9229-5> [Accessed May 4, 2018].
- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A., Villardón, L.; Padilla, P. (2014). *La rumia melancólica como mediador en la relación entre los primeros esquemas desadaptativos y los síntomas de depresión y ansiedad social en adolescentes*. Barcelona, Spain: Masson, Ed.
- Campbell, R.; Conway, M. (1995). *Broken Memories*. London, England: Blackwell,
- Déry, M.; Toupin, J.; Pauzé, R.; Mercier, H.; Fortin, L. (1999). Neuropsychological Characteristics of Adolescents with Conduct Disorder: Association with Attention-deficit-hyperactivity and Aggression. *J Abnorm Child Psycho*, 27(3), 225-36. <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA1021904523912> [Accessed May 4, 2018].

- Diamond, R.; Carey, S. (1977). Developmental Changes in the Representation of Faces. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 1-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022096577900698> [Accessed May 4, 2018].
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Spain: Península.
- Felser, C.; Roberts, L. (2007). Processing Wh-dependencies in a Second Language: A Crossmodal Priming Study. *Second Language Research*, 23, 9-36. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0267658307071600> [Accessed May 4, 2019].
- Froufe, M. (1997). *Inconsciente cognitivo: La cara oculta de la mente*. Madrid, Spain: Biblioteca Nueva.
- García-Bajos, E.; Migueles, M.; Anderson, M. C. (2009). *El conocimiento del guion modula el olvido inducido por la recuperación para eventos de testigos oculares* (Unpublished Thesis). Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco. San Sebastián, Spain.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relaciones entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona, Spain: Grao.
- Gómez-Ariza, C. J.; Lechuga, M. T.; Pelegrina, S.; Bajo, M. T. (2005). Retrieval-induced Forgetting in Recall and Recognition of Thematically Related and Unrelated Sentences. *Memory & Cognition*, 33, 1431-1441. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2F03193376.pdf> [Accessed May 4, 2019].
- Greene, M. R.; Oliva, A. (2009). High-level Aftereffects to Natural Scenes. *Journal of Vision*, 8(6), 1104. <https://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2136700> [Accessed May 4, 2019].
- Huesmann, L. R.; Guerra, N. G.; Miller, L.; Zelli, A. (1992). The Role of Social Norms in the Development of Aggression. In H. Zumkley & A. Fraczek (Eds.). *Socialization and Aggression* (pp. 139-151). New York: Springer-Verlag.

- Inheler, B.; Sinclair, H.; Bovet, M. (1975). *Learning and Development of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Luna, K.; Migueles, M. (2008). Typicality and Misinformation. Two Sources of Distortion. *Psicológica*, 29, 171-188. <https://www.uv.es/psicologica/articulos2.08/4LUNA.pdf> [Accessed May 6, 2018].
- Macbeth, G.; López-Alonso, A. O. (2007). Aportes del enfoque ecológico a los estudios sobre calibración. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 53(1), 55-61. <http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmVolumenes.aspx?DatVolumen=7&Palabra=&IdAbonado=> [Accessed May 6, 2018].
- Manzanero, A. L. (2008). *Psicología del testimonio. Una aplicación de los estudios sobre la memoria*. Madrid, Spain: Pirámide.
- Mulligan, N. W.; Hornstein, S. L. (2000). Atención y cebado perceptivo en la tarea de identificación perceptiva. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(3), 626-637. <https://psycnet.apa.org/record/2000-03416-005> [Accessed May 6, 2019].
- Nadel, L.; Campbell, J. L.; Ryan, L. (2007). Autobiographical Memory Retrieval and Hippocampal Activation as a Function of Repetition and the Passage of Time. *Neural Plasticity*, 1-14. <http://downloads.hindawi.com/journals/np/2007/090472.pdf> [Accessed May 6, 2018].
- Nilsson, L. G.; Law, J.; Tulving, E. (1988). Recognition Failure of Recallable Unique Names: Evidence for an Empirical Law of Memory and Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 14(2), 266-277. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0278-7393.14.2.266> [Accessed May 4, 2018].
- Rhodes, G.; Brake, S.; Carey, S. (1987). Identification and Ratings of Caricatures: Implications for Mental Representation of Faces. *Cognitive Psychology*, 19, 473-497. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028587900168> [Accessed May 4, 2018].
- Román, J. M.; Gallego, S. (1994). *ACRA: Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid, Spain: TEA Ediciones.

- Ruchkin, V.; Schwab M; Koposov, R; Vermeiren, R.; Steiner, H. (2002). Violence Exposure Posttraumatic Stress, and Personality in Juvenile Delinquents. *Adolescence Psychiatry*, 41, 322-329. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11886027> [Accessed May 4, 2018].
- Sanz, J.; Vázquez, C. (2008). Trastornos del estado de ánimo: teorías psicológicas. In A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de Psicopatología* (pp. 271-298). Madrid, Spain: McGraw-Hill.
- Schacter, D. L.; Tulving, E. (1994). ¿Cuáles son los sistemas de memoria de 1994? In D. L. Schacter y E. Tulving (Eds.). *Memory systems* (pp. 1-38). Cambridge, EE UU: The MIT Press.
- Schott, B.; Richardson-Klavehn, A.; Heinze, H. J.; Düzel, E. (2002). Perceptual priming versus explicit memory: Dissociable neural correlates at encoding. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 578-592.
- Schott, B; Henson, R. N; Richardson-Klavehn, A; Becker C; Thoma, V, Heinze, H. J. & Düzel, E. (2004). Redefining implicit and explicit memory: The functional neuroanatomy of priming, remembering, and control of retrieval. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 1257-1262.
- Schott, B; Richardson-Klavehn, A; Henson, R. N. A; Becker, C; Heinze, H. J. & Düzel, E. (2006). Neuroanatomical Dissociation of Encoding Processes Related to Priming and Explicit Memory. *The Journal of Neuroscience*, 26, 792-800.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging Mind. The Process of Change in Children's Thinking*. New York, EEUU: Oxford University Press.
- Slaby, R. G.; Guerra, N. G. (1988). Mediadores cognitivos de la agresión en delincuentes adolescentes. *Psicología del desarrollo*, 24(4), 580-588. <https://psycnet.apa.org/record/1989-01839-001> [Accessed May 4, 2018].
- Strauss, A.; Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles, California: Thousand Oaks.



Arrubla-Sánchez, Ricardo (2020). Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with a Tragic Outcome. *Ánfora*, 27(48), 43-66.  
Universidad Autónoma de Manizales.

Tulving, E.; Schacter, D. L. (1990). Priming and Human Memory Systems. *Science*, 247(4940), 301-306. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2296719> [Accessed May 23, 2018].

Turecki, S.; Tonner, L. (2003). *El niño difícil*. Barcelona, Spain: Ediciones Medici.

Wald, J.; M. Kurlander (2003). *Connected in Seattle? An Exploratory Study of Student Perceptions of Discipline and Attachments to Teachers*. New York, EE UU: New Directions for Youth Development.



# Inducción de procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico\*

[Versión en español]

Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with Tragic Outcome

Indução de processos cognitivos de referentes semânticos com base no reconhecimento e priming visual com resultado trágico

*Recibido mayo 30 de 2018. Aceptado agosto 28 de 2019.*

Ricardo Arrubla-Sánchez\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1548-8195>

Colombia

› Para citar este artículo:

Arrubla-Sánchez, Ricardo (2020).

Inducción de procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico.

*Ánfora*, 27(48), 43-66. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.668>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivo:** establecer si la inducción de procesos cognitivos, a partir de referencias semánticas, permite una mejora en la respuesta de los conceptos de la cultura de la legalidad como instrumentos de modelos educativos para prevenir conductas disociales y criminales, en estudiantes con déficit de atención y trastornos de conducta. **Metodología:** estudio

---

\* Este artículo es el resultado del proyecto de Investigación: *Estudio cualitativo para el diseño de un modelo de manejo de la conducta antisocial juvenil en planteles educativos desde un curso de formación de la razón jurídica y práctica*, iniciado en el año 2016 en Planteles Educativos de Secundaria con el propósito de ofrecer soluciones pedagógicas a las instituciones que tienen estudiantes con problemas de aprendizaje y trastornos de conducta disocial.

\*\* Magíster en administración de organizaciones. Comunicador social organizacional. Docente Investigador de la Fundación Universitaria del Área Andina. Doctorante en Ciencias de la Educación Universitaria de Cuauhtémoc. Director del grupo de investigación Interdisciplinar en Estudios de Desarrollo Social y Humano, Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: rarrubla@areandina.edu.co

exploratorio descriptivo-explicativo, con dos grupos focales integrados por estudiantes de 11° grado que se sometieron a una entrevista semiestructurada, a la aplicación de la Escala de conducta antisocial y criminal y formaron parte de los talleres del grupo de control. **Resultados:** se encontró que de los 19 ítems evaluados el procedimiento mostró una mejora en 8 aspectos, 4 ítems de empeoramiento y 6 ítems que no mostraron cambios. Se evidenció que la inducción de procesos a partir de referentes semánticos refleja una forma general de aprendizaje en los sistemas de representación perceptiva que puede producir modificaciones cognitivas profundas. **Conclusiones:** la inducción semántica a través del reconocimiento y priming visual en el aprendizaje de la cultura de la legalidad, es un método que incide en la estructuración cognitiva del estudiante y para su efectividad depende del grado de superposición perceptiva entre el primer estímulo y los estímulos subsiguientes.

**Palabras-clave:** Aprendizaje; Cognición; Reconocimiento; Inducción semántica; Desenlace trágico.

## Abstract

**Objective:** to establish if the induction of cognitive processes – from semantic references – allows an improvement in the response of Culture of Legality concepts as instruments of educational models to prevent disruptive and criminal behaviors in students with attention deficit and conduct disorders. **Methodology:** a descriptive-explicative exploratory study, with two focus groups composed of 11th-grade students who underwent a semi-structured interview, the application of the Antisocial and Criminal Conduct Scale and were part of the control group workshops. **Results:** from the 19 items evaluated, the procedure showed an improvement in 8 aspects, worsening in 4 items and 6 items that did not show any changes. It evidenced that the induction of processes from semantic referents reflects a general way of learning in systems of perceptive representation that can produce deep cognitive modifications. **Conclusions:** semantic induction through recognition and visual priming in the learning of Culture of Legality, is a method that affects the cognitive structuring of the student and its effectiveness depends on the degree of perceptual overlap between the first stimulus and subsequent stimuli.

**Keywords:** Learning; Cognition; Recognition; Semantic Induction; Tragic outcome.

## Resumo

**Objetivo:** estabelecer se a indução de processos cognitivos, com base em referências semânticas, permite melhorar a resposta dos conceitos da cultura da legalidade como instrumentos de modelos educacionais para prevenir comportamentos disociais e criminais, em alunos com déficit de atenção e distúrbios de comportamento.

**Metodologia:** estudo exploratório-descritivo-explicativo, com dois grupos focais compostos por alunos do 11º ano submetidos a uma entrevista semiestruturada, à aplicação da Escala de Comportamento Anti-Social e Criminal e fizeram parte das oficinas do grupo controle. **Resultados:** constatou-se que dos 19 itens avaliados, o procedimento apresentou melhora em 8 aspectos, 4 itens de piora e 6 itens que não apresentaram alterações. Foi evidenciado que a indução de processos a partir de referentes semânticos reflete uma forma geral de aprendizagem nos sistemas de representação perceptiva que podem produzir profundas modificações cognitivas.

**Conclusões:** a indução semântica por meio do reconhecimento e do estímulo visual na aprendizagem da cultura da legalidade, é um método que afeta a estrutura cognitiva do aluno e, para sua efetividade, depende do grau de sobreposição perceptiva entre o primeiro estímulo e os estímulos subsequentes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Cognição; Reconhecimento; Indução semântica; Resultado trágico.

## Introducción

Este artículo presenta una investigación de tipo exploratorio con estudiantes de grado 11°, que consiste en proponer un modelo de educación social especializado con base en la creación de un neuro-currículo que permite contrarrestar los efectos del trastorno de conducta disocial, los déficits de atención, el síndrome de atribución hostil y la desconexión moral.

Los jóvenes que padecen este tipo de síndromes presentan con cierta frecuencia conductas oposicionistas, desafiantes, agresivas y de desobediencia. Los alumnos con déficit y trastornos de atención fueron seleccionados para la investigación, ya que tienen mayor nivel de probabilidad de presentar dificultades al momento de su aprendizaje frente a la comprensión y aceptación de las normas y la cultura de la legalidad.

La investigación establece, en una primera etapa, que existe una ruptura entre los centros de producción de las normas y los centros de recepción y que ese desconocimiento, rechazo y dificultad conceptual, genera un impacto en su comprensión, su interés y los vuelve vulnerables a un contexto violento. También los afecta para que puedan estructurar su racionalidad jurídica y llegar a ejercer de manera plena sus derechos y la ciudadanía.

Por tal razón, se quiso indagar a partir de un segundo momento, pensando en el papel del educador y en la posibilidad de generar una solución al problema encontrado en su relación con los déficits y trastornos de atención, puesto que es una de las causas que incide para que tantos jóvenes sean procesados por delitos cada año, realidad que cuestiona los modelos educativos e institucionales para crear los referentes cognitivos apropiados que permitan inhibir la conducta dolosa o criminal en los jóvenes.

La preparación de los instrumentos y métodos de la segunda etapa se realizó con la aplicación de un *pre* y un *post test*, que permitieran relacionar la activación de los sistemas cognitivos y neurolingüísticos por medio de referentes semánticos. Para su estudio, se emplean los supuestos de la teoría de los modelos de configuración cognitiva, la relación que comporten sujeto/objeto y la estructura común de reconocimiento de la forma, el fondo y la figura del objeto, además del grado en que esas relaciones espaciales se desvían del objeto prototipo o “medio”.

Los modelos de reconocimiento por la configuración cognitiva, ayudan a explicar cómo se crean los referentes mentales a nivel de significado y significativo a partir de una categoría semántica. Han sido especialmente útiles en el campo del reconocimiento facial Diamond y Carey (1977) y Rhodes, Brake y Carey (1987), ya que la investigación sustenta la tesis de que el efecto más fuerte

sobre la conducta de los jóvenes proviene del contexto cultural; así que, siguiendo la lógica de los modelos de configuración, se puede explicar cómo el grado de relación entre las normas, la ilegalidad y su incompreensión, inciden en el grado en que esas relaciones se desvían del prototipo establecido por la cultura de la legalidad, incididos por las imágenes que reciben del contexto.

Frente al tema de la atención, se siguen las teorías del psicólogo británico Broadbent (1958) quien defendía el postulado que la selección se efectúa en una fase inicial del procesamiento; y para comprender su funcionamiento, propone un modelo del sistema de atención que contiene un canal de capacidad limitada a través del cual sólo podía pasar una cierta cantidad de información. Su investigación permite determinar que los inputs sensitivos realizan un proceso de cribado para permitir que sólo pase la información que consideran más importante.

Este factor explica por qué los jóvenes son vulnerables, ya que no tienen referentes que les permitan procesar de manera racional la información que llega del contexto y sobre todo en las zonas de exclusión donde la evidencia del trastorno disocial es más crítica, por recibir mayor influencia de las subculturas y contraculturas. En el aula, su problema se convierte en una barrera de aprendizaje que se manifiesta en la aparición de una conducta de forma paralela, lo que se puede considerar con el desarrollo normo-típico.

Autores como Bloomquist y Schnell (2005), afirman que los casos de niños con conducta problemática que no se intervienen educativamente, presentan una progresión en el desarrollo conflictivo de su interacción social. Además, atribuyen dificultades en el desarrollo psicológico, debido a la carencia de competencias y habilidades en ciertas áreas. Para Greene y Oliva (2009) la carencia de habilidades cognitivas, intervienen en la comprensión del entorno social, la resolución de problemas y la capacidad para afrontar la adversidad. A su vez, se toman como evidencia los aportes hechos por Turecki y Tonner (2003), quienes proponen que las personas pueden quedar atrapadas en ciertos esquemas de pensamiento y que tales esquemas se vuelven un círculo de conflictos. Finalmente, Geddes (2010) sostiene que el apego es fundamental durante estos años para la creación de vínculos afectivos, al incidir en su equilibrio emocional y en la adaptación social.

### **Fundamentos teóricos y conceptuales: las alteraciones cognitivas y el trastorno disocial en adolescentes**

La investigación parte de la premisa teórica sustentada por Ruchkin et al. (2002), de que los entornos violentos junto con los déficits de desarrollo cognitivo en la escuela y la disrupción familiar, inciden en la generación del trastorno

disocial de la conducta (TDC). Por tratarse de una alteración de la personalidad que impide el cumplimiento de las normas básicas para la convivencia social y genera patrones de conducta delincuenciales, debe ser tomada en cuenta, ya que su aparición y dinámica sirve para explicar y comprender su relación con el aprendizaje aceptación/rechazo de la legalidad.

La línea argumental de teóricos como Déry et al. (1999) hacen un énfasis en identificar dificultades en las habilidades comunicativas, sociales, ejecutivas y de planeación, atención, razonamiento abstracto, juicio, auto-monitoreo y control motor. Las correlaciones clínicas más importantes establecidas a partir del trastorno disocial son el consumo de alcohol y drogas por los jóvenes, evidenciando que sus conductas tienden a estar relacionadas con la impulsividad, agresividad, búsqueda de sensaciones y narrativas violentas.

Lo anterior, incide en los siguientes aspectos: i) temperamento infantil, siendo el más característico el de adquisición de patrones oposicionistas, con bajo nivel de adaptación social; ii) factores parentales siendo el más común, una inadecuada relación paterno-filial; iii) factores familiares siendo frecuente que aparezca en hogares numerosos, con poca estabilidad o cohesión; iv) factor socioeconómico; v) los factores comunitarios, sobre todo en comunidades con elevada criminalidad, vi) y finalmente, los factores escolares, manifestándose en un pobre énfasis académico y cambios en la conducta y disciplina. Por estar asociado a factores que inciden en el aprendizaje de las reglas, las normas y la incorporación de los principios de la legalidad.

Ahora, por tratarse de un síndrome cognitivo, el factor disocial tiene hondas implicaciones en el comportamiento y en la capacidad de establecer redes semánticas y neuronales, que en los estudiantes agresivos presenta las siguientes características: i) realizan un análisis de la situación de acuerdo con sus experiencias pasadas en situaciones similares más que sobre los hechos concretos de la realidad actual; ii) tienen un mayor número de atribuciones hostiles y iii) presentan un déficit en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

Al estar la memoria del individuo distorsionada por la panorámica cultural, se tienen en consideración que los problemas vienen de su parte estructural y llegan al joven que lo recepta sin barreras cognitivas ni morales claras. Este fenómeno complejo es explicado por Nadel, Campbell y Ryan (2007) demuestran que existe una activación en el hipocampo durante el desarrollo de actividades y tareas que involucran la memoria semántica y el recuerdo. Mientras que Campbell y Conway (1995) sustentan en sus trabajos la importante función que ejercen los patrones culturales en la reestructuración y las deformaciones del recuerdo. Evidenciaron estos autores que los individuos medidos en los grupos, tendían a introducir en sus contactos con las otras culturas los factores típicos de



su folclore tribal. Del mismo modo, reorganizaron las secuencias e introducían giros en la trama que eran característicos de sus historias nativas.

Dicho fenómeno, también ocurre en las preferencias estéticas y el gusto artístico, la evolución de los estilos en música, diseño, arquitectura, dibujo y otras artes, son un testimonio de la transformación de los gustos. Una generación rechaza a la otra, o por lo menos produce una cierta mirada de sutil aprobación o un período de habituación gradual.

Para Huesmann et al. (1992), el tema se vuelve complejo cuando se trata de las creencias normativas y su aceptabilidad o no aceptabilidad de una conducta, por ser las normas los instrumentos que sirven para regular el comportamiento humano por medio de conductas admisibles o prohibidas. Desde este planteamiento, se puede afirmar en la investigación que los estudiantes que tienen mayor reacción a las normas, tienen creencias que aprueban o justifican tal comportamiento, de esta forma existe una relación directa entre los sistemas cognitivos de referencia y las conductas.

Desde esta perspectiva, los esfuerzos teóricos se han centrado en determinar las relaciones entre la conducta disocial o delictiva y la existencia de creencias y actitudes justificadoras de la misma. Según Slaby y Guerra (1988) los adolescentes infractores que tenían medida cautelar tenían una asociación significativa entre la conducta ilegal la cual se vuelve más fuerte a medida que la edad de los sujetos aumenta. Son las diferencias en las creencias normativas justificadoras de la ilegalidad las que establecen su comportamiento, que a su vez se vuelven justificadoras de la violencia y la agresión.

Al respecto, Calvete (2008) determinó en una investigación con adolescentes que el esquema de justificación de la violencia aparece como un elemento que precede a la conducta agresiva y delinencial. Mientras que Calvete et al. (2014) orientan su esfuerzo en estudiar la relación entre el esquema de justificación de la violencia y la exposición a la violencia, llegando a la conclusión de que ser testigo de violencia es un factor predictivo de conducta agresiva.

Lo anterior, es asociado con los procesos de aprendizaje a la forma como se percibe la realidad y se actúan en ella. Por tal razón, se indaga en los patrones de rendimiento de tareas de memoria, ya que los consideran un factor fundamental que incide en la disociación y que están directamente relacionados con la recuperación explícita e implícita de información en la memoria de trabajo. La memoria explícita permite recordar experiencias, evocar situaciones y retener información como conceptos, argumentos y teorías (Schott et al., 2002; Schott et al., 2004, 2006); las experiencias pueden ser intencionales o no y pueden ser mediadas por la producción de recuerdo libre o motivado; en cambio, la memoria implícita surge a través de la recuperación no intencional de información, datos y recuerdos (Baddeley, 1999).

Así, el denominado efecto del priming visual, funciona como un estímulo en la memoria con dominio específico, incidiendo en la forma como se representa la información o directamente en su significado (Schacter y Tulving, 1994). Otros autores como Macbeth y López-Alonso, (2007) sostienen que el priming puede ser un estímulo, semántico y perceptivo, cuyo origen proviene de las modalidades sensoriales, háptica, olfativa y gustativa.

La capacidad del estímulo depende de la posibilidad de codificación, llegando a ser superficial o profundo, cuando se efectúa a partir de la comprensión de significados. Teóricos como Nilsson, Law y Tulving (1988), defienden la duración del impacto del priming, el cual puede estar condicionado por la variable del tiempo, pero sostienen que una vez se anida en la memoria, puede quedar grabado toda la vida y sirve para completar la comprensión de nuevas raíces de palabras. Mientras que Froufe (1997) arguye que dicha relación depende del tiempo y de la adquisición y recuperación de estímulos con incidencia desigual en las personas, por otro tipo de factores como experiencias del pasado, aprendizaje significativo o reiteración del proceso.

En muchas ocasiones este tipo de nivel depende de las diferentes condiciones en las que se realizó la manipulación de los procesos de retención: Por ejemplo, el desarrollo de una clase depende del uso de los recursos didácticos, de dominio y explicación de los contenidos, de la posibilidad de retención y significación comprensiva de los datos y, finalmente, del nivel de empatía con el tema tratado.

Por eso, el decaimiento, o la recuperación de la información en la memoria puede ser acelerado o retardado, según los efectos profundos o superficiales del priming. Para Tulving y Schacter, (1990) el uso de los priming semánticos, puede verse afectado por el uso de operadores de codificación, de manera que, durante la aparición de los estímulos y la recuperación de la información, depende de la organización semántica de la misma, en la memoria. Indica ello que el priming semántico requiere de un procesamiento conceptual de los estímulos y es sensible a los cambios de información.

Sin embargo, Mulligan y Hornstein, (2000) sostienen que las manipulaciones de la atención durante el proceso de codificación no afectan el rendimiento de la memoria; incluso, algunos teóricos de esta línea de pensamiento muestran que la codificación puede ser exitosa, así se presenten factores de atención dividida. En este sentido, las investigaciones realizadas por Baron y Eustache (2001) en condición de codificación superficial e intermodal de imágenes y palabras, logrando un mayor nivel de codificación con el efecto del priming. Mientras que Felser y Roberts (2007) emplearon la visión y el tacto activo, llegando a la conclusión de que los estímulos estudiados facilitan la codificación en condiciones intramodales e intermodales.

## Metodología

Se identificó una muestra con dos grupos focales integrado por estudiantes de grado 11, segmentados así: 15 hombres entre los 16 y 17 años, 12 mujeres entre los 16 y 17 años. A estos participantes se les aplicó entrevista semiestructurada, junto con un cuestionario *Escala de Conducta Antisocial y Delictiva*. Luego, se realizó la intervención antes-después con grupo control, por medio de un cuestionario estructurado pre test y uno pos test. La segunda sesión se realizó en forma de taller donde son inducidos mediante procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento de conceptos claves de la teoría de la cultura de la legalidad, como Estado, poder, legitimidad y legalidad; para ello, se usó como referente persuasivo el priming visual con desenlace trágico. Después de esta intervención se volvió a pasar un cuestionario Post-test para comparar los resultados de los dos momentos.

El proceso de experimentación se realiza siguiendo el método de Velten que consiste en una lectura de un conjunto de frases autorreferidas que expresan vivencias agradables o desagradables e involucran situaciones con el tema en estudio en el aula y la personalidad y pensamiento negativo que tiene el estudiante respecto al mismo.

Así mismo, se incorporó el procedimiento autobiográfico de recordar experiencias personales altamente agradables o altamente desagradables, siendo parte de diferentes métodos de inducción, junto con el visionado de películas y la audición de composiciones musicales. La metodología empleada en los talleres se basaba en el MCS, en función de las preguntas que realizaban los alumnos o del debate durante el proceso de inducción semántica por medio del priming visual y de la narrativa trágica.

### Ámbito, población y período de estudio

La población objeto de estudio fue conformada por jóvenes entre 16 y 17 años de edad, de ambos sexos, quienes cursaban grado 11° de Bachillerato en el Colegio López Michelsen de estrato socio-económico 2 y quienes presentaban el síndrome de trastorno disocial de conducta.

Se revisó literatura complementaria agrupando los ejes reflexivos en las siguientes dimensiones: a) Núcleo familiar, fragmentación y violencia (Factor I). Este factor, está compuesto por cuatro ítems: A.1. Percepción del crecimiento,

A.2 Experiencias dolorosas vividas, A.3 Experiencias de estados depresivos y A.4 Episodios de disfuncionalidad Familiar; b) La institución y sus obstáculos (Factor II). B.1. Infancia y relación con sus padres, B.2. Los problemas en la escuela, la exclusión y la falta de adaptación, B.3. Experiencias de trabajo infantil, y B.4. La calle, los referentes de grupo y las malas compañías; c) El barrio y los lazos vecinales (Factor II). C.1. Comunidad, violencia y pobreza, C. 2 El sentimiento de Seguridad/Inseguridad, C.3. Las experiencias de exclusión; d) La experiencia de Infracción Legal (Factor III). D.1. La calle como espacio sustituto, D.2. Consumo de drogas ilícitas, y D.3. Desafío a la autoridad policial; e) La Infracción Legal (Factor IV). E) Identidad y desviación, E.2. El delito, y E.3. Motivos para infringir la ley.

Para el proceso de análisis se siguieron los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las variables continuas fueron expresadas como media y desviación estándar. Las variables del cuestionario fueron tratadas como variables cualitativas y fueron expresadas en frecuencias absolutas y porcentajes; para su comparación se utilizó el test del X<sup>2</sup>. Se consideró como valor de significación estadística una  $p < 0,05$ .

Las pruebas de Pre-test y Post-test fueron realizadas a 27 estudiantes de ambos géneros; fue mayor la participación de hombres (15) sobre las mujeres (12). La muestra se seleccionó siguiendo los criterios de inclusión de la investigación, en la cual se evidenciaba que los participantes presentaban problemas de comportamiento y muchos de ellos, problemas intrafamiliares y en el contexto de su barrio.

## Resultados

Los resultados que arrojan los dos momentos, antes y después de la intervención educativa (tabulados en las tablas 1 y 2) permiten diferenciar tres conceptos: i) cambios en las actitudes frente a la aceptación de las normas, ii) cambios en el conocimiento general de la cultura de la legalidad y iii) un conocimiento sobre las implicaciones del comportamiento delictivo. En relación con las actitudes, todos los porcentajes mejoraron después de la intervención educativa; tan sólo un ítem evidenció un empeoramiento.

Lo que más destaca de este bloque de ejes temáticos es el relativo a Costumbres, reglas y leyes, en el que sólo respondieron 31,9% correctamente en el Pre-test y 37,8% en el Pos-test. Esto indica que, ante los demás aspectos, como Mantener la ley y el orden público, El Estado de Derecho, Administración de los asuntos públicos y Cultura de la legalidad, el uso de la inducción de referentes

semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico generó un cambio significativo.

En cuanto a los conocimientos generales sobre la cultura de la legalidad, destaca que de 8 ítems planteados el 50% mostró una mejoría significativa, 12,5% empeoró y 37,5% no tuvo cambios. Destaca el incremento de respuestas acertadas en el Pos-test en el ítem La mayoría de las personas conocen las leyes y sus derechos individuales, con un 89,7% de aciertos y en el ítem La mayoría de las personas rechazan el comportamiento ilegal, con un 51,6%, mostrando un cambio importante.

En el apartado de conocimientos sobre el delito y la ilegalidad, se puede establecer que es el área más resistente al cambio, tan sólo el ítem La mayoría de las personas apoyan las agencias del gobierno que hacen cumplir la ley presenta mejoría, los demás ítems constatan un empeoramiento significativo; tal es el caso del ítem Las leyes protegen los derechos de todo individuo al igual que el bienestar de la sociedad que evidenció empeoramiento, pues tan sólo el 62,2% mostró aciertos en el Pos test.

El ítem que presenta un porcentaje más bajo es La mayoría de las personas rechazan el comportamiento ilegal, con un 16% en la prueba Pos test. En total, de los 19 ítems evaluados, se evidenció que el procedimiento mostró mejoría en 8 aspectos, 4 ítems de empeoramiento y 6 que no mostraron cambio.

**Tabla 1.** Características sociodemográficas de la población estudiada

Variables	Pre-test (N=896)	Post-test (N=805)
<b>Sexo</b>		
Hombre	15	15
Mujer	12	12
<b>Edad</b>		
Media	15,60	15,92
DS	0,70	0,79
Nivel académico	Bachiller	Bachiller
Grado 11	14	14
<b>Localidad</b>		
Bosa Alameda	27	27

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2.** Porcentaje de alumnos que responden correctamente cada pregunta en el pre y post-test

Ítems	No. Correctas	No. De alumnos (%)	Valor p	% cambio respuestas correctas	Valoración de la efectividad
<b>Actitudes</b>					
Mantener la ley y el orden público	Pre	95,0%	0.01	3.7	Empeora
	Post	91,6%			
El Estado de Derecho	Pre	83,3%	0.00	4.3	Mejoraría
	Post	87,1%			
Administrar los asuntos públicos	Pre	67,7%	0.00	19.7	Mejoraría
	Post	81,1%			
Costumbres, Reglas y Leyes	Pre	31,9%	0.03	18.49	Mejoraría
	Post	37,8%			
La Cultura de la Legalidad	Pre	70,2%	0.00	17.2	Mejoraría
	Post	82,3%			
<b>Conocimiento sobre la cultura de la legalidad</b>					
La mayoría de las personas conocen las leyes y sus derechos individuales.	Pre	83,5%	0.00	6.9	Mejoraría
	Post	89,7%			
La mayoría de las personas aceptan la ley y están dispuestos a acatarla.	Pre	90,0%	0.14	2.7	Sin cambios
	Post	92,5%			
Prevalece una actitud en contra de la corrupción y de la delincuencia.	Pre	61,4%	0.00	11.7	Mejoría
	Post	69,6%			
La mayoría de las personas consideran que el sistema judicial.	Pre	94,4%	0.02	0.7	Empeora
	Post	93,7%			
Todo miembro de la sociedad tiene la oportunidad de participar en la formulación, la reforma, y la aplicación de las leyes.	Pre	98,3%	0.08	1.4	Sin cambios
	Post	96,9%			
Las leyes se aplican a todos por igual, incluyendo al gobernante y al gobierno en turno.	Pre	29,7%	0.00	11.7	Mejoría
	Post	36,3%			

Ítems	No. Correctas	No. De alumnos (%)	Valor p	% cambio respuestas correctas	Valoración de la efectividad
Las leyes protegen los derechos de todo individuo al igual que el bienestar de la sociedad.	Pre	72,7%	0.12	2.9	Sin cambios
	Post	74,9%			
La mayoría de las personas rechazan el comportamiento ilegal.	Pre	40,8%	0.00	20.9	Mejoría
	Post	51,6%			
<b>Conocimiento sobre delito y la ilegalidad</b>					
Facilita la participación, equidad y protección de cada individuo.	Pre	97,3%	0.74	0.5	Sin cambios
	Post	96,8%			
Todo miembro de la sociedad tiene la oportunidad de participar en la formulación, la reforma, y la aplicación de las leyes.	Pre	67,0%	0.46	4.5	Sin cambios
	Post	64,1%			
Las leyes protegen los derechos de todo individuo al igual que el bienestar de la sociedad.	Pre	71,5%	0.00	14.9	Empeora
	Post	62,2%			
La mayoría de las personas aceptan y están dispuestas cumplir los deberes tipificados por la ley.	Pre	92,0%	0.09	2.4	Sin cambios
	Post	94,3%			
La mayoría de las personas rechazan el comportamiento ilegal.	Pre	20,6%	0.00	28.15	Empeora
	Post	16,0%			
La mayoría de las personas apoyan las agencias del gobierno que hacen cumplir la ley.	Pre	65,5%	0.00	4.2	Mejoría
	Post	68,7%			

**Fuente:** elaboración propia

Ahora bien, la inducción de procesos cognitivos por medio de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico, es una técnica de estimulación cognitiva complementaria e importante en el aula de clase. Ello, sobre todo en contextos sociales de exclusión y déficit cultural y cuan-

do se identifican referentes cognitivos erróneos o distorsionados que impiden el procesamiento y asimilación de nueva información.

Para el caso en estudio, el uso de referentes semánticos alusivos a la legalidad y el efecto negativo de su ausencia en la vida de un individuo sirvió de punto de apertura para generar un cambio en las estructuras cognitivas de los estudiantes, quienes al pensar en los daños que ocasiona la ilegalidad recurren a la noción de equilibración (Inheler, Sinclair y Bovet, 1975), ya que el sujeto en respuesta busca compensaciones frente a las perturbaciones del contexto.

En el ser humano, la equilibración progresiva de las estructuras cognitivas (equilibrio cognitivo) es un proceso fundamental para interactuar en la vida social, siendo evolutivo y que se puede modificar en los diferentes estadios del desarrollo cognitivo del individuo. No se puede hablar de regulación, cuando el efecto perturbador mantiene o provoca la repetición de la acción en el estudiante, sin lograr ninguna modificación.

La dinámica cognitiva del grupo focal estudiado permitió establecer que los procesos de inducción semántica son necesarios y reafirman el principio piagetiano de que las actividades cognitivas individuales adquieren su significación en las interacciones sociales reales y simbólicas que, a su vez, estructuran acciones y juicios, a partir de los diversos puntos de vista presentes en las actividades sociales. La inducción semántica es fundamental para la transformación en el aula, centrandose su interés en la capacidad lingüístico-cognitiva del estudiante al momento de argumentar su posición en temas como la aceptación/rechazo de la legalidad y contribuyendo en la construcción de significados, así como en la formación de conceptos y categorías.

En ese sentido, en contextos de desigualdad y exclusión tienden a predominar relaciones sociales y estructuras psíquicas con menor autorregulación, lo cual conduce al predominio de conductas instintivas y prácticas violentas. Siendo este uno de los mayores desafíos de las instituciones de educación pública y privada. Al respecto, el sociólogo Elias (1990), contribuye en su estudio a explicar que en los fenómenos sociales existen propiedades estructurales que son incomprensibles si se presta atención solo a los individuos, así como tampoco se pueden inferir las regularidades del comportamiento individual partiendo únicamente de las propiedades grupales.

Por tal razón, desde la teoría de Siegler (1996), se valida la importancia y existencia de las estrategias como elemento fundamental en el progreso del rendimiento cognitivo. Implica ello que los proyectos educativos en contextos de exclusión Wald y Kurlander (2003), deben estar concebidos de tal manera que incluyan las normas escolares y las expectativas relacionadas con el comportamiento, las políticas administrativas, las estrategias de seguimiento, el mapeo de guiones cog-



nitivos y pensamientos distorsionados, así como las actitudes y prácticas de los maestros.

Sin embargo, la anterior estrategia no puede ser la misma en todos los procesos de aprendizaje; sobre todo, en los contextos de exclusión y violencia tiene que estar relacionada con la incorporación de modelos mentales de recuperación de información y de comprensión transitiva del comportamiento humano. Esto, porque a la codificación y recuperación se le atribuye la principal causa de la pérdida de la información, debido al proceso que elabora la información en la mente y, en especial, a factores que pueden estar vinculados con aspectos psicológicos, emocionales o racionales (Manzanero, 2008).

Estas teorías sostienen la tesis de que la información se pierde desde el mismo momento de la transmisión, ya que los sistemas sensoriales tienen límites, barreras e intereses que orientan su atención por ciclos de interés, que pueden estar condicionados por el sistema cognitivo, el sistema racional-emocional o los estados de ánimo. Así, la información recibida es seleccionada e interpretada de acuerdo con los conocimientos previos, con la demanda de conocimientos de la tarea, el contexto, y con los esfuerzos adicionales que los estudiantes realizan en su tiempo libre para mejorar sus conocimientos, habilidades y saberes sobre unas áreas de conocimiento o interés. Durante el proceso de aprendizaje se logra una parte de la abstracción del significado hasta que la información se incorpora a las estructuras de conocimiento o se pierde en la memoria.

Por tal razón, las prácticas educativas en instituciones situadas en contexto de violencia escolar o intrafamiliar, deben emplear diferentes métodos, técnicas y didácticas de enseñanza en su pedagogía, para dilucidar y entender las causas que movilizan la conducta violenta o agresiva de los estudiantes y, lo más importante, darle prioridad al hecho de la pérdida de información en la memoria y la aparición de hábitos para la incorporación del lenguaje violento y agresivo. Estas nuevas pedagogías deben incluirse en el curso de las emociones de los estudiantes; su real condición cognitiva implica conocer la estructura semántica y su relación con la realidad y la dificultad o facilidad para la incorporación de nuevos conocimientos y saberes.

Bruner (1988) propone una inteligencia “paradigmática” y una inteligencia “narrativa”, lo cual sirve, en un terreno de manejo comunicativo, pero un compromiso más profundo con la realidad interna del estudiante, implica una neuro-pedagogía que analice la polaridad entre el lenguaje positivo y negativo e impida que sea mayor la incorporación del lenguaje violento, hostil y agresivo, frente al lenguaje normativo, ciudadano y político. Se trata de diagnosticar para enseñar e identificar problemas en la memoria enferma para incorporar técnicas de recuperación. Los mecanismos pedagógicos empleados deben conducir a situar al sujeto,

ante las decisiones a tomar, en sus diferentes dilemas, pero en especial, observando que sean decisiones constructivas de sentido.

Autores como Luna y Migueles (2008) adelantan investigaciones que permiten comprender las implicaciones sociales y cognitivas de la incorporación de información falsa, y su mayor dificultad de aceptación hacia los discursos con altos grados de veracidad y de dificultad interpretativa. Sus aportes se han orientado en tres dimensiones: acciones y detalles, contenidos centrales o periféricos y tipicidad alta o baja.

Entonces, todo fracaso en el acceso a los recuerdos se establece como un fallo en los procesos de la memoria para recuperar información; pero es considerado como un proceso necesario, sano y equilibrado, en el cual el olvido de cierta información, facilita el ingreso y la incorporación de otra (Gómez-Ariza et al., 2005). Ello, induce a pensar en otras investigaciones, como las realizadas por García-Bajos, Migueles y Anderson (2009) sobre la teoría del repaso, en la cual, incorporar información que se tiene almacenada en la memoria, hace más probable que se recuerde en el momento de la prueba, pero también impide el recuerdo de otra. Se denomina mecanismo de control de tipo inhibitorio, su función es la de ayudar a seleccionar la información más útil en ciertos momentos y, por otro lado, suprime la accesibilidad a los capos neuronales donde se almacena los recuerdos.

Tales dificultades, deben ser pensadas desde una neuropedagogía que involucre diferentes componentes cognitivos; en este sentido, para Beck (2005) son tres los componentes principales: los esquemas nucleares, los esquemas intermedios y los pensamientos voluntarios/automáticos. Los esquemas cognitivos nucleares e intermedios son los sistemas de creencias y formas de expresión verbal y actitudinal que inciden en la forma como se procesa la información; para (Beck y Clark, 1988) son “estructuras funcionales de representaciones relativamente duraderas del conocimiento y la experiencia anterior” (pp. 382).

Los nucleares, funcionan a un nivel más profundo de la interacción neuronal, por lo que inciden en mayor medida en el procesamiento de la información. Los esquemas intermedios, inciden sobre el significado de experiencias y condicionan la manera como se interpreta, comprende y se actúa en la realidad (Sanz y Vázquez, 2008). Mientras que, los pensamientos voluntarios/automáticos son ideas de orden jerárquico que operan en la memoria humana y se producen de manera automática, natural y espontánea.

Cuando existen factores externos que afectan uno de estos componentes, se ve afectada la memoria. El asunto se vuelve peligroso, cuando la memoria deja de recibir información e incorpora información falsa, distorsionada o reduce su capacidad de asimilación. Se deben desarrollar diferentes mecanismos para producir la rehabilitación cognitiva, entre ellos: Restauración, Compensación, Sustitución, Activación-estimulación e Integración. Se pueden desarrollar a través de diferen-

tes modalidades: Estimulación no dirigida, Entrenamiento de procesos específicos, Mejora de la salud física, emocional y del funcionamiento social. Así mismo, se pueden usar las técnicas del priming visual y semántico, para que sirvan de elemento activador en la conciencia del estudiante, al dimensionar aspectos negativos de los efectos del problema de aprendizaje que está apareciendo.

Para medir su evolución, se realiza una evaluación neurocognitiva que permita establecer los momentos de cambio durante la recuperación, siendo en todo momento necesario la utilización de pruebas cuantitativas y cualitativas estandarizadas, para comparar la evolución del proceso. Se deben controlar con precisión, variables como el tiempo de exposición de los estímulos y el tiempo de reacción, la respuesta y la evolución de la respuesta, así como el aumento o no de palabras hostiles o violentas y de palabras relacionadas con factores positivos o valores como la esperanza, la paz y los derechos humanos.

El olvido en la educación, tiene un valor importante y la carencia de un claro mapa cognitivo y conceptual incide para que se complete la comprensión en el tejido de pensamiento. Todo vacío o imprecisión es un error en la programación del sujeto para codificar la realidad, entenderla y actuar en ella, en especial, en campos donde la demanda de conocimientos integrados lo exige. Así que, validar el priming visual y semántico, es una forma de viabilizar en la comprensión del estudiante, un mecanismo de pensamiento que le permita generar formas instantáneas de respuesta desde la operación de sus campos semánticos mentales más sanos y estables y no desde las zonas neutras o negativas del cerebro.

En este sentido, el uso del priming visual o semántico, es una estrategia de generación o planificación de respuesta que sirve como elemento de anclaje para recuperar información y organizarla y funciona mejor, cuando las respuestas o conductas generadas son apropiadas o se adaptan a cada tarea. Por otro lado, Anderson y Bower (1974) sostienen que la decodificación produce una múltiple representación de la información dependiendo del sujeto y, de esta manera, se discriminan los significados que adquiere del contexto y de la representación de la palabra sobre el significado de esa palabra y su relación en un contexto semántico-cognitivo más amplio; esto con el fin de establecer los efectos entre los ítems a un nivel macroestructural y supraestructural.

Por ser un tema complejo y multicausal, se debe realizar un acompañamiento a las instituciones que tienen contextos y clima interno de violencia escolar, aplicar los diagnósticos para establecer el nivel de desarrollo cognitivo e identificar los posibles estudiantes, con dificultades en memoria sobre cultura de la legalidad, ya que son población de riesgo y, en especial, hacia ellos deben dirigirse acciones pedagógicas y preventivas.

En este campo, se deben abordar acciones con pedagógica específica, a partir de las estrategias de transformación. Según Román y Gallego (1994) hay cinco

grupos de estrategias de aprendizaje: a) Estrategias de adquisición de información, b) Estrategias de codificación de información, c) Estrategias de recuperación de información, d) Estrategias socioafectivas, y e) Estrategias metacognitivas. Alternar estas estrategias, implica favorecer la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta, implica promover el desarrollo de habilidades y saberes para controlar la ansiedad, las expectativas, los distractores y para promover la solidaridad y la cooperación.

## Conclusiones

El uso de inducción semántica a través del reconocimiento y priming visual en el aprendizaje de la cultura de la legalidad, es un método que incide en la estructuración cognitiva del estudiante y para su efectividad depende del grado de superposición perceptiva entre el primer estímulo y los estímulos subsiguientes. Se establece que el priming refleja una forma general de aprendizaje en los sistemas de representación perceptiva (Tulving y Schacter, 1990), que puede producir modificaciones cognitivas profundas; su empleo en la educación sirve para la incorporación de nuevas expresiones en el vocabulario cotidiano, en lo cual la forma del priming es determinante para la accesibilidad a los conceptos que sólo pueden ser manejados como resultado del aprendizaje en sistemas de representación semántica. Y para ello, queda demostrado el priming conceptual con narrativa trágica, que conduce a una facilitación del procesamiento del significado de una palabra.

Se concluye también que el formato de presentación de los estímulos es mucho más llamativo cuando se emplean elementos en movimiento, con fondo musical, siendo un estimulante que aumenta la motivación.

Finalmente, su empleo en el aula permite ofrecer un feedback rápido y correcto, para incidir en el sistema interactivo de cambios de ideas del estudiante en función de las respuestas y su corrección y del arraigo que pueda presentar al pensamiento distorsionado. De tal manera que permite controlar con precisión y modificar, si es necesario, ciertos parámetros de las tareas tales como el número de estímulos, el tiempo de exposición de éstos y el nivel de dificultad.

## Referencias

- Anderson, J.; Bower, G. H. (1974). A Propositional Theory of Recognition Memory. *Memory and Cognition*, 2, 406-412. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196896.pdf> [Consultado el 23 de mayo de 2018].
- Baddeley, A. D. (1999). *Psicología cognitiva: un curso modular. Fundamentos de la memoria humana*. Hove, Inglaterra: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Baron, J. C.; Eustache, F. (2001). An ERD Mapping Study of the Neurocognitive Processes Involved in the Perceptual and Semantic Analysis of Environmental Sounds and Words. *Cognitive Brain Research*, 11(2), 235-248. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11275485> [Consultado el 6 de mayo de 2018].
- Beck, A.; Clark, D. (1988). Anxiety and Depression: An Information Processing Perspective. *Anxiety Research*, 1(1), 23-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615808808248218> [Consultado el 8 de mayo de 2018].
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems: What to do When the Basics don't Work*. New York: The Guilford Press.
- Bloomquist, M. L.; Schnell, S. V. (2005). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems. Best Practices for Intervention*. New York, EEUU: Guilford Press.
- Broadbent, E. (1958). *Perception and Communication*. London, England: Pergamon Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Calvete, E. (2008). Justification of Violence and Grandiosity Schemas as Predictors of Antisocial Behavior in Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (2008), 1083-1095. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10802-008-9229-5>

- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A.; Villardón, L.; Padilla, P. (2014). *La rumia melancólica como mediador en la relación entre los primeros esquemas desadaptativos y los síntomas de depresión y ansiedad social en adolescentes*. Barcelona, España: Masson, Ed.
- Campbell, R.; Conway, M. (1995). *Broken Memories*. Londres, Inglaterra: Blackwell.
- Déry, M.; Toupin, J.; Pauzé, R.; Mercier, H.; Fortin, L. (1999). Neuropsychological Characteristics of Adolescents with Conduct Disorder: Association with Attention-deficit-hyperactivity and Aggression. *J Abnorm Child Psycho* 27(3), 225-36. <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1021904523912> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Diamond, R.; Carey, S. (1977). Developmental Changes in the Representation of Faces. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 1-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022096577900698> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, España: Península.
- Felser, C.; Roberts, L. (2007). Processing Wh-dependencies in a Second Language: A Crossmodal Priming Study. *Second Language Research*, 23, 9-36. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0267658307071600> [Consultado el 4 de mayo de 2019].
- Froufe, M. (1997). *Inconsciente cognitivo: La cara oculta de la mente*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- García-Bajos, E.; Migueles, M.; Anderson, M. C. (2009). *El conocimiento del guion modula el olvido inducido por la recuperación para eventos de testigos oculares* (Tesis de grado, inédita). Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco. San Sebastián, España.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relaciones entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona, España: Grao.

- Gómez-Ariza, C. J.; Lechuga, M. T.; Pelegrina, S.; Bajo, M. T. (2005). Retrieval-induced Forgetting in Recall and Recognition of Thematically Related and Unrelated Sentences. *Memory & Cognition*, 33, 1431-1441. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03193376.pdf> [Consultado el 4 de mayo de 2019].
- Greene, M. R.; Oliva, A. (2009). High-level Aftereffects to Natural Scenes. *Journal of Vision*, 8(6), 1104. <https://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2136700> [Consultado el 4 de mayo de 2019].
- Huesmann, L. R.; Guerra, N. G.; Miller, L.; Zelli, A. (1992). The Role of Social Norms in the Development of Aggression. In H. Zuckerman & A. Fraczek (Eds.). *Socialization and Aggression* (pp. 139-151). New York: Springer-Verlag.
- Inhelder, B.; Sinclair, H.; Bovet, M. (1975). *Learning and Development of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Luna, K.; Migueles, M. (2008). Typicality and Misinformation. Two Sources of Distortion. *Psicológica*, 29, 171-188. <https://www.uv.es/psicologica/articulos2.08/4LUNA.pdf> [Consultado el 6 de mayo de 2018].
- Macbeth, G.; López-Alonso, A. O. (2007). Aportes del enfoque ecológico a los estudios sobre calibración. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 53(1), 55-61. <http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmVolumenes.aspx?DatVolumen=7&Palabra=&IdAbonado=> [Consultado el 6 de mayo de 2018].
- Manzanero, A. L. (2008). *Psicología del testimonio. Una aplicación de los estudios sobre la memoria*. Madrid, España: Pirámide.
- Mulligan, N. W.; Hornstein, S. L. (2000). Atención y cebado perceptivo en la tarea de identificación perceptiva. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(3), 626-637. <https://psycnet.apa.org/record/2000-03416-005> [Consultado el 6 de mayo de 2019].
- Nadel, L.; Campbell, J. L.; Ryan, L. (2007). Autobiographical Memory Retrieval and Hippocampal Activation as a Function of Repetition and the Passage of Time. *Neural Plasticity*, 1-14. <http://downloads.hindawi.com/journals/np/2007/090472.pdf> [Consultado el 6 de mayo de 2018].

- Nilsson, L. G.; Law, J.; Tulving, E. (1988). Recognition Failure of Recallable Unique Names: Evidence for an Empirical Law of Memory and Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 14(2), 266-277. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0278-7393.14.2.266> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Rhodes, G.; Brake, S.; Carey, S. (1987). Identification and Ratings of Caricatures: Implications for Mental Representation of Faces. *Cognitive Psychology*, 19, 473-497. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028587900168> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Román, J. M.; Gallego, S. (1994). *ACRA: Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Ruchkin, V.; Schwab M; Koposov R; Vermeiren R; Steiner H. (2002). Violence Exposure Posttraumatic Stress, and Personality in Juvenile Delinquents. *Adolescent Psychiatry*, 41, 322-329. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11886027> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Sanz, J.; Vázquez, C. (2008). Trastornos del estado de ánimo: teorías psicológicas. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de Psicopatología* (pp. 271-298). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Schacter, D. L.; Tulving, E. (1994). ¿Cuáles son los sistemas de memoria de 1994? En D. L. Schacter y E. Tulving (Eds.). *Memory systems* (pp. 1-38). Cambridge, EE UU: The MIT Press.
- Schott, B.; Richardson-Klavehn, A.; Heinze, H. J.; Düzel, E. (2002). Perceptual priming versus explicit memory: Dissociable Neural Correlates at Encoding. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 578-592. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12126499> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Schott, B.; Henson, R. N.; Richardson-Klavehn, A.; Becker C.; Thoma, V.; Heinze, H. J.; Düzel, E. (2004). Redefining Implicit and Explicit Memory: The Functional Neuroanatomy of Priming, Remembering, and Control of Retrieval. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 1257-1262. <https://www.pnas.org/content/102/4/1257> [Consultado el 4 de mayo de 2018].



- Schott, B.; Richarson-Klavehn, A.; Henson, N. A.; Becker, C.; Heinze, H. J.; Düzel, E. (2006). Neuroanatomical dissociation of encoding processes related to priming and explicit memory. *The Journal of Neuroscience*, 26, 792-800. <https://www.jneurosci.org/content/26/3/792> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging Mind. The Process of Change in Childres Thinking*. New York, EEUU: Osford University Press.
- Slaby, R. G.; Guerra, N. G. (1988). Mediadores cognitivos de la agresión en delincuentes adolescentes. *Psicología del desarrollo*, 24(4), 580-588. <https://psycnet.apa.org/record/1989-01839-001> [Consultado el 4 de mayo de 2018].
- Strauss, A.; Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Ángeles, California: Thousand Oaks.
- Tulving, E.; Schacter, D. L. (1990). Priming and Human Memory Systems. *Science*, 247(4940), 301-306. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2296719> [Consultado el 23 de mayo de 2018].
- Turecki, S.; Tonner, L. (2003). *El niño difícil*. Barcelona, España: Ediciones Medici.
- Wald, J.; M. Kurlander (2003). *Connected in Seattle? An Exploratory Study of Student Perceptions of Discipline and Attachments to Teachers*. New York, EE UU: New Directions for Youth Development.



# Social Construction of Childhood Through Images and Photographs: An Entrance to Education\*

[English Version]

Construcción social de la infancia  
a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación

Construção social da infância  
através de imagens e fotografias: uma entrada para a educação

*Received March 30, 2019. Approved August 1, 2019.*

Natalia Montaño-Peña\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3643-7584>

Colombia

## Abstract

› To cite this article:  
Montaño-Peña, Natalia (2020).  
Social Construction of Childhood  
Through Images and  
Photographs: An Entrance to  
Education.  
*Ánfora*, 27(48), 67-92. DOI:  
<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.669>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. ISSN 0121-6538 /  
e-ISSN 2248-6941

**Objective:** to identify the interests and orientations of studies on visual representations and the production of childhood images through cultural objects, with special emphasis on photography, which have become sources of information in the fields of history, cultural studies and education. **Methodology:** a qualitative documentary review, that focusses on the studies of

---

\* Article derived from the doctoral thesis project "Construcción social de la infancia de la educación infantil en Colombia a través de la fotografía: 2006-2016". Inter-institutional Doctorate in Education, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica de Colombia and Universidad del Valle; Emphasis on language and education, Communication-education research line in culture. 2016-3 cohort.

\*\* Master in Social Interdisciplinary Research. Degree in Basic Education with Emphasis on Humanities and Spanish Language. Professor of the Institute of Humanities, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Email: natamont\_03@hotmail.com

society and culture of Latin America and Spain during the nineteenth and twenty-first centuries, with some allusions to works located in the pre-Hispanic world. **Results:** childhood was found to be a matter of interdisciplinary interest, for example, for health sciences, especially neurology, pediatrics, epidemiology. There were also found works on childhood from the human sciences, social sciences, education and the arts; In the last four areas of knowledge, in addition to a marked interest of studies in the perception of images of boys and girls, there is a preoccupation with children's representations in education through images. **Conclusion:** from a balance of the results of the studies addressed, opportunities for research on the social construction of children in education with visual sources are identified.

**Keywords:** Childhood; Education; Images; Photography.

## Resumen

**Objetivo:** identificar los intereses y orientaciones de los estudios sobre las representaciones visuales y la producción de imágenes de infancia a través de objetos culturales, con especial acento en la fotografía, que se han constituido en fuentes de información en los campos de la historia, los estudios culturales y la educación. **Metodología:** revisión documental de corte cualitativo, cuyo foco de observación se encuentra en los estudios de la sociedad y la cultura de América Latina y España durante los siglos XIX y XXI, con algunas alusiones a trabajos situados en el mundo prehispánico. **Resultados:** se encontró que la infancia es un asunto de interés interdisciplinar, por ejemplo, para las ciencias de la salud, especialmente la neurología, pediatría, epidemiología. También se hallaron trabajos sobre la infancia desde las ciencias humanas, ciencias sociales, la educación y las artes; en las últimas cuatro áreas de conocimiento, además de un marcado interés de los estudios en la percepción de imágenes de los niños y las niñas, predomina la inquietud por las representaciones de la infancia en la educación a través de imágenes. **Conclusión:** a partir de un balance de los resultados de los estudios abordados se identifican oportunidades para investigaciones sobre la construcción social de la infancia en educación con fuentes visuales.

**Palabras-clave:** Infancia; Educación; Imágenes; Fotografía.

## Resumo

**Objetivo:** identificar os interesses e orientações dos estudos sobre representações visuais e produção de imagens da infância por meio de objetos culturais, com ênfase especial na fotografia, os quais se tornaram fontes de informação nos campos da história, estudos culturais e educação. **Metodologia:** revisão documental qualitativa, cujo foco está nos estudos da sociedade e cultura da América Latina e da Espanha durante os séculos XIX e XXI, com algumas alusões a obras localizadas no mundo pré-hispânico. **Resultados:** a infância foi considerada uma questão de interesse interdisciplinar, por exemplo, para as ciências da saúde, especialmente neurologia, pediatria, epidemiologia. Também houve trabalhos sobre a infância nas ciências humanas, ciências sociais, educação e artes; Nas quatro últimas áreas do conhecimento, além de um interesse acentuado dos estudos na percepção de imagens de meninos e meninas, há uma preocupação com as representações das crianças na educação por meio das imagens. **Conclusão:** a partir do balanço dos resultados dos estudos abordados, são identificadas oportunidades de pesquisa sobre a construção social da infância na educação com fontes visuais.

**Palavras-chave:** Infância; Educação; Imagens; Fotografia.

## Introduction

Childhood is a social construction that is the product of a set of speeches, narratives and prescriptions that generate representations and practices of children in the context of specific socio-cultural contexts (Jenkins, 1982; James and Prout, 1997; Corsaro, 1997; Gaitán, 2006). And, as a social construction, childhood is transformed and with it, the practices in its environment.

These transformations are recorded in objects of culture that then inform about knowledge and things that are difficult to access by other means (Burke, 2006; De Certeau, 1996). For example, the modern sentiment on childhood (Ariès, 1987) was unveiled from the observation and monitoring of cultural products that made visible how a picture of the non-adult population was painted in society; with this, the practices with children were transformed and their changes were registered in objects of culture that have been and are being analyzed to identify trends, saturations and gaps in childhood representations.

The analysis and monitoring of diverse cultural objects has allowed us to determine, from both varied alternate narratives to and official discourses, the ways in which childhood has been named, represented, addressed and treated. In this way, artefacts such as literature, toys, painting and photography have become a source of information for the production of knowledge regarding childhood.

Therefore, in the present documentary review study, the analysis of works on the ways in which childhood has been present in the Spanish and Latin American context, with emphasis on photographic image and studies on the role of the images in the visual context in and of education.

## Methodology

In this work the documentary review is recognized as a research methodology that implies an analytical documentary recovery and systematization, to account for the scientific and academic production and the knowledge accumulated around a subject (Marín and Restrepo, 2002). Its complexity lies in the permanent classification, organization and categorization of data to articulate the variety in production. For this review process, at first, a bibliometric analysis work was implemented, with statistical tools and search engines of the indexed databases Science Direct and Scopus<sup>1</sup>, based on the keyword combinations

---

1. These databases were consulted first, because they are the largest, for the quality they guarantee in their publications and because they allow access to abstracts, keywords and reference list of articles when they do not allow redirecting to magazines or publishers or when the works do not have Open Access.

“childhood and cultural objects” “childhood and images”; “Childhood and photography” and “childhood, photography and education” (terms in English and Spanish to have a wide range of documents). This allowed to identify 3 elements as starting points:

- a) Trends by areas, sub-areas and themes
- b) Periods of time where there were peaks and falls in the volume of studies with word combinations according to areas, sub-areas and topics
- c) Countries and institutions interested in studies on childhood, images, photographs and education.

Also, as part of this first search moment, reference lists of the articles in these databases were analyzed to recognize the epistemological and methodological orientations of the works.

Then, a second search was carried out: systematization and analysis of documents from three axes began: 1) childhood images; 2) representations of childhood and 3) photographs of childhood in the context of education. Then, the focus turned to on the works produced from and in relation to Latin America and Spain published in the last 4 decades, we were interested in a wide period of studies that spanned from the mid-19th century to the 21st century. At this time, other databases and digital documentary sources such as ProQuest, Dialnet and Redalyc were reviewed. At this stage, work was also included in the field of communication and cultural management, doctoral theses located in digital repositories books, reviews and scientific articles.

The documents found were codified, systematized and analyzed based on matrices in which they were investigated by: a) general data about the work: area, sub-areas, date of publication; b) author (s), institutional affiliation; c) place and time: study period, region / country of interest; d) institution / space involved in the study; e) media-representations-mediations-objects; f) objectives of the study; g) theoretical and methodological references; and h) results and conclusions.

Through this matrix, an observation directed towards categorization was made possible. Here, various ideas were identified as important factors for analysis and organization: *Cultural objects-representations-mediations-media* and, according to the volume of work in each of its kind, the scope of *the objectives, the theoretical and methodological referents*, were analyzed to filter the most relevant works according to the quality of these items, mainly determined by the fulfillment of objectives.

In this process, several papers were discarded, and a third moment of revision, systematization and analysis was carried out, which was advanced ac-

According to whether the *results and conclusions* factor, and the subcategory could be reached. In this third moment, the review was complemented by the direct search in library catalogs for consultation of digital and printed books, as well as publications on cultural, art and temporary exhibitions in museums related to children, photography and school. With this last search, the sub-categories and, with it, the categories of the documentary review were nurtured.

As progress and analysis were made in the systematization throughout the three moments, the categories and subcategories that guide and structure the results presented here emerged.

## Results

This study found that childhood is a topic of interdisciplinary interest, especially within the health sciences notably, neurology, pediatrics, and epidemiology. To a lesser extent, there are works on childhood from the human sciences, social sciences, education and the arts; in these last four areas of knowledge, among academic studies, in addition to having a marked interest in the perception of images of children, there was a preoccupation with children's representations in the education of children through pictures.

It was also found that there is a recent interest in the production of new knowledge about childhood and images (image production, use of images and / or image perception) in the last 3 decades. Moreover, in the topics and images of childhood there is a wide production of knowledge mainly from the United Kingdom, Australia and North America; from Latin America they are present in these databases, mainly, works in the field of arts and social sciences.

The other results of this study are presented below by categories and subcategories:

### **Images and Representations of Boys and Girls Through Literature, Games, Toys and Painting: Construction of Subjectivities**

Childhood has been the object of production and reproduction of a multiplicity of visual or narrated images, through a variety of cultural objects used and appropriate in everyday life. These objects, together with the official and institutional speeches of each society and age, have narrated what has meant, what should be and should be done with the boys and girls according to a marked interest in shaping the subjectivity of the children and girls associated with



the political and economic project. In this way, cultural objects are not only carriers of information about the conceptions of childhood but also of the practices that have taken place with and towards children.

In the approach to childhood and its representations, two studies are relevant for the understanding of modern childhood in Western culture, which is developed within the framework of the needs and feelings of specific societies. These studies are the works of De Maus (1982) and Ariès (1987). De Maus traced the history of childhood from the ancient world through textual and pictorial sources and revealed that in certain cultures it has been sought to reproduce the model of ideal boys and girls and in doing so, the child's body has been subjected to abuse and pain.

For his part, Ariès (1987), focused his interest in art and visual representations of the child in the Old Regime, finding that for years children went unnoticed and only until the seventeenth and eighteenth centuries occupied their own place in society, a phenomenon associated with the awakening of an increased "sense of family". This author also explored artifacts such as costumes, school supplies and toys, to analyze how the transformation in the ways of representing children permeated different aspects of society in which the presence of childhood was reaffirmed.

In the Latin American context, artefacts such as rock painting and pre-Hispanic iconography have allowed us to understand contemporary practices with Latin American children. Ardren and Hutson (2006) and Baxter (2008), explored the presence and experiences of pre-Hispanic childhood in Mesoamerican societies and, at the same time, expose and propose different methods for the archaeological approach in material culture. Likewise, in ethnohistory and in the sociological, historiographic and even social and cultural history fields, Díaz-Barriga (2012, 2013), Rodríguez (2007) and Ares-Queija (2007) interested in this period of time and in the colonial era, focus their interest on Mexican and Peruvian children and include in their work reflections on practices with children from their iconographic representations.

In line with these possibilities of studies through visual objects, the review presented here, without departing from the interest in the image, includes the transit through cultural objects from which the social construction of childhood could be traced in different eras and societies. It begins with the results about the production of studies that explore the image of childhood narrated through literature, then moves to children's representations and constructions through games and toys and, subsequently, the results of the works that address the image of childhood are presented.

## **Images of Childhood in Literature: Between Ideals and Realities**

In this documentary review, it was possible to demonstrate a marked interest in investigating through stories, letters and other Latin American literary productions, the ways in which a collective image of childhood has been created and how the figure of the child has been recreated in these societies. Some researchers have been in charge of reviewing literary works, flagship works and other works in the shadows of Latin American literature, to characterize and analyze changes and transformations in the imaginaries of childhood and in the ways of perceiving children. In the same way, it is possible to know, from the studies of these narratives, about the place that these children occupy according to the perceptions of their nation.

In the field of contemporary Latin American literature, childhood is present in two ways: as the subject to whom the work is directed and as a character. In each case, the images that allow the reader to access of what it means to be a boy or a girl, or what childhood means in a society have been outlined based on social and cultural patterns. For example, Londoño and Londoño (2012) illustrate the trajectories of Colombian children's literature and their developments in terms of graphic and narrative, which account for changes in the representation of children between the end of the 19th century and the first part 20th century. The recreation of the fantastic and wonderful character positioned Colombian children as reading subjects, capable of enjoying literary aesthetics while being molded through fables and rhymes, within the framework of social and cultural precepts of the time.

On the image recreated in Colombian literature, Robledo (2007) finds a transformation in the conception of boys and girls between 1920 and 1930 - transformation accompanied by the process of modernization of the country - from the presence of children's characters living in the streets, abandoned, despised by society, abused. In the author's opinion, these childhood images talk, in turn, of independent boys and girls, even emancipated from the impositions of adult men, because in the midst of their tragic circumstances they have the opportunity to make their decisions and challenge their luck.

In relation to the adult-centric look at childhood and its experiences, there is Donoso's work (2007) on the work *Cartucho de Nellie Campobello* - a piece of literature that recreates violence during the Mexican revolution - where it identifies the presence from a look at a "doubly marginal" childhood, since it is the story of a girl who tells from her memory a mental, intimate image, an oral-portrait, a text-image of the memory. In this work, he addresses the link

between verbality and visuality achieved through the child's voice, so that the narration is completed and an image is made in the reader's mind:

In general, each story in Campobello's text is structured from the figure of a character, the anecdote that is narrated is minimal and the child's voice neutralizes the moral burden of the events narrated. All these characteristics conspire towards a verbal act that is linked to visuality. More than narration there is exposure. More than actions there is presentation of facts (Donoso, 2007, p. 2).

In the Chilean case, the analysis of the country's literary production during the first half of the 20th century stands out in the work of Amaro and Arecheta (2014) who found that the Chilean children's experience has been represented in three very different orientations: children and ideal citizen, or the representation of "we" in the society in the process of modernization; *the children of hunger*, which deals with children in precarious conditions that leave the ideal childhood model and must survive; *the childhood in the shadows*, which accounts for the experiences of childhood that, from the intimate sphere of the family, mainly, and according to gender roles, expresses criticism of the contemporary social order. These three perspectives addressed in the narrative account of transformations not only in the outlook on childhood but in the trajectory of their experiences made into a story.

Likewise, the works of Guerrero-Valenzuela (2010), who contributes to the understanding of the different ways of experiencing childhood, while it is a marginal representation in a world governed by adults, located in the planes of memory and language, crossed by the nostalgia of a silent legacy to which the word must be returned; but nevertheless:

Childhood may well be the secret that is necessary to decipher or interpret in search of a meaning for an often precarious and incomplete present, scrambled and in crisis. Understood as inheritance, childhood is part of a discontinuous, abstract, unbeatable and changing genealogy according to the operations of memory, whose fluctuations are always unstable and fragile, not linear or exact. Represented since adulthood, it is a knowledge that fails to the extent that it does not accumulate knowledge be built upon, but upon acquiring it places it under suspicion. However, from that operation, the certainty of its impossibility is obtained, understood as a promise that is feasible to renew, precisely, through its breach (Guerrero-Valenzuela, 2010, p. 7).

Through Latin American literature an image of polarized childhood is revealed: on the one hand, there is the portrait of the longed-for childhood, idealized, representing the potential adult society and embodying the memory of lived and / or longed-for childhood; and, on the other, it presents an image of unwanted, lacking, battered childhood, which should not be present, but that sneaks into the narrative. However, it is important to point out how, through literature, Latin America has represented and verbalized the disagreement with institutions and regimes of power through the figure of militant children or agents in contexts of social conflict, either coming from revolution or from their feelings in private life.

### **Childhood in Toys and Games: Building the Childhood Image of Obedience and Consumption**

Games and toys are a symbol of children's experience and constitute an object of study addressed in different disciplines and fields of knowledge (anthropology, philosophy, history of culture, psychology and art), which recognize in them socio-cultural constructs that give account of childhood history and personal and collective childhood memory. In turn, they have been recognized as the imprint left by children in different societies and that account for the evolution of humanity and its creative capacity (Benjamin, 1987, 1989; Ridao and Montenegro, 2014).

In the Latin American context, there are studies aimed at understanding the relationship between games and toys with the social, political and cultural framework. In this regard, Londoño and Londoño (2012) analyze the songs, children's rounds and toys of Colombian children, between the mid-nineteenth century and the first half of the twentieth century, to highlight the close relationship between these objects and strategies of docilization of the child's body.

In the field of education and pedagogy in Colombia, Cárdenas (2012) problematizes the apparent natural association between childhood, games and toys in order to reveal the ways in which, in the mid-twentieth century, these objects were implemented inside and outside the schools for the correction, production and reproduction of subjectivities in children, in accordance with the ideal of citizen.

Cárdenas finds in the Colombian society from 1930 to 1960 an assessment - supported by disciplinary knowledge - to children's toys for the control of the physical, intellectual, affective and moral state of the infantile population and, to the toy, as a means for the formation of fathers and mothers of the modern family. Thus, games and toys can be identified as the cultural artifacts of the

time that contributed to the incorporation of models to see, name and intervene in childhood.

Games and toys were not only incorporated into the school to shape subjectivities, but they came to Latin American homes to forge other useful subjects to society and the economy of countries in the process of modernization: boys and girls as consuming subjects.

The work of Sosenski (2012) is found in the field of cultural and social history, on child consumption and toys in Mexico between the 50s and 60s of the twentieth century, period in which the toy was assigned care and education functions which led to child consumption characterized by: a) circulation through different media of information, communicating the toy as a provider of happiness; b) plastic and importation as intrinsic values of the toy; c) concern about the use of war toys; d) the reproduction of gender roles. In this process, it is evidenced through different media, how an image of children was built presenting them as empowered agents in a society on the way to development and urbanization, economic growth and modernization, all for the persuasion of consumption.

Finally, Duek (2012) places games and toys at the intersection between culture (integrating their conditioning and possibilities there), the social and the educational trajectory of those who play and the history in which this practice takes place.

Now, studies on the relationship between childhood, culture, games and toys show that the objects created for the enjoyment of children are not alien to specific interests of production of subjectivities inside and outside the social institutions of childhood as they are, in this case, the family, community and school. Therefore, images of childhood were put into circulation that narrated the need to shape the character of children through the uses they gave to artifacts of culture for recreation. In the same way, the visualization of children as subjects of consumption, the focus of the recreation and entertainment industry, was reproduced in the periods covered by the study.

Therefore, while the literature narrated a childhood in tension between the ideal citizen and the unwanted citizen (the one in a precarious situation), the experiences of children who were agents of structural changes were also recorded even when they were under adult-centered regimes. That is to say, the images of childhood that are reflected in children's games and toys are those of useful future citizens for the consumer-driven industries through the games and toys the images of childhood are those of future citizens useful for the consumer industries that are produced by objects from schools and the production of consumer subjects by objects in the safety of homes and the community.

## **Images of Childhood in Painting: Boys and Girls in the Visual Landscape**

Unlike previous cultural objects, painting, as a visual aesthetic proposal, introduces a more direct, tangible and apprehensive representation of childhood into the cultural landscape; that is, as the focus of multiple interpretations from the use of frames of knowledge, beliefs and experiences of the spectators. The documentary review highlights three research papers that seek to analyze the relationships that weaves the community with two types of iconic paintings in culture.

The works of Jiménez (2012) and Cardona-Quitián (2014) take as a reference the image of the *Divine Child Jesus*, a piece of religious art representative of Bogotan culture and analyze the mobilization of individual and collective practices of a whole city. The researchers find in this image a representation of the nature, purity and divinity of childhood that, despite its transformations and updates, would continue to be present in different works of art and cultural creations to account for a way of experiencing childhood (Cardona-Quitián, 2014).

On the other hand, in relation to Argentine folk art, Carli (2011a) finds an over-representation of childhood in art. He takes as reference the work of Antonio Berni and his character *Juanito Laguna*, and highlights in this character the child-symbol of Argentine childhood of the mid-twentieth century, an image capable of transmitting a collective memory of childhood. In turn, it reveals the neglect of historiography towards these types of works to understand the children's experience of a precarious life, achieved in the work in question.

Undoubtedly, the art form of painting has allowed for a greater understanding of the presence of childhood in the pictures and landscapes of everyday life in society. Through literature, games and toys, the image of childhood must be discovered, but through painting, the child's image seems to be given, delivered to the spectators, to be admired but also to invoke practices based on the image-receptor relationship. But this receiver is not passive. Through painting, childhood becomes a symbol of a collective feeling and communal (religious or memory) practices.

## **Childhood in Photography: Need and Memory**

In the review, photography is identified as a potential object for addressing the social construction of childhood. The photographs contain features of the

context of their creation and fulfill specific functions and uses; they are accessible images (Riego, 1999), collectively perceived (Burck, 2009) that, according to the viewer, can mobilize collective practices for social change (Zubero, 2016). Thus, based on studies that address the relationship between childhood and photography, two uses are identified to take into account:

#### **a) Childhood Photography and Social Recognition.**

Initially, the content of the photographs was closely associated with the compositions explored in the art of painting. The tradition of the portrait would continue through the photography of the late nineteenth and early twentieth centuries. Thus, the first photographs of boys and girls were portraits. However, a marked difference between the painted and photographed portrait would lie in the accessibility to the self-image that the members of the different social classes would have (Del Castillo-Troncoso, 2006, 2007).

In addition, since the emergence of this technology, during the first three parts of the twentieth century, it is difficult to dissociate children's photography from adults, either because they are present as part of the composition, or because the child imitates the adult's world (Irrigation, 1999). This is evidenced in the studio photographs where children were dressed in adult attire and embodied scenes such as 'the smoking boy', 'the aviator boy', 'the military boy' or the girl as a society or religious lady, among others (Irrigation, 1999; Villegas, 2012). Another common scenario for the representation of childhood from an adult perspective was family photography from the 19th and 20th centuries. As the observations of Riego (1999) reveal, the children fit into a family hierarchy headed by the parent and occupy a secondary place in the representation.

It was not until the second half of the 20th century, when children gained their own domain and were represented as children in their own right, and not as small adults. However, before that happened, childhood photography fulfilled a social function: the portrait of the child was related to the possibility of family recognition in an image of themselves giving status to those who were represented there. Although photography was not as expensive and exclusive as the painted portrait, it was an object that talked about the economic means, the possibilities of the family, as well as the value and recognition to be recorded (Del Castillo-Troncoso, 2007). Finally, the studio photographs only allowed social classes to be rigged thanks to makeup, costumes, light effects and touch-ups (Ortiz, 2006; Villegas, 2012; Alonso-Riveiro, 2015).

Similarly, it was found that Childhood photography is closely related to the memory of itself, with the evocation of one's own experience. Benjamin (2004) warned about the experience of childhood by admiring the photograph of a

child who is already an adult or who is no longer there and, currently, different investigations reveal various forms of the memory of the experience lived in or with childhood through photography (Villegas, 2012).

A common use of photography during the late nineteenth and mid-twentieth centuries was that of postmortem photographs that, according to Borrás (2010), “evoke forms of iconographic representation, established rituals, personal motivations, specific links, cultural practices that form part of the social construction of grief and memory” (p.111). While the death of children was quite common due to epidemics, hygiene problems, physical punishment, body hardening practices, etc., this type of photography was a way of preserving in the family material memory, a trace of the child that had been and was no more:

The photograph of the child who is going to disappear forever, makes his presence perennial and becomes part of the family memory that is stored in an album. A graphic book that will occupy a central place in the family room, as Walter Benjamin recalled in one of his texts, and that will sometimes be opened to contemplate those who share the family's social bond (Riego, 1999, p. 5).

Another experience of memory through childhood photography is found in the contexts of armed conflicts and war. Alonso-Riveiro (2015) works with Spanish family photographs, produced during the first part of the Franco regime; in these photographs, he identifies and describes anachronisms with the pretense of representing and (re) building the broken family unity that the war left due to the exile or the death of relatives and loved ones. In this work, the author finds that the Spanish family iconography distanced itself from the rest of Europe with the purpose of fixing, through fiction, the image of a complete, happy family, united despite the war. There is evidence of the use of resources such as photomontage, to include absent members and who would never be present again.

The socialization of photographs that capture scenes of natural or man-made disasters where human suffering and pain is reflected, imprints ways of viewing, dimensioning and remembering the scope of the events and these memories are reinforced when children are present. Studies carried out by Van-Leeuwen and Worski (2002) and Maciá-Barber (2013), analyze the role of photography to legitimize war and realize how the presence of children as victims and witnesses of war has become a requirement to arouse emotions in the spectators.

Both studies are interested in the Israeli conflict. For example, Maciá-Barber (2013), shows how war photography not only uses childhood to generate visual impression on spectators, but also the way in which children are exposed



through mass media to get the audience to remember the armed conflict. However, the abundance of horrific photographic material can lead to the desensitizing and loss of consciousness of these events because they become common images.

Each era dictates certain rules about how to view photography, and rules about the contents of the images. The memory of childhood through photography changes slowly from one century to another, so, if at the beginning of the twentieth century the memory of a serious and disciplined childhood was promoted, the child of the middle and end of the century will be remembered as smiling, cheerful and independent (Villegas, 2012). In contexts of catastrophes or permanent conflicts, where the dynamics of daily life are altered, photography is a tool for an ontological purpose rather than for aesthetic enjoyment; to remember, re-build and get closer to the experiences of others.

#### **b) Transformation of Childhood Imaginary Through Photography.**

Through the observation of photography and photographic practice in Latin America, it is possible to identify changes in childhood imaginary according to their representations in different political and social contexts. In this regard, Villegas (2012) analyzes the Colombian department of Antioquia and finds a close relationship between the ways of portraying children and the circulating images of the *Divine Jesus Child*, an idealized notion of childhood in terms of religiosity and holiness, a fact that in the author's opinion is due to a fanaticism imprinted onto society.

Along the same lines, is the work of Del Castillo-Troncoso (2006; 2007), who reveals important aspects of the social and political construction of Mexican children during the revolution. This researcher worked with the photographs of boys and girls that circulated in newspapers, illustrated magazines and other serials between 1880 and 1920 in Mexico, and traced the transition from an idealized and fragile conception of childhood to the representations of children as active members in the political and armed struggle. This Mexican childhood, with its particular characteristics and needs, in the contexts of poverty and with the capacity to get involved and take part in political and social matters, is the childhood that is invisible in the portraits of elite families (Del Castillo-Troncoso, 2007).

Other works that reveal a change in conceptions and practices with Latin American children are those of Muñoz and Pachón (1988; 1991; 1996; 2002) aimed at becoming aware of the situation of Bogotá's children between 1900 and 1988, through serial publications produced and put into circulation in the

capital city. In these works, the photographs of the children illustrate in stark or idealized ways - according to the context and theme of the publications - the different situations that Bogotan children had experienced. There they find that in the middle of the century, the concept of childhood went from being a polarized reference between the demonic and the divine, to the recognition of their qualities and emotions, so that the ideas of the beginning of the century about innate sin and virtue were replaced by the notions of character, will and personality: a development that came to the city in conjunction with new discourses of pedagogy, psychology and sociology.

### **c) Social and Pedagogical Function of Photography.**

After a journey through the ways in which, through different cultural objects, an image of childhood, specifically a photographic image, has been created, recreated and circulated, the interest turns to focused on reflections and research on the role of photography in relationship with education and/or pedagogy and communication.

Firstly, there are works in the field of education history (Sanchidrián, 2011; Villa, 2015; Comas and Sureda, 2016; Soto and Pérez, 2017) aimed at locating photography as an element that has closely accompanied the details of its materiality, architecture and uses of the spaces, the particularities of the teachers, the children's own characteristics (De Freitas, 2015), as well as the practices, routines, rituals and events in the school institutions around the educational scenarios that capture, represent, make visible or sometimes hide, fulfilling a documental function of the school that operates within history as a testimony (Soto and Pérez, 2017).

Whether visible or not, the photographic image as a historical-educational source allows us to expand the research questions and overcome the descriptive works of the school settings and start questioning the experiences within them, to other eras closer to the present, other spaces apart from those of the educational system and make use of the evocative potential and the emotional component of the photographs exploring iconographic narratives, the subjective experiences of those who access the images and provoke memories of their schools, their childhood, their games, even if they are not the ones who appear the photos (Sanchidrián, 2011).

Another trend in this group of studies, is in the scenario of school materials and education heritage that complicates as well as enriches the research field of history and education of a nation, forcing to create new pedagogical scenarios due to the dissemination of the findings (Viñao-Frago, 2012). Additionally, the school photography is approached as an element that contributes

to the configuration of collective memories, once the photographs are made public, that is, since they circulate in the community thus involving old and new students and reinforcing the support for educational projects within the schools (Comas and Sureda, 2016).

In another field of research, we can identify works around the representation and identity of the subjects of education through photography. Thus, is Carli's work (2011b) on the memories of Argentina's social crisis in the late twentieth century, where he takes as a reference of his analysis, among several photographs, the image of an infant with an apron of the public school, to reveal that the framing of the white apron and the disengagement of the child's head are related to the anonymity and hidden poverty of children attending Argentine schools. In relation to teachers, there is the thesis of Peñaloza (2015), who questions, from a corpus of photographs from the *archive of the Gabriela Mistral Education Museum in Santiago de Chile*, produced between 1880 and 1920, the configuration of the teaching identity in relation to the Chilean school community. There, the author recognizes overlapping teaching identities within the framework of a homogeneous citizenship construction project, for which the photographic image was a strategic tool to fix this identity in the records of school life.

The panorama of the relationship between image and school extends to image studies. The contemporary concern about the image and education in the school space is found in the works of Dussel (2006, 2009), who approaches the school as a stage for the formation of visual culture, understood as “a set of visual discourses that build positions and are enrolled in social practices, closely associated with the institutions that grant us the “right to look” (Dussel, 2009, p. 181).

Dussel, observes and questions the type of images (still and moving) that circulate in the educational space, the knowledge that these images contain and the effects they produce, and identify the presence of certain visual regimes, a technology of the gaze (technology in the Foucauldian sense), with power over the ways in which we have been taught to see, so in the school setting the researcher considers two questions: What effects does an image produce? and How to educate the gaze?. Pointing out that this questioning implies thinking about the effects of images on the subjects who view them, in the context of a specific visual culture, without losing sight of the fact that the image is a social practice (2006) and returning to Sontag, (2003), in the image it is also possible to build a “we”.

Then, thinking about the teacher's gaze on training, and their didactic and pedagogical practices with their future students, Ball-Ilatinas, (2011) is located in the context of the training of trainers, to present from these coordinates the

scope of the pedagogy of the gaze. Thus, he affirms that with it, he seeks to teach to look at reality so that it is perceived, so he proposes 3 ways of seeing: a) the empathic gaze, related to Sontag's other gaze (2003). It is the look that implies recognizing oneself in the other; b) the critical look or the questioning look; c) the eco-look, or the visualization of the earth, of life, to preserve it.

The pedagogy of the gaze also questions the function of the images. In this regard, there is the thesis of Kritki and Andrea (2014) who take photography as an element of symbolic construction of society and give it a critical and social function, as well as responsibility in the gaze formation. For the authors, the photographic image "must be understood as a system of visual, multicultural writing, with layers of densities, interpretations and symbolic readings, is the act of seeing of our current society" (Kritki and Andrea, 2014, p.61).

For the authors Kritki and Andrea (2014), the photographic image "must be understood as a system of visual, multicultural writing, with layers of densities, interpretations and symbolic readings, is the act of seeing of our current society" (p.61). In the Chilean case, it has been used in the constitution of social, cultural and identity patterns, and with this, it has been configured in an element of domestication of the gaze, whereby it finds the need to train audiences through the pedagogy of the look as a visuality teaching system.

Concern about the effects of the image is common in the work of education or pedagogy of the gaze. And this same concern is shared by Zubero (2016), who alludes to the interpellant nature of the images, and with it, to the transit of a contemplative action to the realization of an active knowledge, to the execution of an action. This author draws on photographs that narrate the pain of others, but abandons the discussion of the content of the image instead, focusing his concern on what happens within the viewer and what they do, after contemplating an image of the "other". He warns that the problem is not in the dissemination of the pain of others, but in the power that exists in the viewer to react to it. He identifies the need for an education of the gaze, supported by an ethical sentiment.

## Conclusions

In the West, childhood has been represented through different cultural objects that evoke sensitive aspects of being a boy or girl in different eras and contexts. These records constitute objects created for a specific purpose, use or display rules. The investigations that have overseen the analysis of these objects,

reveal the construction of regimes of the gaze on childhood and the infantile world that have influenced the ways of seeing, naming and treating children.

Among the diversity of objects carrying knowledge, cultural practices and a visual memory of childhood in the West, there are pictorial, literary works, different types of textual narratives, costumes, recreation artifacts and moving, fixed, analog and digital images. All these objects are traceable over time and can be challenged to understand the construction of discourses on childhood.

In visual objects, either with narrated or explicit images, the childhood that escapes the social ideals of what a boy or a girl should be is represented, and the care, admiration and protection instruments that should be available to them. In alternate portraits of official childhood discourses, the search for stories, narratives and prescriptions of the different ways of traveling through childhood in a culture or observation period is richer.

Photography has been valued in historiographic studies to reveal aspects of the lives of children difficult to access through documental sources. The images are used as complementary sources. The call to find an observation of childhood from other sources of information is constant, although there are few works that can be traced in this regard.

Childhood photographs are produced and reproduced in two types of institutions: the family and the school. Besides these, children are photographed to wake the viewer up by transmitting their pain and discomfort. A good number of studies of the image of childhood that have been referenced in this text allude to, the various ways in which the marginality of childhood is represented, when these images are produced from the adult world.

Childhood has been used visually as evidence of fragility and subsistence. As for subsistence, it has been treated as a mandatory component to be able to talk about the configuration of a family and to cover the need to position it; this could be seen in the works about family photographs during the Spanish civil wars. Evidence of fragility is the presence of children in war when it is sought to narrate the magnitude of armed conflicts.

The Latin American academic interest in the relationship between childhood and photography has increased in the last three decades, but the childhood of interest in these studies has not been contemporary childhood. It was not possible to document studies that resorted to photographs to account for the social construction of contemporary childhood, even though photographs of boys and girls circulate in daily life.

At the time of searches for studies, analysis and research of this type of objects for the understanding, construction and reconstruction of childhood, especially in the field of education and information, are scarce, at least in the Latin American context. However, it is concluded that photography has begun

to be valued as an instrument to understand the scenarios and school practices that include teachers and managers, as well as children; It is also recognized as a cultural object because these photographs constitute an important place in the historical and educational heritage of different societies. Even so, the volume of work is small despite being an institution that produces photographs of children.

Outside of school, but still in the field of education, photography has also been a training object through which the ways of traveling in a society or culture are narrated, aimed at children and adult audiences; this is the case of museums and alternative educational settings.

Finally, it is important to highlight the remarkable role of photography in the social construction of childhood and school, because although the vast majority of the population has experienced both, in adult life and away from school, the knowledge about what is happening with one (childhood) and with the other (school), is achieved largely through the encounter with the images that circulate and from which it is possible to recreate the discourses and realities that include them.

## References

- Alonso-Riveiro, M. (2015). La invención de la familia: supervivencia, anacronismo y ficción en la fotografía familiar del primer franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3, 163-189. <http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/12985> [Accessed February 4, 2017].
- Amaro, L.; Arecheta, G. (2014). Modernización y experiencias de infancia en la narrativa chilena de la primera mitad del siglo XX. *Confluencia*, 29(2), 49-60. <https://www.jstor.org/stable/43490033?seq=1/subjects> [Accessed March 6, 2019].
- Ardren, T.; Hutson, S. (Eds.). (2006). *The Social Experience of Childhood in Ancient Mesoamerica*. Colorado, EEUU: University Press of Colorado.
- Ares-Queija, B. (2007). Los niños de la conquista (Perú, 1532-1560). In P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 83-105). Bogotá, Colombia, Universidad Externado de Colombia.

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Spain: Taurus.
- Ball-Ilatinas, P. J. (2011). Pedagogía de la mirada y modos de ver. Formar docentes para educar la mirada. *Ser Corporal*, 5, 19-31. <http://revistasercorporal5ped.blogspot.com/2011/04/pedagogia-de-la-mirada-y-modos-de-ver.html> [Accessed March 10, 2017].
- Baxter, J. E. (2008). The Archaeology of Childhood. *Annual Review of Anthropology*, 37, 159-175. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085129> [Accessed October 14, 2017].
- Benjamin, W. (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Madrid, Spain: Pre-textos.
- Borrás, J. M. (2010). Fotografía/monumento. Historia de la infancia y retratos postmortem. *Hispania. Revista Española de Historia*, 70(234), 101-136. <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/viewFile/159/154> [Accessed February 5, 2017].
- Burck, M. S. (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antípoda*, 9, 19-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n9/n9a02.pdf> [Accessed September 10, 2017].
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Spain: Paidós.
- Cárdenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y Saberes*, 37, 25-36. <https://doaj.org/article/b9925b0b2a1f43b9a04f4895255b8d97?gathStatIcon=true> [Accessed August 7, 2017].
- Cardona-Quitián, H. E. (2014). El divino niño: Coordenadas para la comprensión de la infancia en la contemporaneidad. *Affectio Societatis*, 11(20), 12-31. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/18308/15733> [Accessed February 9, 2017].

- Carli, S. (2011a). La representación y narración de la infancia. La obra plástica de Antonio Berni. In I. Cosse (Ed.). *La memoria de la infancia Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (pp. 55-76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carli, S. (2011b). Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX. In *La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (pp.165-192). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Comas, F.; Sureda, G. (2016). Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma. *Theory and History of Education*, 17, 119-140. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/6302> [Accessed February 17, 2018].
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. New York, EE UU: SAGE Publications, Inc.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. Bogotá, Colombia: Universidad Iberoamericana
- De Freitas, T. (2015). Los fragmentos de la cultura escolar: una mirada sobre las fotografías de las escuelas primarias públicas en el Estado de Rio Grande do Sul/Brasil (1924). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 357-367). Catalunya, Spain: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Del Castillo-Troncoso, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. México, D. F.: Colegio de México.
- Del Castillo-Troncoso, A. (2007). Infancia y revolución. Imágenes y representaciones de la niñez en México en las primeras décadas del XX. In P. Rodríguez; M. E. Mannarelli (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 445-457). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona, Spain: Alianza.
- Díaz-Barriga, A. (2012). La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI. En S. Sosenski; Jackson, E. (Eds.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones* (pp. 23-62). México, D. F.: IHH UNAM.



- Díaz-Barriga, A. (2013). Ritos de paso de la niñez nahua durante la veintena de Izcalli. *Estudios de cultura náhuatl*, 46, 199-221. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ecn/v46/v46a6.pdf> [Accessed February 18, 2018].
- Donoso, C. (2007). Retrato hablado: la austera visualidad de los relatos de Nelly Campobello. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 33(66), 173-186. <https://pdfs.semanticscholar.org/e438/29d651520568ac102e0f2fba112b7d866950.pdf> [Accessed November 11, 2017].
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 649-664. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf> [Accessed September 20, 2017].
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-294). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf> [Accessed January 7, 2018].
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625> [Accessed March 20, 2017].
- Guerrero-Valenzuela, C. (2010). La antropofagia como rito final de la infancia en el regreso de Efraín Barquero. *Revista chilena de literatura* 77, 75-94. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n77/art04.pdf> [Accessed August 15, 2017].
- James, A.; Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Jenkis, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Londres, Inglaterra: Gregg Revivals.

- Jiménez, A. (2012). Imaginario y memoria religiosa en Bogotá. *Antropología Experimental*, 12(14), 175-192. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1861/1613> [Accessed May 18, 2017].
- Kritki, J.; Andrea, G. (2014). La función crítica de la fotografía: por una pedagogía de la mirada. (Thesis). Universidad de Chile, Santiago, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116824> [Accessed August 5, 2017].
- Londoño P.; Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* [Exposición]. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Maciá-Barber, C. (2013). Ética, fotoperiodismo e infancia: Imagen del conflicto palestino-israelí en España. *Cuadernos. info*, 33, 89-98. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cinfo/n33/art08.pdf> [Accessed August 5, 2017].
- Marín, E. G.; Restrepo, L. V. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1988). *Gamines: testimonios*. Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo: los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (2002). *Réquiem por los niños muertos*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de la Realidad Colombiana.
- Ortiz, C. (2006). Una lectura antropológica de la fotografía familiar. In *Cuartas jornadas Imagen, cultura y tecnología* (pp. 153-156). Madrid, Spain: Universidad Carlos III.
- Ridao, A.; Montenegro, A. (2014). Juego, juguetes e historicidad. Campo de investigación y de intervención. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(1), 11-16. <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806002.pdf> [Accessed April 15, 2017].

- Riego, B. (1999). La imagen de la infancia en la fotografía del siglo XIX. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 50, 31-36. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516176547351507976613/ima0026.htm> [Accessed March 8, 2017].
- Robledo, B. H. (2007). El niño en la literatura infantil colombiana. In Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 633-648). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, P. (2007). Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia de América prehispánica. In Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 27-70). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Sanchidrián, B. C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112691/135271> [Accessed October 17, 2017].
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Sosenski, S. (2012). Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960). *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 33(132), 95-128. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v33n132/v33n132a4.pdf> [Accessed July 15, 2017].
- Soto, V. J.; Pérez, P. R. (2017). La producción fotográfica escolar de Ezequiel Fernández Santana 100 años después (1915-2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 271-302. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/7579/5949](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7579/5949) [Accessed March 14, 2018].
- Van-Leeuwen, T.; Jaworski, A. (2002). The Discourses of War Photography: Photojournalistic Representations of the Palestinian-Israeli War. *Journal of Language and Politics*, 1(2), 255-275. <https://www.ingentaconnect.com/content/jbp/jlp/2002/00000001/00000002/art00005> [Accessed July 20, 2017].
- Villa, N. (2015). La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970). *Actas del XVII Coloquio de Historia de la Educación*:

*Arte, literatura y educación*, 2, 462-478. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207510> [Accessed October 4 2017].

Villegas, C. E. (2012). Infancia y fotografía en Antioquia aproximaciones desde la historia socio-cultural. *Revista Universidad EAFIT*, 34(112), 9-16. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1093> [Accessed December 4, 2017].

Viñao-Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1), 7-17. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10351> [Accessed December 27, 2017].

Zubero, B. I. (2016). Espectadores del dolor ajeno: una imagen no vale más que mil palabras. *Revista de estudios sociales*, 57, 89-99. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n57/n57a08.pdf> [Accessed February 9, 2018].

# Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación\*

[Versión en español]

Social Construction of Childhood  
Through Images and Photographs: an Entrance to Education

Construção social da infância  
através de imagens e fotografias: uma entrada para a educação

*Recibido marzo 30 de 2019. Aceptado agosto 1 de 2019.*

Natalia Montaña-Peña\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3643-7584>

Colombia

## Resumen

› Para citar este artículo:  
Montaña-Peña, Natalia (2020).  
Construcción social de  
la infancia a través de imágenes  
y fotografías: una entrada a la  
educación.

Ánfora, 27(48), 67-92. DOI:  
<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.669>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. ISSN 0121-6538 /  
e-ISSN 2248-6941

**Objetivos:** identificar los intereses y orientaciones de los estudios sobre las representaciones visuales y la producción de imágenes de infancia a través de objetos culturales, con especial acento en la fotografía, que se han constituido en fuentes de información en los campos de la historia, los estudios culturales

---

\* Artículo derivado del proyecto de tesis doctoral "Construcción social de la infancia de la educación infantil en Colombia a través de la fotografía: 2006-2016". Doctorado Interinstitucional en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica de Colombia y Universidad del Valle; Énfasis en lenguaje y educación, Línea de investigación comunicación- educación en la cultura. Cohorte 2016-3.

\*\* Magíster en Investigación Social Interdisciplinar. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle, Cohorte 2016-3. Docente del Instituto de Humanidades, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Correo: natamont\_03@hotmail.com

y la educación. **Metodología:** revisión documental de corte cualitativo, cuyo foco de observación se encuentra en los estudios de la sociedad y la cultura de América Latina y España durante los siglos XIX y XXI, con algunas alusiones a trabajos situados en el mundo prehispánico. **Resultados:** se encontró que la infancia es un asunto de interés interdisciplinar, por ejemplo, para las ciencias de la salud, especialmente la neurología, pediatría, epidemiología. También se hallaron trabajos sobre la infancia desde las ciencias humanas, ciencias sociales, la educación y las artes; en las últimas cuatro áreas de conocimiento, además de un marcado interés de los estudios en la percepción de imágenes de los niños y las niñas, predomina la inquietud por las representaciones de la infancia en la educación a través de imágenes. **Conclusiones:** a partir de un balance de los resultados de los estudios abordados se identifican oportunidades para investigaciones sobre la construcción social de la infancia en educación con fuentes visuales.

**Palabras-clave:** Infancia; Educación; Imágenes; Fotografía.

## Abstract

**Objective:** to identify the interests and orientations of studies on visual representations and the production of childhood images through cultural objects, with special emphasis on photography, which have become sources of information in the fields of history, cultural studies and education. **Methodology:** a qualitative documentary review, that focusses on the studies of society and culture of Latin America and Spain during the nineteenth and twenty-first centuries, with some allusions to works located in the pre-Hispanic world. **Results:** childhood was found to be a matter of interdisciplinary interest, for example, for health sciences, especially neurology, pediatrics, epidemiology. There were also found works on childhood from the human sciences, social sciences, education and the arts; In the last four areas of knowledge, in addition to a marked interest of studies in the perception of images of boys and girls, there is a preoccupation with children's representations in education through images. **Conclusions:** from a balance of the results of the studies addressed, opportunities for research on the social construction of children in education with visual sources are identified.

**Keywords:** Childhood; Education; Images; Photography.

## Resumo

**Objetivo:** identificar os interesses e orientações dos estudos sobre representações visuais e produção de imagens da infância por meio de objetos culturais, com ênfase especial na fotografia, os quais se tornaram fontes de informação nos campos da história, estudos culturais e educação. **Metodologia:** revisão documental qualitativa, cujo foco está nos estudos da sociedade e cultura da América Latina e da Espanha durante os séculos XIX e XXI, com algumas alusões a obras localizadas no mundo pré-hispânico. **Resultados:** a infância foi considerada uma questão de interesse interdisciplinar, por exemplo, para as ciências da saúde, especialmente neurologia, pediatria, epidemiologia. Também houve trabalhos sobre a infância nas ciências humanas, ciências sociais, educação e artes; Nas quatro últimas áreas do conhecimento, além de um interesse acentuado dos estudos na percepção de imagens de meninos e meninas, há uma preocupação com as representações das crianças na educação por meio das imagens. **Conclusões:** a partir do balanço dos resultados dos estudos abordados, são identificadas oportunidades de pesquisa sobre a construção social da infância na educação com fontes visuais.

**Palavras-chave:** Infância; Educação; Imagens; Fotografia.

## Introducción

La infancia es una construcción social producto de un conjunto de discursos, narrativas y prescripciones que generan unas representaciones y prácticas con los niños y niñas en el marco de contextos socioculturales específicos (Jenkins, 1982; James y Prout, 1997; Corsaro, 1997; Gaitán, 2006). Y, en tanto construcción social, la infancia se transforma y con ella las prácticas en su entorno.

Estas transformaciones quedan registradas en objetos de la cultura que luego informan acerca de saberes y haceres de difícil acceso por otros medios (Burke, 2006; De Certeau, 1996). Por ejemplo, el sentimiento moderno de infancia (Ariès, 1987) se develó a partir de la observación y seguimiento a productos culturales que visibilizaron cómo se dibujaba en la sociedad una población no adulta; con ello, las prácticas con niños y niñas se transformaron y sus cambios quedaron registrados en objetos de la cultura que han sido y están siendo analizados para identificar tendencias, saturaciones y vacíos en las representaciones de la infancia.

El análisis y seguimiento a objetos culturales diversos ha permitido conocer, desde otras narrativas alternas a los discursos oficiales, los modos en que la infancia ha sido nombrada, representada, abordada y tratada. De este modo, objetos como la literatura, los juguetes, la pintura y la fotografía, se han constituido en fuente de información para la producción de conocimiento acerca de la infancia.

Por lo anterior, en el presente estudio de revisión documental se expone el análisis de trabajos en torno a los modos en que ha hecho presencia la infancia en el contexto español y latinoamericano, con énfasis en la imagen fotográfica y los estudios acerca de la función de las imágenes en el contexto visual en y de la educación.

## Metodología

En este trabajo se reconoce la revisión documental como una metodología de investigación que implica una recuperación y sistematización documental analítica, para dar cuenta de la producción científica y académica y del conocimiento acumulado en torno a un tema (Marín y Restrepo, 2002). Su complejidad radica en la permanente clasificación, organización y categorización de los datos para enunciar la variedad en la producción. Para este proceso de revisión, en un primer momento, se implementó un trabajo de análisis bibliométrico, con herramientas estadísticas y motores de búsqueda de las bases de datos indexadas Science Direct y Scopus<sup>1</sup>, a partir de las combinaciones de palabras clave “infan-

---

1. Estas bases de datos se consultaron en primera medida, por ser las más grandes, por la calidad que garantizan en sus publicaciones y porque permiten acceder a los resúmenes, palabras claves y lista de referencias de los artículos cuando no permite redireccionar a las revistas o editoriales o cuando los



cia y objetos culturales” “infancia e imágenes”; “infancia y fotografía” e “infancia, fotografía y educación” (términos en inglés y español para tener un amplio espectro de búsqueda de documentos). Esto, permitió identificar 3 elementos como puntos de partida:

- a) Tendencias por áreas, sub-áreas y temas
- b) Periodos de tiempo en donde había picos y caídas en el volumen de estudios con las combinaciones de palabras de acuerdo con las áreas, sub-áreas y los temas
- c) Países e instituciones interesadas en los estudios sobre infancia, imágenes, fotografías y educación.

También, como parte de este primer momento de búsqueda, se analizaron los listados de referencias de los artículos de estas bases de datos para reconocer las orientaciones epistemológicas y metodológicas de los trabajos.

Luego, se inició un segundo momento de búsqueda, sistematización y análisis de documentos a partir de tres ejes: 1) imágenes de infancia; 2) representaciones de la infancia y 3) fotografía de la infancia en educación. Entonces, se enfocó la mirada en los trabajos producidos desde y en relación con América Latina y España publicados en las últimas 4 décadas, interesados en un amplio periodo de estudios que abarcó desde mediados del siglo XIX hasta el siglo XXI. Para este momento, se revisaron otras bases de datos y fuentes documentales digitales como ProQuest, Dialnet y Redalyc. En esta etapa, también se incluyeron trabajos en el campo de la comunicación y la gestión cultural, tesis doctorales ubicadas en repositorios digitales libros, revisiones y artículos científicos.

Los documentos encontrados fueron codificados, sistematizados y analizados a partir de unas matrices en las cuales se indagó por: a) datos generales del trabajo: área, sub-áreas, fecha de publicación; b) autor (es), filiación institucional; c) lugar y tiempo: periodo de estudios, región/país de interés; d) institución/espacio objeto de estudio; e) objetos-representaciones-mediaciones- medios; f) objetivos del estudio; g) referentes teóricos y metodológicos; y h) resultados y conclusiones.

A través de esta matriz fue posible una observación dirigida para la categorización. Aquí, se ubicó como factor organizador y de análisis *Objetos culturales-representaciones-mediaciones-medios* y, de acuerdo con el volumen de trabajos en cada uno de su tipo, se pasó a analizar los alcances de *los objetivos, los referentes teóricos y metodológicos*, para filtrar los trabajos más relevantes según calidad de estos ítems, determinada principalmente por cumplimiento de objetivos.

En este proceso, varios trabajos fueron descartados y se pasó a un tercer momento de revisión, sistematización y análisis que se adelantó de acuerdo con el factor de *resultados y conclusiones* se pudo llegar a la subcategorización. En este tercer momento, la revisión se complementó con la búsqueda directa en catálogos de bibliotecas para consulta de libros digitales e impresos, así como publicaciones sobre exposiciones culturales, de arte y exposiciones temporales en museos relacionadas con la infancia, la fotografía y la escuela. Con esta última búsqueda se nutrieron las sub-categorías y, con ello, las categorías de la revisión documental.

A medida que se avanzaba en la sistematización y análisis a lo largo de los tres momentos, emergieron las categorías y subcategorías que orientan y dan estructura a los resultados aquí presentados.

## Resultados

Este estudio encontró que la infancia es un tema de interés de orden interdisciplinar, en el que destacan las ciencias de la salud, especialmente la neurología, pediatría, epidemiología. En menor medida, se encuentran trabajos sobre la infancia desde las ciencias humanas, ciencias sociales, la educación y las artes; en estas cuatro últimas áreas de conocimiento, entre los estudios académicos, además de haber un marcado interés en la percepción de imágenes de los niños y las niñas, predominaba la inquietud por las representaciones de la infancia en la educación de los niños y niñas a través de imágenes.

También se halló que hay un reciente interés en la producción de nuevo conocimiento acerca de la infancia y las imágenes (producción de imágenes, uso de imágenes y/o percepción de imágenes) en las últimas 3 décadas. Además, en los temas e imágenes de la infancia hay una amplia producción de conocimiento principalmente desde el Reino Unido, Australia y Norte América; desde América Latina hacen presencia en estas bases de datos, principalmente, trabajos en el campo de las artes y las ciencias sociales.

Los demás resultados del presente estudio se presentan a continuación mediante las categorías y subcategorías:

### **Imágenes y representaciones de niños y niñas a través de la literatura, juegos, juguetes y la pintura: construcción de subjetividades**

La infancia ha sido objeto de producción y reproducción de una multiplicidad de imágenes visuales o narradas, a través de una variedad de objetos cultu-

rales usados y apropiados en la vida cotidiana. Estos objetos, junto con los discursos oficiales e institucionales de cada sociedad y época, han narrado lo que ha significado, lo que debía ser y debía hacerse con los niños y las niñas de acuerdo con un marcado interés por moldear la subjetividad de los niños y niñas asociado con el proyecto político y económico. De este modo, los objetos culturales no solo son portadores de información acerca de las concepciones de infancia y niñez sino de las prácticas a las que ha habido lugar con y hacia los niños y niñas.

En el abordaje de la infancia y sus representaciones, resultan relevantes dos estudios para la comprensión de la infancia moderna en la cultura occidental, que se gesta en el marco de unas necesidades y sentires de sociedades específicas; se trata del trabajo de De Maus (1982) y Ariès (1987). De Maus, rastreó la historia de la infancia desde el mundo antiguo a través de fuentes textuales y pictóricas y develó que en las culturas se ha buscado reproducir el modelo de niños y niñas ideales y en ese ejercicio el cuerpo infantil ha sido objeto de maltrato y dolor.

Por su parte, Ariès (1987), centró su interés en el arte y en las representaciones visuales del niño en el Antiguo Régimen, encontrando que por años los niños y niñas pasaron desapercibidos y sólo hasta los siglos XVII y XVIII ocuparon un lugar propio, fenómeno asociado con el despertar del “sentimiento de la familia”. Este autor también exploró artefactos como el vestuario, los útiles escolares y los juguetes, para analizar cómo la transformación en los modos de representar a los niños y niñas impregnó diferentes aspectos de la sociedad en los cuales se reafirmó la presencia de la infancia.

En el contexto latinoamericano, objetos como la pintura rupestre y la iconografía prehispánica han permitido comprender prácticas contemporáneas con la infancia latinoamericana. Ardren y Hutson (2006) y Baxter (2008), exploraron la presencia y experiencias de la infancia prehispánica en las sociedades mesoamericanas y, a la vez, exponen y proponen diferentes métodos para el abordaje arqueológico en la cultura material. Igualmente, en etnohistoria y en el campo sociológico, historiográfico e incluso de historia social y cultural interesados también en este periodo de tiempo y en la época colonial, Díaz-Barriga (2012, 2013), Rodríguez (2007) y Ares-Queija (2007), centran su interés en la infancia mexicana y peruana e incluyen en sus trabajos las reflexiones en torno a las prácticas con la infancia a partir de sus representaciones iconográficas.

En sintonía con estas posibilidades de estudios a través de objetos visuales, la revisión aquí expuesta, sin alejarse del interés por la imagen, incluye el tránsito por objetos culturales desde los cuales se podría rastrear la construcción social de la infancia en diferentes épocas y sociedades. Se inicia con los resultados acerca de la producción de estudios que exploran la imagen de la infancia narrada a través de la literatura, luego se pasa a las representaciones y construcciones

infantiles a través de los juegos y los juguetes y, posteriormente, se presentan los resultados de los trabajos que abordan la imagen de infancia.

### **Imágenes de la infancia en la literatura: entre ideales y realidades**

En esta revisión documental se pudo evidenciar un marcado interés en indagar a través de los relatos, letras y producciones literarias latinoamericanas, los modos en que se ha creado una imagen colectiva de la infancia y cómo se ha recreado la figura de los niños y las niñas en estas sociedades. Algunos investigadores se han encargado de revisar obras literarias, obras insignia y otras obras de las sombras de la literatura latinoamericana, para caracterizar y analizar unos cambios y transformaciones en los imaginarios acerca de la infancia y en los modos de percibir a los niños y niñas. De igual manera, es posible conocer, desde los estudios de estas narrativas, acerca del lugar que ocupan estos niños y niñas en los proyectos de nación.

En el campo de la literatura latinoamericana contemporánea, la infancia ha hecho presencia en dos vías: como sujeto a quien va dirigida la obra y como personaje. En cada caso, se ha perfilado a partir de unos patrones sociales y culturales que permiten al lector acceder a una imagen de lo que es ser niño o niña o lo que significa la infancia en una sociedad. Por ejemplo, Londoño y Londoño (2012) ilustran las trayectorias de la literatura infantil colombiana y sus desarrollos en cuanto a gráfica y narrativa, que dan cuenta de los cambios en la representación de los niños y niñas entre finales del siglo XIX y la primera parte del siglo XX. La recreación del personaje fantástico y maravilloso posicionó a los niños colombianos como sujetos lectores, capaces de disfrutar la estética literaria mientras eran moldeados a través de las fábulas y rimas, en el marco de los preceptos sociales y culturales de la época.

Sobre la imagen recreada en la literatura colombiana, Robledo (2007) encuentra una transformación en la concepción de los niños y niñas entre 1920 y 1930 –transformación acompañada del proceso de modernización del país– a partir de la presencia de personajes infantiles habitantes de la calle, abandonados, despreciados por la sociedad, maltratados. A juicio de la autora, estas imágenes de la infancia hablan, a su vez, de niños y niñas independientes, incluso, emancipados de las imposiciones de los hombres adultos, porque en medio de sus trágicas circunstancias tienen la oportunidad de tomar sus decisiones y desafiar su suerte.

En relación con la mirada adulto-céntrica a la infancia y sus experiencias, se encuentra el trabajo de Donoso (2007) sobre la obra *Cartucho* de Nellie Campobello –pieza de la literatura que recrea la violencia durante la revolución mexi-

cana— en donde identifica la presencia de una mirada a la infancia “doblemente marginal”, al tratarse del relato de una niña que narra desde su memoria una imagen mental, íntima, un retrato-oral, una imagen-texto del recuerdo. En este trabajo, aborda el vínculo entre verbalidad y visualidad lograda través de la voz infantil, de manera que la narración se completa y se hace imagen en la mente del lector:

En general, cada relato del texto de Campobello está estructurado a partir de la figura de un personaje, la anécdota que se narra es mínima y la voz infantil neutraliza la carga moral de los hechos narrados. Todas estas características conspiran hacia un acto verbal que se vincula a la visualidad. Más que narración hay exposición. Más que acciones hay presentación de hechos (Donoso, 2007, p. 2).

En el caso chileno, destaca en el trabajo de Amaro y Arecheta (2014) el análisis de la producción literaria del país durante la primera mitad del siglo XX y encuentran que la experiencia infantil chilena ha sido representada en tres orientaciones muy distintas: los niños y niñas *ciudadanos ideales*, o la representación del “nosotros” en la sociedad en proceso de modernización; *los niños del hambre*, que trata de niños y niñas en condiciones precarias que salen del modelo ideal de infancia y deben luchar por mantenerse vivos; *la infancia en las sombras*, que da cuenta de las experiencias de la infancia que desde la esfera íntima de la familia, principalmente, y según roles de género, manifiesta críticas al orden social contemporáneo. Estas tres perspectivas abordadas en la narrativa dan cuenta de unas transformaciones no solo en la mirada a la infancia sino en la trayectoria de sus experiencias hechas relato.

Así mismo, los trabajos de Guerrero-Valenzuela (2010), quien aporta a la comprensión las diferentes maneras de vivir la infancia, en tanto se trata de una representación marginal en un mundo gobernado por adultos, ubicada en los planos de la memoria y del lenguaje, atravesada por la nostalgia de un legado mudo al que hay que devolver la palabra; sin embargo:

La infancia bien puede ser ese secreto que es necesario descifrar o interpretar en busca de un sentido para un presente a menudo precario e incompleto, revuelto y en crisis. Entendida como herencia, la infancia forma parte de una genealogía discontinua, abstracta, inasible y cambiante según las operaciones de la memoria, cuyos vaivenes siempre son inestables y frágiles, no lineales ni exactos. Representada desde la adultez, es un saber que fracasa en la medida en que no acumula conocimientos, sino que, al adquirirlos, los pone bajo sospecha. De esa operación, empero, se obtiene la certeza de su imposibilidad, entendida como

una promesa que es viable renovar, justamente, a través de su incumplimiento (Guerrero-Valenzuela, 2010, p. 7).

A través de la literatura latinoamericana se revela una imagen de la infancia polarizada: por un lado, está el retrato de la infancia añorada, idealizada, al representar la sociedad adulta en potencia y encarnar la memoria de la infancia vivida y/o añorada; y, por otro, presenta una imagen de la infancia indeseada, la infancia carente, maltratada, la que no debería hacer presencia, pero que se cuela en la narrativa. No obstante, es importante señalar cómo a través de la literatura, América Latina ha representado y verbalizado la inconformidad con las instituciones y los regímenes de poder a través de la figura de los niños y niñas militantes o agentes en contextos de conflicto social, ya sea desde la revolución o desde sus sentires en la vida privada.

### **La infancia en los juguetes y los juegos: construcción de la imagen infantil de la obediencia y el consumo**

Los juegos y los juguetes son símbolo de la experiencia infantil y constituyen un objeto de estudio abordado en diferentes disciplinas y campos del conocimiento (antropología, filosofía, historia de la cultura, psicología y arte), que reconocen en ellos constructos socio-culturales que dan cuenta de la historia de la infancia y la memoria de la infancia, personal y colectiva. A su vez, se han reconocido como la huella que han dejado los niños y niñas en diferentes sociedades y que dan cuenta la evolución de la humanidad y su capacidad creadora (Benjamin, 1987, 1989; Ridao y Montenegro, 2014).

En el contexto latinoamericano, se encuentran estudios orientados a la comprensión de la relación entre los juegos y los juguetes con el entramado social, político y cultural. Al respecto, Londoño y Londoño (2012) analizan los cantos, rondas infantiles y juguetes de los niños y niñas colombianos, entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, para poner en evidencia la estrecha relación entre estos objetos y estrategias de docilización del cuerpo infantil.

En el campo de la educación y la pedagogía en Colombia, Cárdenas (2012) problematiza la aparente asociación natural entre la infancia, los juegos y los juguetes con el fin de develar los modos en que, a mediados del siglo XX, se implementaron estos objetos dentro y fuera de las escuelas para la corrección, producción y reproducción de subjetividades en los niños y niñas, de acuerdo con el ideal de ciudadano.

Cárdenas halla en la sociedad colombiana de 1930 a 1960 una valoración –soportada en saberes disciplinares– al juego para el control del estado físico, in-

telectual, afectivo y moral de la población infantil y, al juguete, como medio para la formación de padres y madres de familia moderna. Así, los juegos y juguetes pueden identificarse como los artefactos culturales de la época que contribuyeron a la incorporación de unos modelos de ver, nombrar e intervenir a la infancia.

Los juegos y los juguetes no solo se incorporaron en la escuela para moldear subjetividades, sino que llegaron a los hogares latinoamericanos para forjar otros sujetos útiles a la sociedad y la economía de los países en proceso de modernización: niños y niñas como sujetos consumidores.

En el campo de la historia cultural y social se encuentra el trabajo de Sosenski (2012), sobre consumo infantil y juguetes en México entre los años 50 y 60 del siglo XX, periodo en el cual se le adjudicó al juguete funciones de cuidado y educación que condujeron al consumo infantil caracterizado por: a) circulación por diferentes medios de información y comunicación del juguete como proveedor de felicidad; b) el plástico y la importación como valores intrínsecos al juguete; c) preocupación acerca del uso de juguetes bélicos; d) la reproducción de roles de género. En este proceso, se evidencia cómo a través de diferentes medios se construyó una imagen de niños y niñas como agentes empoderados en una sociedad en vía de desarrollo y urbanización, de crecimiento económico y modernización, todo para la persuasión del consumo.

Por último, Duek (2012) ubica a los juegos y los juguetes en la intersección entre la cultura (integrando allí sus condicionamientos y posibilidades) la trayectoria social y educativa de quienes juegan y la historia en la que esa práctica se desarrolla.

Ahora, los estudios sobre la relación entre infancia, cultura, juegos y juguetes demuestran que los objetos creados para el goce y disfrute de los niños y niñas no son ajenos a intereses específicos de producción de subjetividades dentro y fuera de las instituciones de socialización de la infancia como lo son, para este caso, la familia, la comunidad y la escuela. Por lo anterior, se pusieron en circulación imágenes de infancia que narraban la necesidad de moldear el carácter de los niños y niñas a través de los usos que ellos daban a artefactos de la cultura para su recreación; del mismo modo, se reprodujo, en los periodos objeto de los estudios, la visualización de los niños y niñas como sujetos de consumo, foco de la industria de la recreación y el entretenimiento.

Por eso, mientras que a través de la literatura se narraba una infancia en tensión entre el ciudadano ideal y el ciudadano indeseado (aquel en situación precaria) también se registraban las experiencias de niños y niñas agentes de cambios estructurales aun cuando estaban bajo regímenes adulto-céntricos. Es decir, a través de los juegos y los juguetes las imágenes de infancia son las de los futuros ciudadanos útiles para las industrias de consumo que se producen a

través de objetos desde las escuelas y la producción de sujetos consumidores en la seguridad de los hogares y la comunidad.

### **Imágenes de la infancia en la pintura: niños y niñas en el paisaje visual**

A diferencia de los anteriores objetos culturales, la pintura, en tanto propuesta estética visual, introduce en el panorama cultural una representación más directa, tangible y aprehensible de la infancia; esto es, como foco de múltiples interpretaciones desde el uso de marcos de saberes, creencias y experiencias de los espectadores. De la revisión documental se destacan tres trabajos de investigación que buscan analizar las relaciones que teje la comunidad con dos tipos de pinturas icónicas en la cultura.

Los trabajos de Jiménez (2012) y Cardona-Quitíán (2014) toman como referente la imagen del *Divino Niño Jesús*, una pieza de arte religioso representativa en la cultura bogotana y analizan la movilización de prácticas individuales y colectivas de una ciudad entera. Los investigadores encuentran en esta imagen una representación de la naturaleza, pureza y divinidad de la infancia que, a pesar de sus transformaciones y actualizaciones, seguiría presente en diferentes obras de arte y creaciones culturales para dar cuenta de una forma de experimentar la infancia (Cardona-Quitíán, 2014).

Por otro lado, en relación con el arte popular argentino, Carli (2011a) encuentra una sobre-representación de la infancia en el arte. Toma como referente la obra de Antonio Berni y su personaje *Juanito Laguna*, y destaca en este personaje al niño-símbolo de la niñez argentina de mediados del siglo XX, imagen capaz de transmitir una memoria colectiva de la infancia. A su vez, revela el descuido de la historiografía hacia este tipo de productos para comprender la experiencia infantil en escenarios de vida precaria lograda en la obra en mención.

Sin duda, la pintura ha sido un arte revelador para la comprensión de la presencia de la infancia en los cuadros y paisajes de vida cotidiana de la sociedad. Mediante la literatura y los juegos y los juguetes, la imagen de la infancia debe ser descubierta, pero a través de la pintura, la imagen infantil parece dada, entregada a los espectadores, para ser admirada y convocar prácticas a partir de la relación imagen-receptor. Pero este receptor no es pasivo. A través de la pintura, la infancia se hace símbolo de un sentimiento colectivo y unas prácticas (religiosas o de memoria) comunales.



## **La infancia en la fotografía: necesidad y memoria**

En la revisión se identifica a la fotografía como un objeto potencial para el abordaje de la construcción social de la infancia. Las fotografías contienen rasgos de su contexto de creación y cumplen con funciones y usos específicos; son imágenes accesibles (Riego, 1999), percibidas colectivamente (Burck, 2009) y que, según el espectador, pueden movilizar prácticas colectivas para el cambio social (Zubero, 2016). Así, a partir de estudios que abordan la relación infancia y fotografía, se identifican dos usos a tener en cuenta:

### **a) La fotografía de la infancia y el reconocimiento social.**

En un principio, el contenido de las fotografías estuvo estrechamente asociado a las composiciones exploradas en la pintura. La tradición del retrato continuaría a través de la captura fotográfica de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Así, las primeras fotografías de niños y niñas fueron retratos. No obstante, una marcada diferencia entre el retrato pintado y fotografiado, radicaría en la accesibilidad a la autoimagen que tendrían los miembros de las diferentes clases sociales (Del Castillo-Troncoso, 2006, 2007).

Además, desde el surgimiento de esta tecnología y durante las tres primeras partes del siglo XX, difícilmente se puede desasociar la fotografía infantil de los adultos, ya sea porque estén presentes como parte de la composición o porque el niño imita su mundo (Riego, 1999). Esto, se evidencia en las fotografías de estudio donde los niños adoptaban el vestuario adulto y encarnaban escenas como el niño fumador, el niño aviador, el niño militar o la niña como dama de la sociedad o religiosa, entre otros (Riego, 1999; Villegas, 2012). Otro escenario común para la representación de la infancia desde la mirada adulta, fue la fotografía familiar de los siglos XIX y XX. Como lo revelan las observaciones de Riego (1999), los niños encajaban en una jerarquía familiar encabezada por el padre de familia y ocupaban un lugar secundario en la representación.

Hasta la segunda mitad del siglo XX, los niños ganaron un terreno propio y fueron representados como niños y no como adultos pequeños. No obstante, antes de que eso ocurriera, la fotografía de o con la infancia cumplía una función social: el retrato de los niños se relacionó con la posibilidad del reconocimiento de la familia en una imagen de sí y dotaba de estatus a quienes estuviesen allí representados. Si bien la fotografía no era tan costosa y exclusiva como el retrato pintado, sí era un objeto que hablaba de los medios económicos, las posibilidades de la familia, así como por el valor y reconocimiento para quedar grabados (Del Castillo-Troncoso, 2007). Finalmente, las fotografías de estudio, sólo permitían aparejar las clases sociales gracias al maquillaje, el vestuario, los efectos de luz y los retoques (Ortiz, 2006; Villegas, 2012; Alonso-Riveiro, 2015).

De igual manera, se encontró que la fotografía de la infancia está en estrecha relación con la memoria de sí misma, con la evocación de la experiencia propia. Benjamin (2004) advirtió la experiencia de la infancia al admirar la fotografía de un niño que ya es adulto o que ya no está y, actualmente, diferentes investigaciones revelan variadas formas de la memoria de la experiencia vivida en o con la infancia a través de la fotografía (Villegas, 2012).

Un uso común de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX fue el de las fotografías postmortem que, a juicio de Borrás (2010), “evocan formas de representación iconográfica, rituales establecidos, motivaciones personales, vínculos específicos, prácticas culturales que tienen que ver con la construcción social del duelo y la memoria” (p. 111). Si bien la muerte de los niños era bastante común debido a las epidemias, problemas de higiene, castigos físicos, prácticas de enduccionamiento del cuerpo, etc., este tipo de fotografía era una manera de preservar en la memoria material familiar, una huella del niño que estuvo y no continuaba:

La fotografía del niño que va a desaparecer para siempre, logra que su presencia sea perenne y pase a formar parte del recuerdo familiar que se guarda en el álbum. Un libro gráfico que ocupará un lugar central en el salón familiar, como recordaba Walter Benjamin en uno de sus textos, y que algunas veces se abrirá para contemplar a quienes comparten el vínculo social de la familia (Riego, 1999, p. 5).

Otra experiencia de la memoria a través de la fotografía de la infancia, se encuentra en los contextos de conflicto armado y de guerra. Alonso-Riveiro (2015) trabaja con fotografías familiares españolas, producidas durante el primer franquismo; en ellas, identifica y describe anacronismos con la pretensión de representar y (re) construir la quebrantada unidad familiar que dejó la guerra por el exilio o por la muerte de sus parientes y seres queridos. En este trabajo, la autora encuentra que la iconografía familiar española tomó distancia del resto de Europa con el propósito de fijar, a través de la ficción, la imagen de una familia completa, feliz, unida a pesar de la guerra. Allí se evidencia el uso de los recursos como el fotomontaje, para incluir a los miembros ausentes y a quienes no volverían a estar.

La socialización de fotografías que capturan escenas de catástrofes naturales o provocadas por el hombre en donde se refleje el sufrimiento y el dolor humano, imprime modos de ver, dimensionar y recordar el alcance de los hechos y estos recuerdos son reforzados cuando hay presencia de niños y niñas. Estudios adelantados por Van-Leeuwen y Worski (2002) y de Maciá-Barber (2013), analizan el papel de la fotografía para legitimar la guerra y dan cuenta de cómo la presen-

cia de niños como víctimas y testigos de la guerra se ha convertido en requisito para despertar emociones en los espectadores.

Ambos estudios se interesan en el conflicto de Israel. Por ejemplo, Maciá-Barber (2013), evidencia cómo en la fotografía de guerra no sólo se utiliza la infancia para generar impresión visual en los espectadores, sino también el modo en que los niños y niñas son expuestos a través de medios masivos de comunicación para lograr que la audiencia recuerde el conflicto armado. Sin embargo, la abundancia de material fotográfico del horror puede generar el olvido de los acontecimientos porque se convierten en imágenes comunes.

Cada época dicta reglas sobre la forma de mirar y los contenidos de las imágenes. La memoria de la infancia a través de la fotografía cambia pausadamente de un siglo a otro, por lo cual, si a inicios del siglo XX se promovía el recuerdo de una infancia seria y disciplinada, el niño de mediados y finales de siglo será recordado como sonriente, alegre e independiente (Villegas, 2012). En contextos de catástrofes o conflictos permanentes donde las dinámicas de la vida cotidiana se alteran, la fotografía se constituye en herramienta para un fin ontológico más que por un disfrute estético; para recordar, re-construir y acercarse a la experiencia de los otros.

### **b) Transformación del imaginario de infancia a través de la fotografía.**

A través de la observación de la fotografía y la práctica fotográfica en América Latina, es posible identificar cambios en los imaginarios de la infancia de acuerdo a sus representaciones en diferentes contextos políticos y sociales. Al respecto, Villegas (2012) analiza la antioqueña colombiana y encuentra una estrecha relación entre los modos de retratar a los niños y niñas y las imágenes circulantes del Divino Niño Jesús, una noción idealizada de la infancia en términos de religiosidad y santidad, hecho que a juicio del autor obedece a un fanatismo impreso en la sociedad.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Del Castillo-Troncoso (2006; 2007), quien revela aspectos importantes de la construcción social y política de la infancia mexicana durante la revolución. Este investigador trabajó con las fotografías de niños y niñas que circularon en periódicos, revistas ilustradas y otras publicaciones seriadas entre 1880 y 1920 en México, y rastreó el tránsito de una concepción idealizada y frágil de la infancia a las representaciones de niños como miembros activos en la lucha política y armada. Esta niñez mexi-

cana, con características particulares, necesidades, en contextos de pobreza y con capacidad de involucrarse y tomar partido en asuntos políticos y sociales, es la misma niñez invisibilizada en los retratos de las familias de élite (Del Castillo-Troncoso, 2007).

Otros trabajos que revelan un cambio en las concepciones y prácticas con la infancia latinoamericana son los de Muñoz y Pachón (1988; 1991; 1996; 2002) orientados a conocer la situación de la infancia bogotana entre 1900 y 1988, a través de publicaciones seriadas producidas y puestas en circulación en la ciudad capitalina. En estos trabajos, las fotografías de los niños ilustran de formas descarnadas o idealizadas –según el contexto y el tema de las publicaciones– las diferentes situaciones por las que ha atravesado la infancia bogotana. Allí encuentran que a mediados de siglo el concepto de niñez pasó de ser una referencia polarizada entre lo demoniaco y lo divino al reconocimiento de unas cualidades y emociones, de modo que las ideas de inicios de siglo acerca del pecado y la virtud innatas fueron reemplazadas por las nociones de carácter, voluntad y desarrollo de la personalidad que llegaron a la ciudad con los discursos de la pedagogía, la psicología y la sociología.

### **c) Función social y pedagógica de la fotografía.**

Tras un recorrido por las formas en que a través de diferentes objetos culturales se ha creado, recreado y puesto en circulación una imagen de la infancia, específicamente una imagen fotográfica, el interés se vuelca sobre reflexiones e investigaciones acerca de la función de la fotografía en relación con la educación y/o la pedagogía y la comunicación.

En primer lugar, se encuentran trabajos en el campo de historia de la educación (Sanchidrián, 2011; Villa, 2015; Comas y Sureda, 2016; Soto y Pérez, 2017) orientados a ubicar a la fotografía como elemento que ha acompañado de cerca los detalles de su materialidad, arquitectura y usos de los espacios, las particularidades de los maestros, los rasgos propios de los niños (De Freitas, 2015), así como las prácticas, rutinas, rituales y acontecimientos en las instituciones escolares alrededor de los escenarios educativos que los capturan, representan, visibilizan y en ocasiones los ocultan, cumpliendo con una función documentalista de la escuela que operan en la historia como testimonio (Soto y Pérez, 2017).

Ya sea que visibilice o no, la imagen fotográfica como fuente histórico-educativa permite ampliar las preguntas de investigación y superar los trabajos descriptivos de los escenarios escolares y empezar a cuestionar las experiencias dentro de ellos, explorar otros tiempos más cercanos al presente, otros espacios diferentes a los del sistema educativo y hacer uso del potencial evocador y el componente emocional de las fotografías explorando narrativas iconográficas,

las experiencias subjetivas de quienes acceden a las imágenes y remueven recuerdos de sus escuelas, su infancia, sus juegos aun cuando no sean ellos quienes estén en las fotos (Sanchidrián, 2011).

Otra tendencia en este grupo de estudios, se encuentra en el escenario de la memoria material escolar y bien patrimonial de la educación que complejiza y enriquece así mismo el campo de investigación en historia y educación de una nación, obligando a crear nuevos escenarios pedagógicos para la divulgación de los hallazgos (Viñao-Frago, 2012). Adicionalmente, la fotografía escolar es abordada como elemento para contribuir a la configuración de memorias colectivas una vez las fotografías se hacen públicas, es decir, circulan en la comunidad y así involucran a estudiantes antiguos y nuevos y refuerza el apoyo de los proyectos educativos de las escuelas (Comas y Sureda, 2016).

En otro campo de investigación, se pueden identificar trabajos en torno a la representación y la identidad de los sujetos de la educación a través de la fotografía. Así, se encuentra el trabajo de Carli (2011b) acerca de las memorias de la crisis social de la argentina de finales del siglo XX, en donde toma como referencia de su análisis, entre varias fotografías, la imagen de un infante con delantal de la escuela pública para revelar que el encuadre del delantal blanco y el desencuadre de la cabeza del niño se relacionan con el anonimato y la pobreza oculta de los niños que asisten a las escuelas argentinas. En relación con los maestros, se encuentra la tesis de Peñalosa (2015), quien cuestiona, a partir de un corpus de fotografías del *archivo del museo de la educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile*, producidas entre 1880 y 1920, la configuración de la identidad docente en relación con la comunidad escolar chilena. Allí, el autor reconoce identidades docentes superpuestas en el marco de un proyecto de construcción de ciudadanía homogénea, para lo cual la imagen fotográfica fue una herramienta estratégica para fijar dicha identidad en los registros de la vida escolar.

El panorama de la relación entre imagen y escuela se extiende hacia los estudios de la imagen. La preocupación contemporánea acerca de la imagen y la educación en el espacio escolar se encuentra en los trabajos de Dussel (2006, 2009), quien aborda a la escuela como escenario de formación de la cultura visual, comprendida como “un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el 'derecho de mirada' (Dussel, 2009, p. 181).

Dussel, observa y cuestiona el tipo de imágenes (fijas y en movimiento) que circulan en el espacio educativo, los conocimientos que dichas imágenes contienen y los efectos que éstas producen e identifica la presencia de unos regímenes visuales, una tecnología de la mirada (tecnología en el sentido foucaultiano), con poder sobre los modos en que se ha enseñado a ver, por lo cual en el escenario escolar la investigadora pone en relación dos interrogantes: ¿Qué efectos produ-

ce una imagen? y ¿Cómo educar la mirada?, señalando que este cuestionamiento implica pensar los efectos de las imágenes en los sujetos que miran, en el contexto de una cultura visual concreta, sin perder de vista que la imagen es una práctica social (2006) y retomando a Sontag, (2003), en la imagen también es posible la construcción de un “nosotros”.

Seguidamente, pensando en la mirada del docente en formación, y sus prácticas didácticas y pedagógicas con sus futuros estudiantes, Ball-llatinas, (2011) se ubica en el contexto de la formación de formadores, para presentar desde esas coordenadas el alcance de la pedagogía de la mirada. Así, afirma que con ella se busca enseñar a mirar la realidad para que sea percibida, por lo acula propone 3 modos de ver: a) la mirada empática, relacionada con la mirada desde el otro de Sontag (2003); es la mirada que implica reconocerse en el otro; b) la mirada crítica o la mirada que interroga; c) la eco-mirada, o la visualización de la tierra, de la vida para preservarla.

La pedagogía de la mirada también cuestiona la función de las imágenes. Al respecto, se encuentra la tesis de Kritki y Andrea (2014) quienes toman como objeto a la fotografía en tanto elemento de construcción simbólica de la sociedad y le atribuyen una función crítica y social, así como responsabilidad en la formación de la mirada. Para las autoras, la imagen fotográfica “debe ser comprendida como un sistema de escritura visual, pluricultural, con capas de densidades, de interpretaciones y lecturas simbólicas, es el acto de ver de nuestra sociedad actual” (Kritki y Andrea, 2014, p. 61).

Para las autoras Kritki y Andrea (2014), la imagen fotográfica “debe ser comprendida como un sistema de escritura visual, pluricultural, con capas de densidades, de interpretaciones y lecturas simbólicas, es el acto de ver de nuestra sociedad actual” (p. 61). En el caso chileno, ha sido empleada en la constitución de patrones sociales, culturales y de identidad, y con ello se ha configurado en un elemento de domesticación de la mirada, por la cual encuentra la necesidad de formar públicos a través de la pedagogía de la mirada como sistema de enseñanza de la visualidad.

La preocupación por los efectos de la imagen es común en los trabajos de educación o pedagogía de la mirada. Y esta misma preocupación es compartida por Zubero (2016), quien alude al carácter interpelante de las imágenes y, con ello, al tránsito de una acción contemplativa a la realización de un conocimiento activo, a la ejecución de una acción. Este autor toma como referencia las fotografías que narran el dolor de los demás, pero abandona la discusión del contenido de la imagen y planta su preocupación en lo que sucede en el espectador y lo que él hace, luego de contemplar una imagen del “otro”. Advierte que el problema no está en la divulgación del dolor ajeno sino en la potencia que hay en el especta-

dor para reaccionar a éste y luego identifica la necesidad de una educación de la mirada, soportada en un sentimiento ético.

## Conclusiones

En Occidente, la infancia ha sido representada a través de diferentes objetos culturales que evocan aspectos sensibles del ser niño o niña en diferentes momentos y contextos. Estos registros se constituyen en objetos creados con un propósito, uso o reglas de exhibición específicas. Las investigaciones que se han encargado del análisis de estos objetos, revelan la construcción de regímenes de la mirada sobre la infancia y el mundo infantil que han incidido en los modos de ver, nombrar y tratar a los niños y niñas.

Entre la diversidad de objetos portadores de conocimientos, prácticas culturales y una memoria visual de la infancia en occidente, se encuentran obras pictóricas, literarias, diferentes tipos de narrativas textuales, vestuario, artefactos de recreación e imágenes en movimiento o fijas, análogas o digitales. Todos estos objetos son rastreables en el tiempo y pueden ser interpelados para comprender la construcción de los discursos de infancia.

En los objetos visuales, ya sea con imágenes narradas o explícitas, está representada la infancia que escapa a los ideales sociales de lo que debería ser un niño o una niña y los dispositivos de cuidado, admiración y protección de los que se debería disponer para ellos. En retratos alternos a los discursos oficiales de la infancia es más rica la búsqueda de relatos, narrativas y prescripciones de los diferentes modos de transitar la infancia en una cultura o un periodo de observación.

La fotografía ha sido valorada en estudios de corte historiográfico para develar aspectos de la vida de los niños y niñas de difícil acceso a través de fuentes documentales. Se recurre a las imágenes como fuentes complementarias. El llamado a la búsqueda de una mirada de la infancia desde otras fuentes de información es constante, aunque son pocos los trabajos que se pueden rastrear al respecto.

Las fotografías de la infancia se producen y reproducen en dos tipos de instituciones: la familiar y la escolar. Fuera de ellas los niños y niñas son fotografiados para despertar y transmitir dolor y malestar. Un buen número de estudios de la imagen de la infancia que se han referenciado en este texto aluden, de diversas maneras y sin diferencia en el producto cultural en el cual se represente a la marginalidad de la infancia, cuando estas imágenes son producidas desde el mundo adulto.

La infancia ha sido utilizada visualmente como evidencia de fragilidad y subsistencia. En cuanto a subsistencia, se le ha tratado como un componente obligatorio para poder hablar de la configuración de una familia y para cubrir la necesidad de posicionarla; esto se pudo ver en los trabajos acerca de las fotografías familiares durante las guerras civiles españolas. Evidencia de fragilidad, es la presencia de la infancia en guerra cuando se busca narrar la magnitud de los conflictos armados.

El interés académico latinoamericano por la relación entre infancia y fotografía ha aumentado en las últimas tres décadas, más la infancia de interés de estos estudios no ha sido la infancia contemporánea. No fue posible documentar estudios que recurrieran a las fotografías para dar cuenta de la construcción social de la infancia contemporánea, aun cuando en la vida cotidiana circulan en abundancia fotografías de niños y niñas.

Al momento de hacer una búsqueda de estudios, análisis e investigaciones de este tipo de objetos para la comprensión, construcción y reconstrucción de la infancia, especialmente en el campo de la educación, la información es escasa, por lo menos en el contexto latinoamericano. No obstante, se concluye que la fotografía ha empezado a ser valorada como instrumento para conocer los escenarios y las prácticas escolares que incluyen a maestros, directivos, así como a los niños y niñas; también se le reconoce como objeto cultural pues estas fotografías constituyen un lugar importante en el patrimonio histórico y educativo de diferentes sociedades. Aun así, el volumen de trabajos es escaso a pesar de ser una institución productora de fotografías de niños y niñas.

Fuera de la escuela, pero aún en el campo de la educación, la fotografía también ha sido objeto formador a través del cual se narran los modos de transitar en una sociedad o cultura, dirigida a audiencias infantiles y adultas; es el caso de los museos y escenarios alternos de educación.

Finalmente, es importante destacar el notable papel de la fotografía en la construcción social de la infancia y la escuela, pues si bien la gran mayoría de la población ha transitado por ambas, en la vida adulta y alejada de la escuela, los conocimientos que se tienen acerca de lo que está sucediendo con una (la infancia) y con la otra (la escuela), se logra en buena medida a través del encuentro con las imágenes que circulan y desde las cuales es posible recrear los discursos y realidades que las incluyen.

## Referencias

Alonso-Riveiro, M. (2015). La invención de la familia: supervivencia, anacronismo y ficción en la fotografía familiar del primer franquismo. *Espacio, Tiempo*



*po y Forma*, 3, 163-189. <http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/12985> [Consultado el 4 de febrero de 2017].

Amaro, L.; Arecheta, G. (2014). Modernización y experiencias de infancia en la narrativa chilena de la primera mitad del siglo XX. *Confluencia*, 29(2), 49-60. <https://www.jstor.org/stable/43490033?seq=1/subjects> [Consultado el 6 de marzo de 2019].

Ardren, T.; Hutson, S. (Eds.). (2006). *The Social Experience of Childhood in Ancient Mesoamerica*. Colorado, EEUU: University Press of Colorado.

Ares-Queija, B. (2007). Los niños de la conquista (Perú, 1532-1560). En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 83-105). Bogotá, Colombia, Universidad Externado de Colombia.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

Ball-Ilatinas, P. J. (2011). Pedagogía de la mirada y modos de ver. Formar docentes para educar la mirada. *Ser Corporal*, 5, 19-31. <http://revistasercorporal5ped.blogspot.com/2011/04/pedagogia-de-la-mirada-y-modos-de-ver.html> [Consultado el 10 de marzo de 2017].

Baxter, J. E. (2008). The Archaeology of Childhood. *Annual Review of Anthropology*, 37, 159-175. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085129> [Consultado el 14 de octubre de 2017].

Benjamin, W. (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

Benjamin, W. (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Benjamin, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Madrid, España: Pre-textos.

Borrás, J. M. (2010). Fotografía/monumento. Historia de la infancia y retratos postmortem. *Hispania. Revista Española de Historia*, 70(234), 101-136. <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view-File/159/154> [Consultado el 5 de febrero de 2017].

- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.
- Burck, M. S. (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antípoda*, 9, 19-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n9/n9a02.pdf> [Consultado el 10 de septiembre de 2017].
- Cárdenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y Saberes*, 37, 25-36. <https://doaj.org/article/b9925b0b2a1f443b9a04f4895255b8d97?gathStatIcon=true> [Consultado el 7 de agosto de 2017].
- Cardona-Quitián, H. E. (2014). El divino niño: Coordenadas para la comprensión de la infancia en la contemporaneidad. *Affectio Societatis*, 11(20), 12-31. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/18308/15733> [Consultado el 9 de febrero de 2017].
- Carli, S. (2011a). La representación y narración de la infancia. La obra plástica de Antonio Berni. En I. Cosse (Ed.). *La memoria de la infancia Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (pp. 55-76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carli, S. (2011b). Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX. *La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (pp.165-192). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Comas, F.; Sureda, G. (2016). Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma. *Theory and History of Education*, 17, 119-140. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/6302> [Consultado el 17 de febrero de 2018].
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. New York, EE UU: SAGE Publications, Inc.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. Bogotá, Colombia: Universidad Iberoamericana
- De Freitas, T. (2015). Los fragmentos de la cultura escolar: una mirada sobre las fotografías de las escuelas primarias públicas en el Estado de Rio Grande do Sul/Brasil (1924). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación:*

*Arte, literatura y educación* (pp. 357-367). Catalunya, España: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Del Castillo-Troncoso, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. México, D. F.: Colegio de México.

Del Castillo-Troncoso, A. (2007). Infancia y revolución. Imágenes y representaciones de la niñez en México en las primeras décadas del XX. En P. Rodríguez; M. E. Mannarelli (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 445-457). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

De Maus, L. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona, España: Alianza.

Díaz-Barriga, A. (2012). La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI. En S. Sosenski; Jackson, E. (Eds.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones* (pp. 23-62). México, D. F.: IHH UNAM.

Díaz-Barriga, A. (2013). Ritos de paso de la niñez nahua durante la veintena de Izcalli. *Estudios de cultura náhuatl*, 46, 199-221. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ecn/v46/v46a6.pdf> [Consultado el 18 de febrero de 2018].

Donoso, C. (2007). Retrato hablado: la austera visualidad de los relatos de Nelly Campobello. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 33(66), 173-186. <https://pdfs.semanticscholar.org/e438/29d651520568ac102e0f2fba112b7d866950.pdf> [Consultado el 11 de noviembre de 2017].

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 649-664. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf> [Consultado el 20 de septiembre de 2017].

Dussel, I. (2006). Educar la mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-294). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf> [Consultado el 7 de enero de 2018].

- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625> [Consultado el 20 de marzo de 2017].
- Guerrero-Valenzuela, C. (2010). La antropofagia como rito final de la infancia en el regreso de Efraín Barquero. *Revista chilena de literatura* 77, 75-94. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n77/art04.pdf> [Consultado el 15 de agosto de 2017].
- James, A.; Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Jenkins, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Londres, Inglaterra: Gregg Revivals.
- Jiménez, A. (2012). Imaginario y memoria religiosa en Bogotá. *Antropología Experimental*, 12(14), 175-192. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1861/1613> [Consultado el 18 de mayo de 2017].
- Kritki, J.; Andrea, G. (2014). La función crítica de la fotografía: por una pedagogía de la mirada. (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116824> [Consultado el 5 de agosto de 2017].
- Londoño P.; Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* [Exposición]. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Maciá-Barber, C. (2013). Ética, fotoperiodismo e infancia: Imagen del conflicto palestino-israelí en España. *Cuadernos. info*, 33, 89-98. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cinfo/n33/art08.pdf> [Consultado el 5 de agosto de 2017].
- Marín, E. G.; Restrepo, L. V. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1988). *Gamines: testimonios*. Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá, Colombia: Planeta.

- Muñoz, C.; Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo: los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (2002). *Réquiem por los niños muertos*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de la Realidad Colombiana.
- Ortiz, C. (2006). Una lectura antropológica de la fotografía familiar. En *Cuartas jornadas Imagen, cultura y tecnología* (pp. 153-156). Madrid, España: Universidad Carlos III.
- Ridao, A.; Montenegro, A. (2014). Juego, juguetes e historicidad. Campo de investigación y de intervención. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(1), 11-16. <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806002.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2017].
- Riego, B. (1999). La imagen de la infancia en la fotografía del siglo XIX. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 50, 31-36. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516176547351507976613/ima0026.htm> [Consultado el 8 de marzo de 2017].
- Robledo, B. H. (2007). El niño en la literatura infantil colombiana. En Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 633-648). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, P. (2007). Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia de América prehispánica. En Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (Eds.). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 27-70). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Sanchidrián, B. C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112691/135271> [Consultado el 17 de octubre de 2017].
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Sosenski, S. (2012). Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960). *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 33(132), 95-

128. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v33n132/v33n132a4.pdf> [Consultado el 15 de julio de 2017].
- Soto, V. J.; Pérez, P. R. (2017). La producción fotográfica escolar de Ezequiel Fernández Santana 100 años después (1915-2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 271-302. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/7579/5949](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7579/5949) [Consultado el 14 de marzo de 2018].
- Van-Leeuwen, T.; Jaworski, A. (2002). The Discourses of War Photography: Photojournalistic Representations of the Palestinian-Israeli War. *Journal of Language and Politics*, 1(2), 255-275. <https://www.ingentaconnect.com/content/jbp/jlp/2002/00000001/00000002/art00005> [Consultado el 20 de julio de 2017].
- Villa, N. (2015). La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970). *Actas del XVII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, 2, 462-478. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207510> [Consultado el 4 de diciembre de 2017].
- Villegas, C. E. (2012). Infancia y fotografía en Antioquia aproximaciones desde la historia socio-cultural. *Revista Universidad EAFIT*, 34(112), 9-16. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1093> [Consultado el 4 de diciembre de 2017].
- Viñao-Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1), 7-17. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10351> [Consultado el 27 de diciembre de 2017].
- Zubero, B. I. (2016). Espectadores del dolor ajeno: una imagen no vale más que mil palabras. *Revista de estudios sociales*, 57, 89-99. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n57/n57a08.pdf> [Consultado el 9 de febrero de 2018].

# Conceptions of Corruption in Children and Young People from a Rural Educational Institution of Villagómez, Cundinamarca (Colombia)\*

[English Version]

Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia)

Concepções de corrupção em crianças e jovens de uma instituição educacional rural de Villagómez, Cundinamarca (Colômbia)

*Received April 25, 2019. Approved September 30, 2019.*

José-Eduardo Cifuentes-Garzón\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5602-957X>

Colombia

Luz-Dary Linares-Garzón\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1933-5399>

Colombia

› To cite this article: Cifuentes-Garzón, José-Eduardo; Linares-Garzón, Luz-Dary (2020). Conceptions of Corruption in Children and Youth of a Rural Educational Institution of Villagómez, Cundinamarca (Colombia) *Ánfora*, 27(48), 93-114. DOI <https://doi.org/10.30854/anfsv27.n48.2020.670> Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** to report on the understandings about corruption that circulate in students of primary and

---

\* Article derived from the research entitled "Concepciones sobre corrupción en estudiantes del nivel de educación básica primaria y secundaria del sector rural del municipio de Villagómez Cundinamarca Colombia", carried out between June and November 2018. No institution is associated with the economic expenses of the investigation, therefore, no conflict of interest has been declared by the authors.

\*\* PhD in Education and Society. Postdoctoral Research Studies in Education, Social Sciences and Interculturality. M.Sc. in Pedagogy. Specialist in Educational Management. Degree in Basic Education with Emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language.

Director-Teacher of the Education Secretary of Cundinamarca, Colombia. Contact: [josecifuentes1980@gmail.com](mailto:josecifuentes1980@gmail.com)

\*\*\* Public Management Specialist. Business Administrator. Master's student in Organizational Management. Official of the Superintendence of Notaries and Registry-Colombia. Contact: [linaresluzdary@gmail.com](mailto:linaresluzdary@gmail.com)

secondary basic education of the rural sector in the municipality of Villagómez, Cundinamarca in Colombia. Through specific actions such as: identifying the meanings assigned to the concept of corruption, describing the ways to proceed concerning corruption in daily actions and determining the yearnings for change regarding corruption, which are proposed by the students. **Methodology:** the fieldwork was developed from a qualitative approach and with a descriptive research type. Those who participated were 18 students of primary basic education and 16 of secondary basic education from the Telesecundaria educational model. **Results:** Theoretical approaches and understandings of children and young people in the rural sector versus the concept of corruption are presented. They focus on the relationship with political figures, the ambition of having and power, stealing and mistrusting the truth. **Conclusions:** in this approach, it was possible to recognize the voices of children and young people in the face of the phenomenon of corruption and to define the possible lines of action that the school can undertake to educate in values and citizenship.

**Keywords:** Political corruption; Understandings of corruption in children and young people; Rural school and corruption; Civic education; Values system.

## Resumen

**Objetivo:** reportar las concepciones sobre corrupción que circulan en estudiantes de educación básica primaria y secundaria del sector rural en el municipio de Villagómez Cundinamarca-Colombia. A través de acciones específicas como: identificar los significados que le asignan al concepto de corrupción, describir las formas de proceder con respecto a la corrupción en las acciones cotidianas y determinar los anhelos de cambio respecto a la corrupción, que proponen los mismos estudiantes. **Metodología:** el trabajo de campo se desarrolló desde un enfoque cualitativo y con el tipo de investigación descriptiva. Participaron 18 estudiantes de educación básica primaria y 16 de básica secundaria del modelo educativo Telesecundaria. **Resultados:** se presenta unas aproximaciones teóricas y las concepciones de niños y jóvenes del sector rural frente al concepto de corrupción, las cuales se centran en la relación con los personajes políticos, la ambición del tener y el poder, robar y faltar a la verdad. **Conclusiones:** en este abordaje se permitió reconocer las voces de los niños y jóvenes frente al fenómeno de la corrupción y definir las posibles líneas de acción que la escuela puede emprender para educar en valores y ciudadanía.

**Palabras-clave:** Corrupción política; Concepciones de corrupción en niños y jóvenes; Escuela rural y corrupción; Educación ciudadana; Sistema de valores.



## Resumo

**Objetivo:** relatar as concepções de corrupção que circulam em estudantes do ensino fundamental e médio do setor rural no município de Villagómez Cundinamarca-Colômbia. Por meio de ações específicas, tais como: identificar os significados atribuídos ao conceito de corrupção, descrever maneiras de proceder com relação à corrupção nas ações diárias e determinar os anseios de mudança em relação à corrupção, propostos pelos próprios alunos. **Metodologia:** o trabalho de campo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e com o tipo de pesquisa descritiva. Participaram 18 alunos do ensino fundamental e médio do modelo educacional de Telesecundaria. **Resultados:** abordagens e concepções teóricas de crianças e jovens do setor rural são apresentadas diante do conceito de corrupção, que enfoca a relação com figuras políticas, a ambição de ter e poder, roubar e perder a verdade. **Conclusões:** nessa abordagem, foi permitido reconhecer as vozes de crianças e jovens diante do fenômeno da corrupção e definir as possíveis linhas de ação que a escola pode empreender para educar em valores e cidadania.

**Palavras-chave:** Corrupção política; Concepções de corrupção em crianças e jovens; Escola Rural e corrupção

## Introduction

The corruption events in Colombia made visible in various media outlets are an important factor in generating reflection on: what is happening to the ethical and moral training of public servants today; what do children and young people in the country think about the corruption issue; and how can the culture of anti-corruption be fostered in schools. In this sense, this article reports the findings of the research conducted with children and young people of a Rural Educational Institution in the municipality of Villagómez Cundinamarca, Colombia.

The study asked as a research question: What are the understandings of corruption circulating at the level of primary and secondary basic education in the rural sector in the municipality of Villagómez, Cundinamarca? In this way, the general objective was to analyze the notions of corruption that circulate among students of primary and secondary basic education in this sector. This is done through specific actions such as identifying the meanings assigned to the concept of corruption by students at the primary and secondary levels of basic education, describing the ways to proceed concerning corruption in the daily actions of students, and determining the yearnings for change regarding fraud proposed by them.

Hereafter, several theoretical approaches related to corruption are made, followed by a presentation of the methodological perspective and the voices of children and young people compared to the categories addressed in the research. Finally, it concludes with some possible lines of action that the school should develop for the training of citizens in the search for the common good.

### The Concept of Corruption

Corruption in Colombia has become a phenomenon that permeates all social spheres. The existence of this fact has led to the prevalence of personal interests over general concerns. When there is an appropriation of public resources destined to develop public policies, not only the State but all its citizens are harmed, by putting human integrity at risk when the possibility of developing social programs aimed at improving the quality of life of the most underprivileged sectors is diminished. This way of acting constitutes punishable conduct in the Colombian justice system. Comfortable situations, confusing circumstances, internal and external agents are common causes for acts of corruption to materialize, which brings serious consequences that affect the objectives and pro-

cesses of an entity, the loss, the damage of an organization and the patrimonial detriment of a nation. In this perspective, Del Castillo (2003) points out that

Corruption inhibits the social effect of public investment in strategic areas, fostering the exacerbation of poverty and marginalization; thus, it is undeniable that corruption indices exert an important influence on the political, economic and social development of a given country (p. 5).

Accordingly, corruption is conceived not only as a structural problem but also as a moral and cultural one. Therefore, definitions of corruption range from general terms of 'misuse of public power' and 'moral deterioration' to strict legal definitions, which describe this phenomenon as a mere act of extortion involving some public servant (Del Castillo, 2003, p. 14). Besides, it is important to highlight the notion of corruption defined by CONPES No. 67 (2013; cited by the Administrative Department of Public Service, 2015a) as the use of power to divert management from public to private benefit (p. 9).

On the other hand, for Nye (1967; quoted by Castellanos, 2014) corruption is defined as the violation of the norms of public service for personal advantage (p. 2). Thus, corruption is interpreted as a behavior or an action that concentrates on the inappropriate exercise of the public function. This type of corruption refers to non-compliance with the social contract between citizens and the government, where the public official takes advantage of his or her position for personal gain, rather than promoting the interests of citizens (Castellanos, 2014).

It also states that corruption is a complex phenomenon with multiple causes and effects, ranging from the simple act of illicit payment to the endemic functioning of the economic and political system (Del Castillo, 2003, p. 14). Consequently, corruption has a long and short term causality that, among other factors, is found in state intervention, the crisis of parties and the new spirit of professional politicians (Caciagli, 1996, p. 2). For this reason, it is urgent to reflect from school on this phenomenon that affects the institutionalism of the State, to encourage actions for the promotion of the culture of legality.

### **Anti-Corruption Regulations in Colombia**

Colombia has sought to legislate as to prevent corruption in the different levels of the State. The following is a summary of the regulations that exist in this regard:

**Table 1. Anti-Corruption Regulations**

Category	Regulation	Content
Management of corruption risk	Law 1474 of 2011. Anti-Corruption Statute	Article 73. Anticorruption and Citizen Service Plan. It states that each national, departmental and municipal entity is obliged to prepare an annual strategy to combat corruption and provide assistance to citizens; and one of its basic components is the Corruption Risk Map and the measures to mitigate them. The Presidential Program for Modernization, Efficiency, Transparency and the Fight against Corruption (now the Secretariat of Transparency) is responsible for designing the methodology for drawing up the Map of Corruption Risks.
	Decree 4637 of 2011. Suppresses and creates a Secretariat in the DAPRE (Administrative Department of the Presidency of the Republic)	Article 4. Abolishes the Presidential Program for Modernization, Efficiency, Transparency and the Fight against Corruption.
		Article 2. Creates the Secretariat of Transparency in the Administrative Department of the Presidency of the Republic.
	Decree 1649 of 2014. Modification of the Structure of DAPRE	Article 55. Repeals Decree 4637 of 2011.
		Article 15. Functions of the Transparency Secretariat: 13) Identify the methodology for designing and monitoring the anti-corruption and citizen service strategies to be developed annually by national and territorial entities.
Decree 1081 of 2015. Unique to the sector. Presidency of the Republic	Articles 2.1.4.1 and subsequent articles. It points out as a methodology for elaborating the anti-corruption strategy the one contained in the document "Strategies for the construction of the Anti-corruption and Citizen Attention Plan".	
Transparency and Access to Public Information	Law 1712 of 2014. Law on Transparency and Access to Public Information	Article 9. Paragraph g) Duty to publish in the State's information systems or tools to replace the Anti-Corruption and Citizen Service Plan.

Category	Regulation	Content
Integrated Planning and Management Model	Decree 1083 of 2015. Unique of the Civil Service	Articles 2.2.22.1 and subsequent articles. It establishes that the Anti-Corruption and Citizen Service Plan is part of the Integrated Planning and Management Model.
Standard Model of Internal Control for the Colombian State (MECI)	Decree 943 of 2014 MECI	Article 1 and subsequent articles. Adopts the MECI Update.

**Source:** authors' elaboration, adapted from Departamento Administrativo de la Función Pública (2015a).

With the formulation and implementation of the 2015 Anti-Corruption and Citizen Service Plan, the national government has detected the most recurrent problems in this area and the benefits generated by its application and follow-up in State entities. Its greatest usefulness as a management tool has been to integrate the planning of the strategies of the entities around the fight against corruption. The Anti-Corruption Plan must be completed annually by each national, departmental and municipal public entity. It should include guidelines for the development of an anti-corruption strategy (Administrative Department of the Public Service, 2015b). These plans must be socialized with citizens more frequently. In this task, the school can contribute a great deal by opening up scenarios for disseminating, debating and proposing concrete actions against corruption.

### **Conceptions in Children and Young People**

Following what has been said in the previous section, it is important to know the perceptions of children and young people regarding the phenomenon of corruption. According to Ponte (1992, quoted in Mora and Barrantes, 2008, p. 73) conceptions are cognitive constructs that can be seen as the underlying framework that organizes concepts in the individual (...) conceptions are the main notions that describe that domain. In this sense, conception is the process of the activity of mental construction of the real. This elaboration is carried out starting from the information that is recorded in the memory and results from the senses and the relations with others (Moreno, 2002, p. 4). In line with Valerio (2011),

Conceptions, in addition to perceiving the meanings of the object, include -implicitly or explicitly- the principles necessary for their application in specific cultural contexts... conceptions in general terms must be understood both from their symbolological dimension and from their pragmatic dimension. From the symbolic dimension the social organization of meaning would be perceived, that is, the patterns of meaning (knowledge, values, beliefs) that have been constructed through history and that are transmitted in the processes of socialization and constitute the immediate referents of the action; and from the pragmatic dimension it would be conceived by how the meanings are used in communication and interaction, as well as by the intentionalities and circumstances in which the subjects use them (pp.199-200).

In this vein, this research sought to collect the voices of children and young people in a rural sector to analyze the representations they have built on corruption, from the daily actions and information disclosed in the media. Undoubtedly, Research with children represents a contribution to the social sciences (Sánchez and Lombardo, 2017, p. 9), since their knowledge, experiences and representations of the world constitute a valuable source of socio-cultural knowledge (Glockner, 2007, p. 67), from which routes can be defined that teach adults to act with decorum and honesty in all dimensions of private and public life.

## **Methodology**

### **Participants**

Thirty-four students participated in the research: 18 of primary basic education and 16 of secondary basic education of the Departmental Educational Institution Misael Gómez, headquarter Escuela Rural Veragüitas of the municipality of Villagómez, Cundinamarca (Colombia). This educational establishment was chosen for three reasons: first, because it is located in the rural sector; second, because it has the largest number of students from rural schools in the municipality in the second semester of 2018; and third, because it develops the Escuela Nueva (from first to fifth of primary basic education) and Telesecundaria (from sixth to ninth of secondary basic education) educational model. This population allowed the voices of a significant group of children and young people from the rural sector to be collected concerning perception of corruption, as demonstrated later in the results section.

## Approach

The study used a qualitative approach. Qualitative research tries to identify the profound nature of realities, their system of relationships, their dynamic structure (...) This type of research is interested in the particular, the contextual, the lived stories, with the predominance of the deductive method (Rivadeneira, 2015, p. 173). This is how the study found in the qualitative, the appropriate approach for its development. In Table 2, the ontological, epistemological, axiological and methodological support of the qualitative approach related to the present research:

**Table 2.** Characterization of the Qualitative Approach

Assumptions	Qualitative Methodology	Application to the Study
<p><b>Ontological:</b> What is the nature of reality?</p>	<p>Reality is subjective and multiple.</p>	<p>It takes into account the diverse perspectives of the research participants concerning the conceptions they have constructed about corruption.</p>
<p><b>Epistemological:</b> What is the relationship between the researcher and what he is researching?</p>	<p>The researcher is immersed in the context of the interaction he wishes to investigate. It is assumed that the interaction between the two and the mutual influence are part of the research.</p>	<p>Both researchers and participants approach the conception of corruption from real experiences and external opinions.</p>
<p><b>Axiological:</b> What role do values play in research?</p>	<p>The researcher assumes that his values are part of the knowledge process and reflects on it.</p>	<p>Reflectivity is provided within the framework of respect for the voices of the participants and mediated by the interactions of the researchers with the acting subjects.</p>

Assumptions	Qualitative Methodology	Application to the Study
<p><b>Methodological:</b> What are the procedures used to construct empirical evidence, and how do they logically relate to the rest of the design stages?</p>	<p>Emerging concepts and categories inductively throughout the research process. Multiple factors influence each other. Flexible and interactive design. In-depth and detailed analysis in relation to the context is favored. Trust and authenticity.</p>	<p>The voices of the participants are collected from written exercises, transcribed and regrouped according to content, thus consolidating the gear of the emerging categories.</p>

**Source:** authors' elaboration, adapted from Dalle et al. (2005, p. 40)

### **Type of Investigation**

Descriptive studies are intended to delimit the facts that make up the research problem. For this reason, it is possible to establish the demographic characteristics of investigated units (...) identify forms of conduct and attitudes of people (...) establish specific behaviours (...) and discover and verify the possible association of variables (Méndez, 2007, pp. 230-231). Thus, in the present descriptive study there was interaction with the participating primary and high school students, their voices were registered in front of the concept of corruption and from the double reflexivity the respective interpretations were established.

### **Techniques, Instruments for Collecting and Systematizing Information**

For the collection of information, a writing activity was applied to the students of the Veragüitas Rural School in the municipality of Villagómez Cundinamarca:



**Table 3.** Guiding Questions for the Implemented Instrument

Technique	Instrument	Guiding Questions
Writing activity	Questionnaire format	<ul style="list-style-type: none"> <li>- What is Corruption?</li> <li>- In what daily actions is corruption evident?</li> <li>- What would you like to see changed in relation to corruption?</li> <li>- What do you propose to eradicate corruption?</li> </ul>

**Source:** Author's

Congruent with the above, it was possible to identify in the speeches of the students the perceptions and beliefs for the topic axis of investigation. Subsequently, the responses were transcribed into matrixes, where the categories of analysis presented in the following section emerged. These results were made known to the participants who, from the reflection of the findings made the proposals that the school must undertake to educate in values and citizenship, to eradicate from society the phenomenon of corruption.

## Results

Tables 4 and 5 show the perceptions students had about corruption. First, the voices of primary school students are collected:

**Table 4.** Systematization of Ideas About Corruption in High School Students Veragüitas Rural School. July 9, 2018

Student	Conceptions About Corruption	Emerging Categories
E12, E13, E15, E16	<i>When you tell lies, no one believes you, and we must not steal or kill. Corruption is a bad person, who is a liar and that if she is rich, she detests the poor do not respect people of color. It's like telling someone to do good things and we've heard on TV not to take things away from others and tell the truth to teachers and parents. Corruption is for me to tell lies to humanity.</i>	Stealing and lying

Student	Conceptions About Corruption	Emerging Categories
E3, E4, E5, E6, E7, E10	<p>To be corrupt is that when they're going to fix something, they last 3 years and never do, corruption affects democracy. Corruption is when they say they are going to build a school or a house and it takes, 10, 20, 50 years and they lie a lot to people and have the right to report. Being corrupt is a person who promises to do something but doesn't. Corruption is the people who say they're going to do one thing and they last a long time and they don't. Thieves when they steal are stingy, corrupt, when they don't finish school. Corruption is selling stolen things to a person.</p>	Breaking what's promised
E8, E9, E11, E14, E16,	<p>Bad people, lying people, rude people and Thieves. Bad people who steal, corrupt, rude people kill and promise and never deliver. Corruption is robbing others to spread the profits, they cheat, and it also affects education. Corruption is a very dishonest person and if they are rich, they don't like the poor. Corruption is someone who is evil, a liar and a stealing person. Corruption is being dishonest NOT friendly, being a liar, corruption is evil not living with someone in the world. Evil when it's dishonest, when people kill. Liar, bad.</p>	Negative aspects of people
E17, E18	<p><i>Corruption is a politician.</i> Corruption is when people's resources are stolen, they steal the cars and sell them again. Corruption is when they steal, lie, when they don't finish building schools, when they vote they expect everything to change, but they don't just steal and lie.</p>	Politics-related
E1, E2, E6, E7	<p>Don't tell lies, don't steal, don't fight, don't cheat or be rude. Corruption helps us solve a problem and not steal. Don't steal because they would throw you in jail, you're stealing your life, you shouldn't tell lies because when you tell the truth they won't believe in what you say. We must stay in school to keep our career from telling lies. <i>Don't throw your life away.</i> We must share things and we can all fix it without a fight and that's how things work out. To be honest, to be shared. <i>Corruption is correcting a person.</i> Don't throw stones at people and not fight people, don't knock down trees, don't kill animals and not kill people. It's correcting people or an evaluation.</p>	Associated with positive actions

Source: author's

Table 5 reports the perceptions of high school students on corruption:

**Table 5. Systematization of Ideas About Corruption in Students of Rural Veragüitas Tele-secondary. July 9, 2018**

Student	Conceptions About Corruption	Emerging Categories
<p>E7, E8, E10, E11, E12, E14</p>	<p>Corruption is that corrupt person, forgery or alteration of a text, is sin, is not to think of the damage that can cause to other people, it is to <i>agree to steal</i> or hurt someone, it is to promise and not to comply, that is lies, it is not fulfill what one commits.</p> <p>Corruption is forgery or alteration of a writing. Not telling the truth is when a person does not fulfill what he promises, abusing trust.</p> <p>It is to promise and not to comply, it is to rob all people so that at once they will regret believing and confident that everything will change, is to do something wrong, it is to sin, it is not to think about the harm they can cause.</p> <p>It is to forge documents, to act badly or against the law affecting people. It's giving a bad example, it's working badly or illegally. For example, selling or exporting weapons or drugs. Corruption is offering to help someone with a problem they have either for money and taking away or taking out them to leave them on the street. It's helping or supporting criminal street fights.</p> <p>To falsify a text, to do the opposite that the law says, to lead people in the wrong way, is to be dishonest, is to disrespect, to give bad advice, to make people fight.</p> <p>Corruption is a person who is corrupt, who forges a writing and is a person who is false and they hand out the money and take it away from the citizens and the peasants, we also need that there is no more corruption or that they take money from the peasants to give it to the corrupt.</p> <p>Promise and fail, fail others and say false things or show something falsifying documents, act against the law, and do wrong things. It's like stealing. Corruption is a crime that must be punished with prison.</p>	<p>Counterfeit</p>
<p>E2</p>	<p>Corruption is the act of acting badly in the face of a community causing it damage whether economic or material, it is to falsify a writing for material gain. For example, those in the government that takes a portion of the budget. It is to act improperly with some power of government that you have no matter what evil you do to others. It is to act illegally in order to obtain self-gaining by acting without moral, ethical and spiritual principles or values.</p>	<p>Acting badly</p>

Student	Conceptions About Corruption	Emerging Categories
E1, E6	<p>A person capable of taking something that is not his. Person carrying illegal things.</p> <p>It's agreeing to steal and hurt someone, it's having to be bad to be recognized or remembered, but evil won't change them for life or get them out of trouble. Corruption affects democracy.</p> <p>Corruption is stealing from other people, it's stealing money from companies, it's lying to make more money, it's not giving what they've promised people, it's playing dirty with others, it's agreeing to steal something. Corruption is a crime that affects the people and democracy of a country.</p>	Steal
E3, E4	<p>Corrupt another person through actions or words. Corrupt yourself by being with other people. Situation where some people promise something they're never going to meet just for a profit. Perform activities with forgery of documents when wanting to pass over someone else.</p>	Corrupting others
E5, E9, E13, E15	<p>Corruption is about a person who promises things and does not fulfill them, it is also someone who steals money from another person. Corruption affects us all. They shouldn't do those things, although it's a pleasure for them to steal from others, they don't care what others think, they're only interested in money and the chances of reaching the top.</p> <p>When people <i>get carried away by ambitions and misuse their power</i>, they promise help to gain some benefit and after gaining they do not help or keep their promises. It is to take advantage of your economic or political position or situation in order to harm or hurt people and benefit from it. It is violating the rules or laws only for self-benefit, it is abusing a person's trust and it is defrauding people after showing themselves as good citizens.</p> <p>It's when people get carried away with ambition and it's corrupt with their duties, they promise, but they don't do something wrong, to do something wrong is to sin is NOT to think about the harm they can do to other people.</p>	Product of ambition

Source: author's

Having reported the conceptions of children and young people, the following categories were established, entitled with the same voices of the participants:

## **Corruption is Politicians**

The imaginary of corruption is associated with politicians. It is both the discredit of those who hold positions of popular choice that the same children and young people in the rural sector assimilate corruption in the first place as inherent in political exercise. This discourse permeates various scenarios with ideas such as "our biggest problem is the political class (...) they don't make the right decisions or do it too late (...) the left and right no longer exist; they are unable to agree... they don't represent us (...) the more transparency the better; it's all due to the unethical..." (Innerarity, 2015, p. 22), which is naturalized in social dynamics. However, "The problem with these reproaches is that they are not completely false, but not entirely true" (Innerarity, 2015, p. 22). In other words, it has become customary to assign politicians the like-of-money without having examined their public and private actions.

According to the above, the banality of opinions has led to unknown the very essence of politics. "To make matters a little worse, if we are sincere, we should recognize that people do not know exactly what politics should do; uncertainty has taken hold of the rulers, and the ruled ones" (Innerarity, 2015, pp. 22-23). In this uncertainty and outrage, the premises that are all corrupt are installed on the citizens as truths and politics is useless. This causes students to take on the role of spectators in political participation contests in times of outrage in the "moments of special disorientation and that is why we pay more attention to corruption than to bad politics; we demand greater transparency and do not wonder if we are looking where we must look or on what they let us" (Innerarity, 2015, p. 22).

For this reason, it is the school's duty to open spaces for critical reflection of politics and politicians in order to transform ways of acting and thinking as citizens, because "There have never been so many possibilities in history to access, monitor and challenge authority, but people have never felt so frustrated about their ability to make politics different" (Innerarity, 2015, p. 23).

## **They Let Themselves be Carried Away by Ambitions and Misuse Their Power**

For students involved in the investigation, corruption is related to the human ambitions of possessing and power. Possessing, in terms of the acquisition of material goods, going to illegal means to obtain them. Power, such as the ability to dominate and take advantage of public office to meet personal needs. In this sense, corruption is based on elements such as "the abuse of a position of

power, the attainment of an asset advantage in return for its use and the secret nature of the payment" (De la Mata, 2016, p. 4). In addition, "the causes that generate it, as well as the strategies for its containment, are different. But if there is consensus in the need to deal with it from both repressive and preventive positions, conceding corruption from a global perspective" (De la Mata, 2016, p. 4), which affects with particular attention the exercise of public power.

According to Nieto-García (quoted by De la Mata, 2016), public corruption "begins when the power that has been handed over by the State to a person as a public administrator (...) is not used correctly when its exercise is deviated, defrauding the trust of the constituents, to obtain a personal enrichment" (pp. 5-6). In addition, the acts and practices of corruption are very varied "While some examples of corruption include unlawful and criminal conduct, other practices associated with this phenomenon may be of perfect legality, but of questionable morality" (Sandoval, 2016, p. 123). It is therefore up to the family and the school to encourage constant reflection on children and young people on the practice of values such as honesty, transparency and truth, in such a way as to seek the common good above the satisfaction of the private interests.

According to the above, "it is necessary, from the academic sector, to contribute to documenting and analyzing the abuses of power, prevailing impunity and citizen alienation, in order to contribute to the thorough restructuring of State-society relations" (Sandoval, 2016, p. 145). In addition, it is necessary to "create an ethical culture by generating awareness in the citizens, in the different members of the State, inviting action by pressuring public representatives to take real actions to prevent and control corruption" (Baptist, 2016, p. 30).

### **Agree to Steal. When you Tell Lies, no one Believes you**

Study participants associate not telling the truth with the phenomenon of corruption. Therefore, there is a need to reflect on ethics and public morals, understood as "a science that shapes human behavior because through it is that man manages to acquire good habits of behavior and that... will allow him to be disciplined to achieve self-leadership according to the moral principles that exist" (Zuleta, 2015, pp. 9-10). It is also essential that public ethics are more effectively addressed in vocational training, "related or linked to the practical tasks of public officials, so their presence or absence determines the functioning of the established institutional structure" (Zuleta, 2015, p. 10).

Rescuing the value of honesty in all organizations is a way to combat corruption. For Rest (1986; quoted by Arellano, 2017) "Corruption, in fact, is a social phenomenon: an individual decides to be corrupt or performs a dishonest

action... always in a context where their psychological reactions, their experiences, their values and the social interrelationships that lives and suffers constantly" (pp. 5-6). For this reason, coherence at home, at school, at the university, and in all public life scenarios regarding honest actions. In relation to the university field, some studies indicate the disinterest and lack of political participation of young university students (Taguenca and González, 2018; Sañudo and Falika, 2018).

Thus, "[c]orrupt acts appear in people's conduct when there are no brakes on their minds to perform them. The brakes that can prevent a person from performing corrupt acts are the principles and values he/she has" (Baptist, 2016, p. 34). In this sense, an education focused on human values is important, because "[w]hen there is no education, neither principles nor values in the mind of the person, it gives way to ignorance. Ignorance is breeding ground for anti-values and corrupt practices... Ethics draws from that ignorance" (Baptist, 2016, p. 34).

### **Corruption in Students' Day-to-day Actions and Yearning for Change**

Students who participated in the investigation point to day-to-day actions of the school in which corruption is evident in facts such as:

"Unjustified excuses: When classmates make excuses for absences from school and presentation of assignments, they do not respond to the truth. Cheating in evaluations, wanting to deceive the teacher by answering questions taken from books or notebook notes. Cheating in games, making illegal plays for the purpose of winning regardless of the means used. When teachers arrive late or leave school early without meeting all the hours" (Young of the Rural Educational Institution of Villagómez).

On the other hand, students point to corruption in town

"When adults ask for help in the municipal administration without need or urgency. Moreover, when in stores they don't pay what they owe and the promises that politicians never keep after they've won. In the same writings, students propose as actions of change that parents teach to always tell the truth, the school enforces the word, zero cheating in games, assignments and assessments, and the family and school teach to comply with the laws of God contemplated in the Bible" (Child of the Rural Educational Institution of Villagómez).

This gathered the voices of students regarding conceptions and proposals to combat corruption from the everyday settings of children and young people. So, knowing students "means learning to give them the floor or listening to their voices and trying to understand their experiences in school, the ways in which it acquires meaning and becomes a space of realization of everyday life" (Saucedo and Guzmán, 2011, p. 269).

## Conclusions

The research process recognized the meanings assigned to the concept of corruption by students at the level of primary and secondary basic education of the rural sector in the municipality of Villagómez, Cundinamarca, which were related with negative aspects of people as a result of ambition and associated the actions mainly with politics. Regarding ways of proceeding related to corruption in the day-to-day actions of students, it was found that they refer to important scenarios for the school and the family. Adults who are part of them, are models that influence the learning and application of ethical and civil values. Regarding yearnings for change over corruption, students propose important tasks to the family and school, in the sense of teaching the behaviors of honesty and righteousness.

According to the results of this investigation, it can be inferred that conceptions of corruption are mediated from an approach to ethics and morals. In this perspective, the strengthening of cognitive, emotional and communicative citizen competences in the different areas of social interaction is important, in order to educate citizens who respect the institutional customs; fulfillers of their duties, and who exercise the human rights with strictness and transparency in the various social, economic and political scenarios.

In the face of the social phenomenon of corruption, it is up to the school to envision alternatives that lead to the permanent reflection of the individual and collective actions of children and young people, in the sense of rescuing the practice of values such as transparency in all actions, always telling the truth, complying with what has been agreed, rejecting any kind of bribery and other actions against ethical principles. According to Sañudo and Palifka (2018), even at university level which should continue to guide young people to "learn to distinguish how corruption settles in their daily practice, combat it and commit to being attentive to the honesty of their actions and the veracity of their discourse" (p. 21).

In these times when traditions tend to disappear, the school must safeguard the mission of educating, which by nature falls to it in alliance with the fami-



ly. If any practice leading to the maintenance of corruption is removed in the family and school, this scourge that affects the very progress of humanity, will ultimately begin to be eradicated.

## References

- Arellano, D. (2017). Corrupción como proceso organizacional: comprendiendo la lógica de la desnormalización de la corrupción. *Contaduría y Administración*, 62(3), 810-826. <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/975/907> [Accessed October 12, 2018].
- Bautista, O. (2016). ¿Cómo abordar la corrupción? Una vía para su solución a través de la ética pública. *DIREITO UFMS*, 2(1), 25-38. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/2744> [Accessed June 23, 2018].
- Caciagli, M. (1996). *Clientelismo, corrupción y criminalidad organizada*. Madrid, Spain: Centro de Estudios Constitucionales.
- Castellanos, M. (2014). *¿Qué es la corrupción?* (Unpublished Thesis). Universidad McGill, Montreal.
- Dalle, P.; Boniolo, P.; Sautu, R.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Del Castillo, A. (2003). Medición de la corrupción: Un indicador de la Rendición de Cuentas. *Cultura de la rendición de cuentas*, 5, 2-80. [http://centro.paot.mx/documentos/varios/medicion\\_corrupcion.pdf](http://centro.paot.mx/documentos/varios/medicion_corrupcion.pdf) [Accessed June 30, 2018].
- De la Mata, N. (2016). La lucha contra la corrupción política. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18(01), 1-25. <http://criminet.ugr.es/recpc/18/recpc18-01.pdf> [Accessed July 7, 2018].
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2015a). *Guía para la Gestión del Riesgo de Corrupción*. Bogotá, Colombia.

- Departamento Administrativo de la Función Pública (2015b). *Estrategias para la Construcción del Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano. Versión 2*. Bogotá, Colombia.
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 28, 67-83. <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/3.pdf> [Accessed August 11, 2018].
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Barcelona, Spain: Galaxia Gutenberg, S.L.
- Méndez, C. (2007). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: Limusa.
- Mora, F.; Barrantes, H. (2008). ¿Qué es matemática? Creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 3(4), 71-81. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6901> [Accessed July 14, 2018].
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 16, 1-35. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902> [Accessed July 21, 2018].
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. In *Crescendo. Institucional*, 6(2), 169-183. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1179/926> [Accessed July 14, 2018].
- Sánchez, M.; Lombardo, E. (2017). La representación de familia en niños/as de 4 a 11 años. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 5-13. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/43/43\\_Sanchez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/43/43_Sanchez.pdf) [Accessed July 28, 2018].
- Sandoval, I. (2016). Enfoque de la corrupción estructural: poder, impunidad y voz ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(1), 119-152. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032016000100119](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000100119) [Accessed July 14, 2018].

- Sañudo, M.; Palifka, B. J. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia, *VERITAS*, 41, 21-37. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n41/0718-9273-veritas-41-00021.pdf> [Accessed July 14, 2018].
- Saucedo, C.; Guzmán, C. (2011). Cinco razones para escuchar a los estudiantes. Debates emergentes de la investigación en México. In *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Taguenca, J. A.; González, R. (2018). La Participación política de jóvenes universitarios de Hidalgo, México. Posibilidades y tipos. *Ánfora*, 25(45), 219-256. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/519/442> [Accessed July 28, 2018].
- Valerio, C. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156677> [Accessed August 11, 2018].
- Zuleta, A. (2015). La corrupción su historia y sus consecuencias en Colombia (Thesis). Bogotá, Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/13973> [Accessed September 14, 2018].



# Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia)\*

[Versión en Español]

Conceptions of Corruption in Children and Youth of a Rural Educational Institution of Villagómez, Cundinamarca (Colombia)

Concepções de corrupção em crianças e jovens de uma instituição educacional rural de Villagómez, Cundinamarca (Colômbia)

Recibido abril 25 de 2019. Aceptado septiembre 30 de 2019.

José-Eduardo Cifuentes-Garzón\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5602-957X>

Colombia

Luz-Dary Linares-Garzón\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1933-5399>

Colombia

› Para citar este artículo:

Cifuentes-Garzón, José-Eduardo;  
Linares-Garzón, Luz-Dary (2020).

Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia).

*Ánfora*, 27(48), 93-114. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.670>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivo:** caracterizar las concepciones sobre corrupción que circulan en estudiantes de educación

---

\* Artículo derivado de la Investigación titulada “Concepciones sobre corrupción en estudiantes del nivel de educación básica primaria y secundaria del sector rural del municipio de Villagómez Cundinamarca Colombia”, desarrollada entre junio y noviembre de 2018. Ninguna institución ha invertido dinero en la investigación, por lo cual no se declara ningún conflicto de interés por parte de los autores.

\*\* Doctor en Educación y Sociedad. Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Magíster en Pedagogía. Especialista en Gerencia Educativa. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y

Lengua Castellana. Directivo-Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia. Correo: [josecifuentes1980@gmail.com](mailto:josecifuentes1980@gmail.com)

\*\*\* Estudiante de Maestría en Administración de Organizaciones. Administradora de Empresas. Funcionaria de la Superintendencia de Notariado y Registro-Colombia. Correo: [linaresluzdary@gmail.com](mailto:linaresluzdary@gmail.com)

básica primaria y secundaria del sector rural en el municipio de Villagómez Cundinamarca-Colombia. A través de acciones específicas como identificar los significados que le asignan al concepto de corrupción, describir las formas de proceder con respecto a la corrupción en las acciones cotidianas y determinar los anhelos de cambio respecto a la corrupción, que proponen los mismos estudiantes. **Metodología:** el trabajo de campo se desarrolló desde un enfoque cualitativo y con el tipo de investigación descriptiva. Participaron 18 estudiantes de educación básica primaria y 16 de básica secundaria del modelo educativo Telesecundaria. **Resultado:** se presenta unas aproximaciones teóricas y las concepciones de niños y jóvenes del sector rural frente al concepto de corrupción, las cuales se centran en la relación con los personajes políticos, la ambición del tener y el poder, robar y faltar a la verdad. **Conclusiones:** en este abordaje se permitió reconocer las voces de los niños y jóvenes frente al fenómeno de la corrupción y definir las posibles líneas de acción que la escuela puede emprender para educar en valores y ciudadanía.

**Palabras-clave:** Corrupción política; Concepciones de corrupción en niños y jóvenes; Escuela rural y corrupción; Educación ciudadana; Sistema de valores.

## Abstract

**Objective:** to report on the understandings about corruption that circulate in students of primary and secondary basic education of the rural sector in the municipality of Villagómez, Cundinamarca in Colombia. Through specific actions such as: identifying the meanings assigned to the concept of corruption, describing the ways to proceed concerning corruption in daily actions and determining the yearnings for change regarding corruption, which are proposed by the students. **Methodology:** the fieldwork was developed from a qualitative approach and with a descriptive research type. Those who participated were 18 students of primary basic education and 16 of secondary basic education from the Telesecundaria educational model. **Results:** Theoretical approaches and understandings of children and young people in the rural sector versus the concept of corruption are presented. They focus on the relationship with political figures, the ambition of having and power, stealing and mistrusting the truth. **Conclusions:** in this approach, it was possible to recognize the voices of children and young people in the face of the phenomenon of corruption and to define the possible lines of action that the school can undertake to educate in values and citizenship.

**Keywords:** Political corruption; Understandings of corruption in children and young people; Rural school and corruption; Civic education; Values system.

## Resumo

**Objetivo:** relatar as concepções de corrupção que circulam em estudantes do ensino fundamental e médio do setor rural no município de Villagómez Cundinamarca-Colômbia. Por meio de ações específicas, tais como: identificar os significados atribuídos ao conceito de corrupção, descrever maneiras de proceder com relação à corrupção nas ações diárias e determinar os anseios de mudança em relação à corrupção, propostos pelos próprios alunos. **Metodologia:** o trabalho de campo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e com o tipo de pesquisa descritiva. Participaram 18 alunos do ensino fundamental e médio do modelo educacional de Telesecundaria. **Resultados:** abordagens e concepções teóricas de crianças e jovens do setor rural são apresentadas diante do conceito de corrupção, que enfoca a relação com figuras políticas, a ambição de ter e poder, roubar e perder a verdade. **Conclusões:** nessa abordagem, foi permitido reconhecer as vozes de crianças e jovens diante do fenômeno da corrupção e definir as possíveis linhas de ação que a escola pode empreender para educar em valores e cidadania.

**Palavras-chave:** Corrupção política; Concepções de corrupção em crianças e jovens; Escola Rural e corrupção.

## Introducción

Los hechos de corrupción en Colombia visibilizados en diversos medios de comunicación son un factor importante para generar reflexión respecto a ¿Qué ocurre con la formación ética y moral de los servidores públicos de la actualidad?, ¿qué piensan los niños y jóvenes del país sobre el tema de la corrupción? y ¿cómo fomentar en la escuela la cultura de la anticorrupción? En este sentido, el presente artículo reporta los hallazgos de la investigación realizada con niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural del municipio de Villagómez Cundinamarca, Colombia.

El estudio formuló como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones sobre corrupción que circulan en el nivel de la educación básica primaria y secundaria del sector rural en el municipio de Villagómez Cundinamarca? De esta manera, se planteó como objetivo general analizar las concepciones sobre corrupción que circulan entre estudiantes de educación básica primaria y secundaria del sector rural en el municipio de Villagómez, Cundinamarca. Esto, a través de acciones específicas como identificar los significados que le asignan al concepto de corrupción los estudiantes del nivel de educación básica primaria y secundaria del sector rural, describir las formas de proceder con respecto a la corrupción en las acciones cotidianas de los estudiantes y determinar los anhelos de cambio respecto a la corrupción propuestos por ellos mismos.

A continuación, se hacen unas aproximaciones teóricas relacionadas con la corrupción; posteriormente, se presenta la perspectiva metodológica y las voces de los niños y jóvenes frente a las categorías abordadas en la investigación. Finalmente, se concluye con unas posibles líneas de acción que la escuela debe desarrollar para la formación de ciudadanos en la búsqueda del bien común.

### El concepto de corrupción

Actualmente en Colombia la corrupción se ha convertido en un fenómeno que permea todas las esferas sociales. La existencia de este hecho ha llevado a la prevalencia de los intereses personales sobre los intereses generales. Cuando hay apropiación de recursos públicos destinados a desarrollar políticas públicas, se perjudica no solo al Estado sino a todos los ciudadanos, al ponerse en riesgo la integridad humana cuando se disminuye la posibilidad de desarrollar programas sociales, destinados a mejorar la calidad de vida de los sectores más desfavorecidos. Este modo de actuar constituye una conducta punible en la justicia colombiana. Situaciones cómodas, circunstancias confusas, agentes internos y externos son causas comunes para que se materialicen hechos de corrupción, lo cual trae consigo consecuencias graves que afectan los objetivos y procesos de



una entidad, la pérdida, el daño de una organización y el detrimento patrimonial de una nación. En esta perspectiva, Del Castillo (2003), señala que

La corrupción inhibe el efecto social de la inversión pública en áreas estratégicas, fomentando así la agudización de la pobreza y la marginación; por ello, es innegable que los índices de corrupción ejercen una importante influencia en el desarrollo político, económico y social de un determinado país (p. 5).

De acuerdo con lo anterior, la corrupción se concibe no sólo como un problema estructural, sino también moral y cultural; “por tanto, las definiciones sobre corrupción van desde términos generales de ‘mal uso del poder público’ y ‘deterioro moral’ hasta definiciones legales estrictas, que describen este fenómeno como un mero acto de extorsión que involucra a algún servidor público” (Del Castillo, 2003, p. 14). Además, es importante resaltar la noción de corrupción definida por el CONPES N° 67 (2013; citado por el Departamento Administrativo de la Función Pública, 2015a) como el “Uso del poder para desviar la gestión de lo público hacia el beneficio privado” (p. 9).

De otra parte, para Nye (1967; citado por Castellanos, 2014) “la corrupción se define como la violación de las normas de la función pública para aprovechamiento personal” (p. 2). Así las cosas, la corrupción es interpretada como un comportamiento o una acción que se concentra en el ejercicio inapropiado de la función pública. Este tipo de corrupción se refiere al incumplimiento del contrato social entre ciudadanos y el gobierno, donde el funcionario público se aprovecha de su cargo para el beneficio personal, en lugar de promover los intereses de los ciudadanos (Castellanos, 2014).

Igualmente, se afirma que “la corrupción es un fenómeno complejo con múltiples causas y efectos, que fluctúa desde el simple acto de un pago ilícito hasta el funcionamiento endémico del sistema económico y político” (Del Castillo, 2003, p. 14). En consecuencia, “la corrupción tiene una causalidad de largo y corto plazo que, entre otros factores, se halla en la intervención estatal, la crisis de los partidos y el nuevo espíritu de los políticos profesionales” (Caciagli, 1996, p. 2). Por tal razón, urge reflexionar desde la escuela sobre este fenómeno que afecta la institucionalidad del Estado, a fin de promover acciones para el fomento de la cultura de la legalidad.

## Normatividad de anticorrupción en Colombia

Colombia ha procurado legislar para evitar la corrupción en los diferentes estamentos del Estado. A continuación, se relaciona una síntesis de la normatividad que existe al respecto:

**Tabla 1.** Normatividad de la anticorrupción

Categoría	Normatividad	Contenido
Gestión del riesgo de corrupción	Gestión del riesgo de corrupción	Artículo 73. Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano. Señala la obligatoriedad para cada entidad del orden nacional, departamental y municipal de elaborar anualmente una estrategia de lucha contra la corrupción y de atención al ciudadano; y uno de sus componentes básicos es el Mapa de Riesgos de Corrupción y las medidas para mitigarlos. Al Programa Presidencial de Modernización, Eficiencia, Transparencia y Lucha contra la Corrupción -hoy Secretaría de Transparencia-, le corresponde diseñar la metodología para elaborar el Mapa de Riesgos de Corrupción.
	Decreto 4637 de 2011. Suprime y crea una Secretaría en el DAPRE (Departamento Administrativo de la Presidencia de la República)	Artículo 4. Suprime el Programa Presidencial de Modernización, Eficiencia, Transparencia y Lucha contra la Corrupción.
		Artículo 2. Crea la Secretaría de Transparencia en el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República.
	Decreto 1649 de 2014. Modificación de la Estructura del DAPRE	Artículo 55. Deroga el Decreto 4637 de 2011.
		Artículo 15. Funciones de la Secretaría de Transparencia: 13) Señalar la metodología para diseñar y hacer seguimiento a las estrategias de lucha contra la corrupción y de atención al ciudadano que deberán elaborar anualmente las entidades del orden nacional y territorial.
Decreto 1081 de 2015. Único del Sector. Presidencia de la República	Artículo 2.1.4.1 y siguientes. Señala como metodología para elaborar la estrategia de lucha contra la corrupción la contenida en el documento "Estrategias para la construcción del Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano."	

Categoría	Normatividad	Contenido
Transparencia y Acceso a la Información Pública	Ley 1712 de 2014. Ley de Transparencia y de Acceso a la Información Pública	Artículo 9. Literal g) Deber de publicar en los sistemas de información del Estado o herramientas que lo sustituyan el Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano.
Modelo Integrado de Planeación y Gestión	Decreto 1083 de 2015. Único de la Función Pública	Artículo 2.2.22.1 y Sigüientes. Establece que el Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano hace parte del Modelo Integrado de Planeación y Gestión.
Modelo Estándar de Control Interno para el Estado Colombiano (MECI)	Decreto 943 de 2014 MECI	Artículo 1 y sigüientes. Adopta la Actualización del MECI.

**Fuente:** elaboración propia adaptado del Departamento Administrativo de la Función Pública (2015a).

Con la formulación e implementación del Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano del 2015, el gobierno nacional ha detectado los problemas más recurrentes en esta materia y los beneficios generados con su aplicación y seguimiento en las entidades del Estado. Su mayor utilidad como herramienta de gestión, ha sido integrar la planeación de las estrategias de las entidades en torno a la lucha contra la corrupción. El Plan Anticorrupción debe ser diligenciado anualmente por cada entidad pública del orden nacional, departamental y municipal. En él se deberán consignar los lineamientos para el desarrollo de la estrategia de lucha contra la corrupción (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2015b). Estos planes deben ser socializados con la ciudadanía con más frecuencia. En esta tarea, la escuela puede aportar bastante al abrir escenarios para divulgar, debatir y proponer acciones concretas en contra de la corrupción.

### **Concepciones en niños y jóvenes**

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, resulta importante conocer las percepciones de niños y jóvenes frente al fenómeno de la corrupción. Según Ponte (1992, citado en Mora y Barrantes, 2008, p. 73) “las concepciones son constructos cognitivos que pueden verse como el marco subyacente que organiza los conceptos en el individuo (...) las concepciones son las nociones principales que describen ese ámbito”. En este sentido, “La concepción es el proceso

de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros” (Moreno, 2002, p. 4). De acuerdo con Valerio (2011),

las concepciones, además de dar cuenta de los significados del objeto, incluyen, de manera implícita o explícita, los principios necesarios para su aplicación en contextos culturales específicos... las concepciones en términos generales deberán ser comprendidas tanto desde su dimensión simbólica como desde su dimensión pragmática. Desde la dimensión simbólica se daría cuenta de la organización social del sentido, esto es, de las pautas de significación (conocimientos, valores, creencias) que se han construido a través de la historia, se transmiten en los procesos de socialización y constituyen los referentes inmediatos de la acción; y desde la dimensión pragmática se daría cuenta por el cómo son usados los significados en la comunicación y la interacción, así como por las intencionalidades y las circunstancias en las que los sujetos los usan (pp.199-200).

En este orden de ideas, esta investigación buscó recoger las voces de niños y jóvenes de un sector rural para analizar las representaciones que han construido sobre la corrupción, desde las acciones cotidianas y la información divulgada en medios de comunicación. Sin duda, “La investigación con niños/as, representa un aporte para las ciencias sociales” (Sánchez y Lombardo, 2017, p. 9), dado que “sus conocimientos, experiencias y representaciones del mundo constituyen una valiosa fuente de conocimiento sociocultural” (Glockner, 2007, p. 67), desde el cual se pueden definir rutas que enseñen a los adultos a actuar con decoro y honradez en todas las dimensiones de la vida privada y pública.

## **Metodología**

### **Participantes**

En la investigación participaron 34 estudiantes: 18 de educación básica primaria y 16 de básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez, Sede Escuela Rural Veraguítas del municipio de Villagómez, Cundinamarca (Colombia). Se escogió este establecimiento educativo por tres razones: en primer lugar, porque está ubicado en el sector rural; en segundo lugar, tiene la mayor cantidad de estudiantes de las escuelas rurales del municipio en el segundo semestre de 2018 y, en tercer lugar, debido a que desarrolla

el modelo Educativo Escuela Nueva (de primero a quinto de educación básica primaria) y Telesecundaria (de sexto a noveno de educación básica secundaria). Esta población permitió recoger las voces de un grupo significativo de niños, niñas y jóvenes del sector rural en relación con la percepción de corrupción como se demuestra más adelante en la sección de resultados.

## Enfoque

El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo. La investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica (...) A este tipo de investigación le interesa lo particular, lo contextual, los relatos vividos, con predominio del método deductivo” (Rivadeneira, 2015, p. 173). Es así como el estudio encontró en lo cualitativo el enfoque apropiado para su desarrollo. En la Tabla 2, se relaciona el sustento ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico del enfoque cualitativo y la relación con la presente investigación:

**Tabla 2.** Caracterización del enfoque cualitativo

Supuestos	Metodología cualitativa	Aplicación al estudio
<b>Ontológicos:</b> ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	La realidad es subjetiva y múltiple.	Se tiene en cuenta las diversas perspectivas de los participantes de la investigación en relación con las concepciones que han construido sobre corrupción.
<b>Epistemológicos:</b> ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?	El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación.	Tanto investigadores como participantes se aproximan a la concepción de corrupción desde vivencias reales y opiniones externas.
<b>Axiológicos:</b> ¿Qué papel juegan los valores en la investigación?	El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello.	La reflexividad está dada en el marco del respeto de las voces de los participantes y mediada por las interacciones de los investigadores con los sujetos actuantes.

Supuestos	Metodología cualitativa	Aplicación al estudio
<p><b>Metodológicos:</b> ¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?</p>	<p>Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. Múltiples factores se influyen mutuamente. Diseño flexible e interactivo. Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación con el contexto. Confianza y autenticidad.</p>	<p>Las voces de los participantes se recogen a partir de ejercicios escritos, se transcriben y se reagrupan según el contenido, consolidándose así el engranaje de las categorías emergentes.</p>

**Fuente:** elaboración propia adaptado de Dalle et al. (2005, p. 40)

### **Tipo de investigación**

Los estudios descriptivos tienen como propósito delimitar “los hechos que conforman el problema de investigación. Por ello, es posible establecer las características demográficas de unidades investigadas (...) identificar formas de conducta y actitudes de las personas (...) establecer comportamientos concretos (...) y descubrir y comprobar la posible asociación de las variables” (Méndez, 2007, pp. 230-231). Así, en el presente estudio descriptivo hubo interacción con los estudiantes participantes de primaria y bachillerato, se registraron sus voces frente al concepto de corrupción y desde la doble reflexividad se establecieron las respectivas interpretaciones.

### **Técnicas, instrumentos de recolección y sistematización de la información**

Para la recolección de la información se aplicó a los estudiantes de la Escuela Rural Veragüitas del municipio de Villagómez Cundinamarca una actividad de escritura:

**Tabla 3.** Preguntas orientadoras del instrumento implementado

Técnica	Instrumento	Preguntas orientadoras
Actividad de escritura	Formato de cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la corrupción?</li> <li>- ¿En cuáles actuaciones cotidianas se evidencian acciones de corrupción?</li> <li>- ¿Qué quisiera que cambiara en relación con la corrupción?</li> <li>- ¿Qué propone para erradicar la corrupción?</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia

Con lo anterior se pudo identificar en los discursos de los estudiantes las percepciones y creencias respecto al tema eje de investigación. Posteriormente, se transcribieron las respuestas en matrices, de las cuales emergieron las categorías de análisis presentadas en el siguiente apartado. Estos resultados se dieron a conocer a los participantes, quienes desde la reflexión de los hallazgos hicieron las propuestas que la escuela debe emprender para educar en valores y ciudadanía, a fin de erradicar de la sociedad el fenómeno de la corrupción.

## Resultados

En las tablas siguientes 4 y 5 se presentan las concepciones que los estudiantes tenían frente a la corrupción. En primer lugar, se recogen las voces de los estudiantes de educación básica primaria:

**Tabla 4.** Sistematización de las ideas sobre corrupción en estudiantes de primaria de la Escuela Rural Veragüitas. Julio 9 de 2018

Estudiante	Concepciones sobre la corrupción	Categorías emergentes
E12, E13, E15, E16	<i>Quando uno dice mentiras nadie le cree y no debemos robar ni matar. La corrupción es una persona mala, que es mentirosa y que si es rica detesta a los pobres no respetan a la gente de color. Es como decirle a alguien que haga cosas buenas y hemos escuchado en la televisión no quitarles las cosas a los demás y decir la verdad a los profesores y a los padres. La corrupción es para mí decir mentiras a la humanidad.</i>	Robar y mentir

Estudiante	Concepciones sobre la corrupción	Categorías emergentes
E3, E4, E5, E6, E7, E10	Ser corrupto es que cuando van a arreglar algo duran 3 años y nunca lo hacen, la corrupción afecta la democracia. Corrupción es cuando dicen que van a construir una escuela o una casa y se demora, 10, 20 50 años y les miente mucho a las personas y tienen derecho a denunciar. Ser corrupto es una persona que promete hacer algo, pero no lo hace. La corrupción son las personas que dicen que van a hacer una cosa y duran mucho tiempo y no lo hacen. Los ladrones cuando roban son tacaños, corruptos, cuando no terminan la escuela y el colegio. La corrupción es vender cosas robadas a una persona.	Incumplir lo prometido
E8, E9, E11, E14, E16,	Gente mala, gente mentirosa, gente ladrona y gente grosera. Gente mala que roba, corrupta, gente grosera asesina y promete y nunca cumple. La corrupción es robar a los demás para repartir las ganancias, engañan y también afecta a la educación. La corrupción es una persona muy deshonesto y que si son ricos no quieren a los pobres. La corrupción es alguien malvado, mentiroso y que roba. La corrupción es ser deshonesto NO amable, ser mentiroso, la corrupción es la maldad no convivir con alguien en el mundo. La maldad cuando es deshonesto, cuando matan personas. Mentiroso, malo.	Aspectos negativos de las personas
E17, E18	<i>Corrupción es un político.</i> La corrupción es cuando se roban los recursos de la gente, cuando roban los carros y los venden de nuevo. Corrupción es cuando roban, mienten, cuando no terminan de hacer las escuelas, cuando votan esperan que todo cambie, pero no solo roban y mienten.	Relacionada con la política
E1, E2, E6, E7	No decir mentiras, no robar, no pelear, no engañar ni ser grosero. La corrupción nos sirve para solucionar un problema y para no robar. No robar porque lo echan a la cárcel, uno está robando la vida no, no debemos decir mentiras porque cuando uno dice la verdad no le creen. Debemos seguir en la escuela para seguir nuestra carrera por eso no decir mentiras. <i>No se tire la vida.</i> Hay que compartir las cosas y que entre todos podamos arreglarlo sin pelear y así salen las cosas bien. Ser honestos, se compartidos. <i>La corrupción es corregir a una persona.</i> No echarle piedra a la gente y no pelear con la gente, no tumbar arboles no matar a los animales y no matar a la gente. Es corregir a las personas o una evaluación.	Asociada a acciones positivas

**Fuente:** elaboración propia.

La Tabla 5 reporta las concepciones de los estudiantes de educación básica secundaria, frente a la corrupción:



**Tabla 5. Sistematización de las ideas sobre corrupción en estudiantes de Telesecundaria Rural Veragüitas. Julio 9 de 2018**

Estudiante	Concepciones sobre la corrupción	Categorías emergentes
E7, E8, E10, E11, E12, E14	<p>Corrupción es aquella persona corrupta, falsificación o alteración de un escrito, es pecar, es no pensar en el daño que le puede causar a otras personas, es <i>estar de acuerdo para robar</i> o hacer daño a alguien, es prometer y no cumplir, es decir mentiras, es no cumplir con lo que uno se compromete.</p> <p>La corrupción es falsificar o alteración de un escrito. No decir la verdad, es cuando una persona no cumple lo que promete, abusar de la confianza.</p> <p>Es prometer y no cumplir, es robar a todas las personas para que al poco tiempo se arrepientan de haberles creído y confiado que todo va a cambiar, es hacer algo malo, es pecar, es no pensar en el daño que pueden causar.</p> <p>Es falsificar documentos, actuar mal o en contra de la ley afectando a las personas y al pueblo. Es dar mal ejemplo, es trabajar mal o ilegalmente. Por ejemplo, vendiendo o exportando armas o drogas. La corrupción es ofrecer para ayudar a alguien con algún problema que tenga ya sea por dinero y quitarle o sonsacarle para dejarlo en la calle. Es ayudar o apoyar peleas callejeras de criminales.</p> <p>Falsificar un escrito, hacer lo contrario que dice la ley, llevar a las personas por el mal camino, es ser deshonesto, es faltar al respeto, es dar malos consejos, es hacer que las personas se peleen.</p> <p>La corrupción es aquella persona que es corrupta, que falsifica un escrito y es una persona que es falsa y se reparten la palta y les quitan a los ciudadanos y a los campesinos, también necesitamos que no haya más corrupción ni que le quiten al campesino la plata para darle a los corruptos.</p> <p>Prometer y no cumplir, fallarle a los demás y decir cosas falsas o mostrar algo falsificar documentos, actuar en contra de la Ley y hacer cosas indebidas. Es como robar. La corrupción es un delito que se tiene que pagar con cárcel.</p>	Falsificación

Cifuentes-Garzón, José-Eduardo; Linares-Garzón, Luz-Dary (2020). Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia). *Ánfora*, 27(48), 93-114. Universidad Autónoma de Manizales.

Estudiante	Concepciones sobre la corrupción	Categorías emergentes
E2	Corrupción es el acto de actuar mal frente a una comunidad ocasionándole un daño ya sea económico o material, es falsificar un escrito para obtener beneficio material. Por ejemplo, los del gobierno que se toma una parte del presupuesto. Es actuar de manera incorrecta con algún poder de gobierno que tenga sin importar el mal que les hagan a las demás personas. Es actuar de manera ilegal con el fin de obtener bienes propios actuando sin principios ni valores morales, éticos y espirituales.	Actuar mal
E1, E6	Persona capaz de coger algo que no es de él. Persona que transporta cosas ilegales. Es estar de acuerdo para robar y hacer daño a alguien, es tener que ser malo para que lo reconozcan o lo recuerden, pero la maldad no lo cambiara para toda la vida ni lo sacara de los problemas. La corrupción afecta la democracia. La corrupción es robar a las demás personas, es robar el dinero de las empresas, es mentir para ganar más dinero, es no dar lo que han prometido a la gente, es jugar sucio con los demás, es estar de acuerdo para robarse algo. La corrupción es un delito que afecta a las personas y a la democracia de un país.	Robar
E3, E4	Corromper a otra persona por medio de acciones o palabras. Corromperse uno mismo por estar con otras personas. Situación en que algunas personas prometen algo que nunca van a cumplir solo por obtener un beneficio. Realizar actividades con falsificación de documentos al querer pasarse por otra persona.	Corromper a otros

Estudiante	Concepciones sobre la corrupción	Categorías emergentes
E5, E9, E13, E15	<p>La corrupción se trata de una persona que promete cosas y no las cumple, también se trata de alguien que le roba plata a otra persona. La corrupción nos afecta a todos. No deberían hacer esas cosas, aunque para ellos es una felicidad robar a ellos no les interesa lo que uno piense, ellos solo les interesa el dinero y las posibilidades de llegar a lo más alto.</p> <p>Cuando las personas <i>se dejan llevar por las ambiciones y hacen mal uso de su poder</i>, prometen una ayuda para así obtener algún beneficio y después de haber ganado no ayudan o cumplen sus promesas. Es aprovecharse de su posición o situación económica o política para así dañar o perjudicar a las personas y poder salir beneficiados. Es violar las normas o leyes solo por beneficio propio, es abusar de la confianza de una persona y es defraudar a un pueblo después de mostrarse como buen ciudadano.</p> <p>Es cuando las personas se dejan llevar de la ambición y es corrupta con sus deberes, prometen, pero no cumplen, hacer algo malo es pecar es NO pensar en el daño que le pueden hacer a otras personas.</p>	Producto de la ambición

**Fuente:** elaboración propia.

Después de haber reportado las concepciones de niños, niñas y jóvenes, se establecieron las siguientes categorías, tituladas con las mismas voces de los participantes:

### **La corrupción son los políticos**

El imaginario de corrupción se asocia con los políticos. Es tanto el descrédito de quienes ejercen cargos de elección popular que los mismos niños, niñas y jóvenes del sector rural asimilan la corrupción en primer lugar como algo inherente al ejercicio político. Este discurso permea diversos escenarios con ideas como “nuestro mayor problema es la clase política (...) no toman las decisiones correctas o lo hacen demasiado tarde (...) ya no existen la izquierda y la derecha; son incapaces de ponerse de acuerdo...no nos representan (...) cuanto más transparencia mejor; todo se debe a la falta de ética...” (Innerarity, 2015, p. 22), lo cual se va naturalizando en las dinámicas sociales. Sin embargo, “El problema de estos reproches es que no son completamente falsos, pero tampoco del todo verdaderos” (Innerarity, 2015, p. 22). Es decir, se ha vuelto costumbre asignar

a los políticos el calificativo de corrupto sin haber examinado sus actuaciones públicas y privadas.

De acuerdo con lo anterior, la banalidad en las opiniones ha llevado a desconocer la esencia misma de la política. “Para agravar un poco las cosas, si somos sinceros, deberíamos reconocer que tampoco es que la gente sepa exactamente lo que la política debería hacer; la incertidumbre se ha apoderado de los gobernantes, pero también de los gobernados” (Innerarity, 2015, pp. 22-23). En esta incertidumbre e indignación se instala en los ciudadanos como verdades las premisas que todos son corruptos y la política no sirve para nada. Esto hace que los estudiantes asuman el rol de espectadores en los certámenes de participación política en tiempos de indignación en los “momentos de especial desorientación y por eso prestamos más atención a la corrupción que a la mala política; exigimos la mayor transparencia y no nos preguntamos si estamos mirando donde hay que mirar o en lo que nos dejan” (Innerarity, 2015, p. 22).

Por tal razón, es deber de la escuela abrir espacios para la reflexión crítica de la política y los políticos a fin de ir transformando las maneras de actuar y de pensar como ciudadanos, porque “Nunca en la historia ha habido tantas posibilidades de acceder, vigilar y desafiar a la autoridad, pero nunca se ha sentido la gente tan frustrada en relación con su capacidad de hacer que la política sea algo diferente” (Innerarity, 2015, p. 23).

### **Se dejan llevar por las ambiciones y hacen mal uso de su poder**

Para los estudiantes participantes en la investigación, la corrupción se relaciona con las ambiciones humanas del tener y del poder. El tener, en cuanto a la adquisición de bienes materiales acudiendo a medios ilegales para obtenerlos. El poder, como la capacidad de dominar y de aprovechar los cargos públicos para satisfacer las necesidades personales. En este sentido, la corrupción se basa en elementos como “el abuso de una posición de poder, la consecución de una ventaja patrimonial a cambio de su utilización y el carácter secreto del pago” (De la Mata, 2016, p. 4). Además, son distintas “las causas que la generan, así como las estrategias para su contención. Pero si en algo existe consenso es en la necesidad de afrontar la misma tanto desde posiciones represivas como preventivas, concibiendo la corrupción desde una perspectiva global” (De la Mata, 2016, p. 4), que afecta con especial atención al ejercicio del poder en lo público.

Según Nieto-García (citado por De la Mata, 2016), la corrupción pública “empieza cuando el poder que ha sido entregado por el Estado a una persona a título de administrador público (...) no se utiliza correctamente al desviarse su ejercicio, defraudando la confianza de sus mandantes, para obtener un enriquecimiento personal” (pp. 5-6). Además, los actos y prácticas de corrupción son

muy variados “Mientras que algunos ejemplos de corrupción incluyen conductas ilícitas y delincuenciales, otras prácticas asociadas a este fenómeno pueden ser de perfecta legalidad, pero de cuestionable moralidad” (Sandoval, 2016, p. 123). Por eso, corresponde a la familia y a la escuela propiciar la reflexión constante en los niños, niñas y jóvenes en cuanto a la práctica de valores como la honestidad, la transparencia y la verdad, de tal manera que se procure el bien común por encima de la satisfacción de los intereses particulares.

De acuerdo con lo anterior, “es necesario, desde la academia, contribuir a documentar y analizar los abusos del poder, la impunidad reinante y la alienación ciudadana, con objeto de contribuir a reestructurar a fondo las relaciones Estado-sociedad” (Sandoval, 2016, p. 145). Además, es necesario “generar una cultura ética generando conciencia en los ciudadanos, en los diferentes miembros del Estado, invitando a la acción presionando a los representantes públicos para que estos realicen acciones verdaderas para prevenir y controlar la corrupción” (Bautista, 2016, p. 30).

### **Estar de acuerdo para robar. Cuando uno dice mentiras nadie le cree**

Los participantes del estudio asocian el no decir la verdad con el fenómeno de la corrupción. Por ello, existe la necesidad de reflexionar sobre la Ética y la moral pública, entendida como “una ciencia que moldea la conducta humana porque a través de ella es que el hombre logra adquirir buenos hábitos de comportamiento y que... le permitirá ser disciplinado para alcanzar un auto-dirigenciamiento de acuerdo con los principios morales que existen” (Zuleta, 2015, pp. 9-10). También resulta fundamental que en la formación profesional se aborde con más efectividad la Ética pública, “relacionada o vinculada a las tareas prácticas de los funcionarios públicos, por ello su presencia o ausencia determina el funcionamiento de la estructura institucional establecida” (Zuleta, 2015, p. 10).

Rescatar el valor de la honestidad en todas las organizaciones es una manera de combatir la corrupción. Para Rest (1986; citado por Arellano, 2017) “La corrupción, en efecto, es un fenómeno social: un individuo decide ser corrupto o realiza una acción deshonesta... siempre en un contexto donde sus reacciones psicológicas, sus experiencias, sus valores y las interrelaciones sociales que vive y sufre constantemente” (pp. 5-6). Por tal razón, se requiere que haya coherencia en el hogar, en la escuela, en la universidad y en todos los escenarios de la vida pública en cuanto a las acciones honestas. Al respecto del ámbito universitario, algunos estudios indican el desinterés y la poca participación política de los jóvenes universitarios (Taguena y González, 2018; Sañudo y Falika, 2018).

Así pues, “Los actos corruptos aparecen en la conducta de las personas cuando no hay en su mente frenos que les impidan realizarlos. Los frenos que

pueden impedir que una persona realice actos corruptos son los principios y valores con que cuenta” (Bautista, 2016, p. 34). En este sentido cobra importancia una educación centrada en valores humanos, porque “Cuando no hay educación, ni principios ni valores en la mente de la persona, se da paso a la ignorancia. La ignorancia es caldo de cultivo para los antivalores y las prácticas corruptas... La ética saca de esa ignorancia” (Bautista, 2016, p. 34).

### **La corrupción en las acciones cotidianas de los estudiantes y anhelos de cambio**

Los estudiantes que participaron en la investigación señalan acciones cotidianas de la escuela en las cuales se evidencia la corrupción en hechos como:

“Excusas injustificadas: cuando los compañeros de clase presentan excusas de las inasistencias a la escuela y la presentación de tareas, las cuales no responden a la verdad. Trampa en las evaluaciones, al querer engañar al profesor contestando preguntas tomadas de libros o de los apuntes de cuadernos. Trampas en el juego, haciendo jugadas ilegales con el propósito de ganar sin importar los medios utilizados. Cuando los profesores llegan tarde o se van temprano de las escuelas sin cumplir todo el horario” (Joven de la Institución Educativa Rural de Villagómez).

De otra parte, los estudiantes señalan como hechos de corrupción en las veredas

“Cuando los adultos piden ayudas en la administración municipal sin necesidad o urgencia. Además, cuando en las tiendas no pagan lo que deben y las promesas que nunca cumplen los políticos después de haber ganado. En los mismos escritos, los estudiantes proponen como acciones de cambio que los padres de familia enseñen a decir siempre la verdad, la escuela haga cumplir la palabra, cero trampas en los juegos, tareas y evaluaciones y la familia y la escuela enseñen a cumplir las leyes de Dios contempladas en la Biblia” (Niño de la Institución Educativa Rural de Villagómez).

Con lo anterior, se recogieron las voces de los estudiantes frente a las concepciones y propuestas para combatir la corrupción desde los escenarios cotidianos de los niños, niñas y jóvenes. Así las cosas, conocer a los estudiantes “supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que la misma adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana” (Saucedo y Guzmán, 2011, p. 269).

## Conclusiones

Con el proceso investigativo se logró reconocer los significados que le asignan al concepto de corrupción los estudiantes del nivel de la educación básica primaria y secundaria del sector rural en el municipio de Villagómez, Cundinamarca, los cuales fueron relacionados con aspectos negativos de las personas producto de la ambición y asociaron las actuaciones principalmente con la política. En relación con las formas de proceder con respecto a la corrupción en las acciones cotidianas de los estudiantes, se pudo constatar que ellos refieren escenarios importantes la escuela y la familia. Los adultos que hacen parte de ellos son modelos que influyen en el aprendizaje y aplicación de los valores éticos y ciudadanos. Respecto a los anhelos de cambio sobre la corrupción, los estudiantes proponen tareas importantes a la familia y la escuela, en el sentido de enseñar las conductas de honestidad y rectitud.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, se puede deducir que las concepciones sobre corrupción están mediadas desde un enfoque de la Ética y la moral. En esta perspectiva, cobra importancia el fortalecimiento de las competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas en los diferentes ámbitos de interacción social, a fin de educar ciudadanos respetuosos de las institucionalidades, cumplidores de los deberes y que ejerzan los derechos humanos con rigurosidad y transparencia en los diferentes escenarios sociales, económicos y políticos.

Frente al fenómeno social de la corrupción, compete a la escuela vislumbrar alternativas que conlleven a la reflexión permanente de las acciones individuales y colectivas de los niños, niñas y jóvenes, en el sentido de rescatar la práctica de valores como la transparencia en todas las acciones, decir siempre la verdad, cumplir con lo pactado, rechazar cualquier tipo de soborno y demás actuaciones en contra de los principios éticos. Incluso, en el nivel universitario, siguiendo a Sañudo y Palifka (2018) debería continuar orientándose a los jóvenes para que “aprendan a distinguir cómo la corrupción se instala en su práctica cotidiana, la combatan y se comprometan a estar atentos a la honestidad de sus acciones y la veracidad de su discurso” (p. 21).

En estos tiempos en los cuales las tradiciones tienden a desaparecer, la escuela debe salvaguardar la misión de educar, que por naturaleza le compete en alianza con la familia. Si en la familia y la escuela se extirpa toda práctica conducente al mantenimiento de la corrupción, se empezará a erradicar en definitiva este flagelo que afecta el mismo progreso de la humanidad.

## Referencias

- Arellano, D. (2017). Corrupción como proceso organizacional: comprendiendo la lógica de la desnormalización de la corrupción. *Contaduría y Administración*, 62(3), 810-826. <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/975/907> [Consultado el 12 de octubre de 2018].
- Bautista, O. (2016). ¿Cómo abordar la corrupción? Una vía para su solución a través de la ética pública. *DIREITO UFMS*, 2(1), 25-38. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/2744> [Consultado el 23 de junio de 2018].
- Caciagli, M. (1996). *Clientelismo, corrupción y criminalidad organizada*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.
- Castellanos, M. (2014). *¿Qué es la corrupción?* (Tesis de Maestría, inédita). Universidad McGill, Montreal.
- Dalle, P.; Boniolo, P.; Sautu, R.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Del Castillo, A. (2003). Medición de la corrupción: Un indicador de la Rendición de Cuentas. *Cultura de la rendición de cuentas*, 5, 2-80. [http://centro.paot.mx/documentos/varios/medicion\\_corrupcion.pdf](http://centro.paot.mx/documentos/varios/medicion_corrupcion.pdf) [Consultado el 30 de junio de 2018].
- De la Mata, N. (2016). La lucha contra la corrupción política. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18(01), 1-25. <http://criminnet.ugr.es/recpc/18/recpc18-01.pdf> [Consultado el 7 de julio de 2018].



Departamento Administrativo de la Función Pública (2015a). *Guía para la Gestión del Riesgo de Corrupción*. Bogotá, Colombia.

Departamento Administrativo de la Función Pública (2015b). *Estrategias para la Construcción del Plan Anticorrupción y de Atención al Ciudadano*. Versión 2. Bogotá, Colombia.

Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 28, 67-83. <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/3.pdf> [Consultado el 11 de agosto de 2018].

Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg, S.L.

Méndez, C. (2007). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: Limusa.

Mora, F.; Barrantes, H. (2008). ¿Qué es matemática? Creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 3(4), 71-81. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6901> [Consultado el 14 de julio de 2018].

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 16, 1-35. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902> [Consultado el 21 de julio de 2018].

Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo. Institucional*, 6(2), 169-183. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1179/926> [Consultado el 14 de julio de 2018].

Sánchez, M.; Lombardo, E. (2017). La representación de familia en niños/as de 4 a 11 años. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 5-13. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/43/43\\_Sanchez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/43/43_Sanchez.pdf) [Consultado el 28 de julio de 2018].

Sandoval, I. (2016). Enfoque de la corrupción estructural: poder, impunidad y voz ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(1), 119-152. <http://www.scielo>.

Cifuentes-Garzón, José-Eduardo; Linares-Garzón, Luz-Dary (2020). Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia). *Ánfora*, 27(48), 93-114. Universidad Autónoma de Manizales.

org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0188-25032016000100119 [Consultado el 14 de julio de 2018].

Sañudo, M.; Palifka, B. J. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia, *VERITAS*, 41, 21-37. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n41/0718-9273-veritas-41-00021.pdf> [Consultado el 14 de julio de 2018].

Saucedo, C.; Guzmán, C. (2011). Cinco razones para escuchar a los estudiantes. Debates emergentes de la investigación en México. En *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Taguenca, J. A.; González, R. (2018). La Participación política de jóvenes universitarios de Hidalgo, México. Posibilidades y tipos. *Ánfora*, 25(45), 219-256. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/519/442> [Consultado el 28 de julio de 2018].

Valerio, C. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156677> [Consultado el 11 de agosto de 2018].

Zuleta, A. (2015). La corrupción su historia y sus consecuencias en Colombia (Trabajo de grado). Bogotá, Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/13973> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].

# Inves I.n tigua Ciones — en otras temáticas

Research on other topics

Pesquisa sobre outros tópicos



# The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas \*

[English Version]

La Brecha Salarial por género en Colombia y en el Departamento de Caldas

A brecha salarial por gênero na Colômbia e no Departamento de Caldas

*Received April 5, 2018. Approved July 8, 2019.*

Oscar-Hernán Cerquera-Losada\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7945-6670>

Colombia

Cristian-José Arias-Barrera\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7196-5542>

Colombia

Juan-Felipe Prada-Hernández\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5459-505X>

Colombia

› To cite this article:

Cerquera-Losada, Oscar-Hernán; Arias-Barrera, Cristian-José; Prada-Hernández, Juan-Felipe (2020). The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas.

*Ánfora*, 27(48), 117-140. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.671>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** to determine whether there is a gender wage gap in Colombia and the department of Caldas for the year 2017. **Methodology:** using data obtained from the DANE's Great Integrated Household Survey of 2017, an econometric Binder-Oaxaca decomposition model for average hourly wage by gender was considered for Colombia and Caldas. **Results:** the gross wage gap in the department of Caldas was found to be below the national average with a difference of 13.46% favoring

\*\* Master in Economics. Economist. Full-time professor of the Economics program at Universidad Surcolombiana and member of the Iguaque research group and Pymes. Mail: oscar.cerquera@usco.edu.co

\*\*\* Economist from Universidad Surcolombiana. Economic analyst of the Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. Member of the Iguaque research group. Mail: c.arias@cam.gov.co

\*\*\*\* Economist from Universidad Surcolombiana. University professional from Corporación Universitaria del Huila. Member of the Iguaque research group. Mail: jufeph@gmail.com

men. Taking into account productive characteristics, the characteristic effect in 2017 favors women in both Caldas and Colombia; that is, women have better productive characteristics than men, although the remuneration effect favors men. **Conclusions:** there are significant wage differences between men and women, frequently favoring men, which is majorly due to unobservable characteristics, among which there may be gender discrimination, since men with the same characteristics as women tend to have higher salaries, both in the department of Caldas and in Colombia.

**Keywords:** Wage gap; Gender discrimination; Characteristic effect; Remuneration effect.

## Resumen

**Objetivo:** determinar si existe diferencial salarial por género en Colombia y el departamento de Caldas en el año 2017. **Metodología:** utilizando los datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE de 2017, se estimó un modelo econométrico de descomposición de Oaxaca y Blinder del salario horario promedio por género para Colombia y Caldas. **Resultados:** se encontró que la brecha salarial bruta en el departamento de Caldas está por debajo de la media nacional con una diferencia del 13,46% a favor de los hombres. Al tener en cuenta las características productivas se obtiene que el efecto característica durante 2017 está a favor de las mujeres tanto en Caldas como en Colombia; es decir, las mujeres tienen mejores características productivas que los hombres, no obstante el efecto remuneración es a favor de los hombres. **Conclusiones:** existen diferencias salariales significativas entre hombres y mujeres, siempre a favor de los hombres, lo cual se debe principalmente a características no observables, entre las que puede existir la discriminación por género, pues los hombres con las mismas características que las mujeres tienden a tener mayores salarios, tanto en el departamento de Caldas como en Colombia.

**Palabras-clave:** Brecha salarial; Discriminación por género; Efecto característica; Efecto remuneración.

## Resumo

**Objetivo:** determinar se existe um diferencial de salário por gênero na Colômbia e

no departamento de Caldas em 2017. **Metodologia:** usando dados da Pesquisa Gran Encuesta Integrada de Hogares DANE de 2017, foi estimado um modelo econométrico de decomposição de Oaxaca e Blinder do salário médio, por gênero, para Colômbia e Caldas. **Resultados:** verificou-se que a brecha salarial bruta no departamento de Caldas está abaixo da média nacional, com uma diferença de 13,46% a favor dos homens. Considerando as características produtivas, obtém-se que o efeito característico durante 2017 é a favor das mulheres em Caldas e na Colômbia; isto é, as mulheres têm melhores características produtivas que os homens, porém o efeito da remuneração é a favor dos homens. **Conclusões:** existem diferenças salariais significativas entre homens e mulheres, sempre a favor dos homens, principalmente devido a características não observáveis, dentre as quais pode haver discriminação de gênero, uma vez que homens com as mesmas características das mulheres tendem a têm salários mais altos, tanto no departamento de Caldas quanto na Colômbia.

**Palavras-chave:** Brecha salarial; Discriminação de gênero; Efeito característico; Efeito remuneração.

## Introduction

Wage remuneration is understood as compensation within the framework of an employment agreement, for the physical and mental capacities, performed by an individual for the benefit of a third party. This is one of the most important components that transcends the workforce market, as it directly influences people's well-being.

However, wage capacity depends on certain characteristics of both, the individual and workforce, resulting in wage heterogeneity. The problem arises when this dispersion in wage capacity is explained by characteristics that to a certain degree do not infer productivity, or are not dependent on the physical and mental capacities of the workers; such as gender or race, which generates in society the so-called "wage gaps" that are defined as the average wage difference between men and women (Piñeros, 2009).

According to Hersch (2006), discrimination in the workforce is characterized by unequal treatment of persons who are equally productive due to observable characteristics, such as race, ethnicity or gender. Of concern, and still present in the twenty-first century and in the more developed countries, is the discrimination against women in the workforce, which places this issue into major social debates, because it generates significant losses in efficiency and results in a misallocation of resources. These negative effects on efficiency may be direct, such as the loss of talent, or indirect, such as disincentivization in human capital investment for the discriminated group (Conde and Marra, 2016).

Historically, women have played a key role in maintaining the home, as they did not have clearly defined job positions (Zárate and Godoy, 2005). This conception of women has contributed to the generation of a biased view from a historical standpoint, in which women are presented as mere spectators of their development and as simple companions of men in their construction of society (Francke and Ojeda, 2013). Workforce wise, women have been undervalued and relegated to secondary<sup>1</sup> and, recurrently, poorly paying jobs, even though they perform similar job positions as men.

According to Romero (2007), one of the reasons for discrimination is the dominant position that a group has vis-à-vis other members of society in regards to the distribution and use of available economic, political and social opportunities; sparsely available to the disadvantaged group. In the workforce, women and men with the same level of education generally work in different

---

1 It's to be noted that in the last decades this dynamic has changed, albeit minimally, and now women occupy important positions in the workforce.



economic sectors and when they coincide in the same sector, they occupy different positions: with men clustering at the senior positions in the totem pole. This is known as the "segregation hypothesis" (Wainerman, 1996). As a result, women's workforce participation in well-paid occupations is relatively low, and greater in low-paying sectors.

Workforce inequity between men and women in Colombia continues to be significant; according to the Workforce Observatory for Education (2017), the gender wage gap in Colombia was 11.8% during 2016, 3.3 points lower than it was eight years ago.

In addition, women's workforce participation in Colombia has increased significantly, from 36% in 1982 to 54.7% in 2017 (National Administrative Department of Statistics [DANE], 2017). This increase in women's workforce participation is explained by the demographic, social and cultural transformations that have occurred in recent years countrywide, generating significant changes in the composition, size and function of the family (Flórez, 2004). Thus, the traditional specialization of work within the home, which attributed the role of childcare and domestic tasks exclusively to women, is being broken.

Notwithstanding this abovementioned shift, women continue to have a lower participation in the national employment rate, higher unemployment and a lower representation in the major categories of the economy, by occupational position, in relation to men. In the first case, the national employment rate for women was 47.9 %, compared to 69.3 % for men in 2017. With regard to unemployment, in the same period of study, unemployment among men was 7.3%, while among women it was 12.3% (DANE, 2017).

Now, workforce inequity between men and women tends to be more recurrent in developing countries, as is the case for Colombia, where there are significant differences in the major workforce indicators.

According to the major workforce indicators for the department of Caldas during 2017, the employment rate for women (36.3%) and men (65.9%) was below the national average. On the other hand, the unemployment rate for men (7.5 %) and women (13.9 %) was also above the national average. Conclusively, the overall participation rate of women (42.2%) was lower than that of men (71.3%), both in Caldas and Colombia.

Whilst, the national context figures show a discouraging panorama, the situation is even more concerning in the department of Caldas: the unemployment rate for both men and women is higher in Caldas, moreover, the employment rate and the overall participation rate are lower for both in Caldas in regards to the national average. For a country like Colombia, characterized by high inequality indices, Caldas results to be one of the departments that weighs down these indicators. The picture painted from all the above scenarios, eviden-

ces the existence of a wage difference problem in Colombia and especially in Caldas.

Assuming, however, that the participation of women in the workforce in the country has been growing in recent decades comparatively with other countries, In Colombia still elicits concerns about the behavior of some indicators such as the unemployment and employment rate. The situation in the department of Caldas is even more worrying, as evidenced in the previous figures. The operative nature of this department, its culture and the customs of its inhabitants, as well as the dynamics of the economy itself, can partly explain this behavior. Aggregately, the abovementioned elements help establish that there are important differences in the major workforce indicators between men and women.

The changes in the rate of participation of women in the workforce, marked by the dynamics of women's entry into the economically active population, have demonstrated the existence of a grave problem; a significant wage gap between men and women. This state of affairs has led to the development of various studies that analyzed the gender wage differential in Colombia, such as Tenjo (1993), Baquero (2001), Abadía (2005), Tenjo and Herrera (2009), Galvis (2010), Hoyos, et al. (2010), Arias, Arias and Cerquera (2017) and, more recently, in the rest of the world with Anghel et al. (2018), Mendoza, Cardero and Ortiz (2017), Stier and Herzberg (2017), Bøler, Javorcik and Ulltveit-Moebe (2018), who applied their studies at a national level or in the major cities, departments or regions.

According to Galvis (2010), Colombia's the wage gap between men and women is deep and persistent; and factoring in the inherent national territorial differences, where there exists large disparities between regions, there is need for a detailed analysis of what is happening in each of the country's regions. However, an important aspect in recent years in favor of women is that they have increased their human capital (education and work experience), thus increasing their participation in the workforce.

In Colombia, the vast majority of studies that analyze the wage gender differential have concentrated on studying this phenomenon through wage discrimination, utilizing the procedure of estimating wage equations and decomposing the wage differential using the Blinder-Oaxaca (1973) methodology. One of the pioneering works on the subject was developed by Tenjo (1993), who studied the gender wage gap in Colombia for the 1976-1985 period, using data from the National Household Survey (ENH). Tenjo found that although there is a wage gap between men and women, this cannot only be explained by differences in observable characteristics (education, age, etc.), but also by the term discrimination (remuneration effect), which showed an increasing behavior during the study period.

Baquero (2001), analyzes the gender wage differential in Colombia between 1984 and 1999, a period subsequent to that studied by Tenjo (1993). The author found that although during the study period women's educational rate increased faster than that of men, the returns to education decreased relative to women; this is due to an increased workforce participation. Relatively, the discrimination component had an increasing trend, which contributed to 29% of the wage differential for the first years.

Tenjo and Herrera (2009), studied wage discrimination by gender and ethnicity. These authors used the 2005 Quality of Life Survey (QLs). Using the Blinder-Oaxaca (1973) methodology, the authors found that the wage gaps were not explained by differences in human capital between men and women, since when analyzing the data, the finding that women have a relatively greater concentration in occupations with respect to men was obtained. Moreover, it is women who have the highest qualifications (years of education, work experience, etc.); however, when breaking down the wage gap, it is determined that this difference can only be explained by the effect of discrimination, since the differences in human capital fall in the negative range, favoring women.

Cortés and Flórez (2016), analyzed wage discrimination by gender in Santander during the 2012-2014 period. The Blinder-Oaxaca decomposition (1973) indicated that gender discrimination is the component that explains to a greater extent the wage gaps, since, in Santander for example, women on average earn between 25% and 30% less than men, due to unobservable factors associated with gender discrimination.

In general, these studies are applied not only at an aggregated level countrywide, but also in the country's major cities or departments, however, few studies analyze differences by region, bearing in mind that these have different socio-economic characteristics. Therefore, one of the contributions of this investigation is that it studies the issue of gender wage discrimination in one of the country's department with the greatest problems of this nature, providing empirical evidence to the scarce literature that exists on this subject.

The department of Caldas, is located in the heart of the major coffee-growing area of the country. The important coffee based developmental impulse in Caldas, starting from the 1930's, allowed the Caldas countryside to consolidate as not only one of the most modern in the country, but also acquired a higher level of urban zone integration, with abundant communication routes between all the municipalities, a fact that favored infrastructure- transport, electrical supply, telephone networks, water supply, schools and health centers-. These strides are due to coffee being one of the few products that has brought remarkable contributions to Colombia's economic, social and institutional development, and also owing to the emergence of the railway that economically

integrated the entire country (Cerquera and Orjuela, 2015). Due to the importance of the department of Caldas in the economic and historical development of the country and the current work force situation, it was deemed suitable for the application of juxtaposed analysis between it and the national average.

Henceforth, this paper analyzes the gender wage gaps in Colombia and the department of Caldas for the year 2017. Caldas, due to its geographical location, socioeconomic characteristics, diversity of the workforce and the impact of the external sector, presents important characteristics that differentiates it from the other departments of the country; this is another of the contributions of this work. The fundamental objective is to determine which part of the wage gaps can be explained by differences in the observable characteristics of individuals (education, work experience, age, among others) and by differences in remunerations for those characteristics. To achieve this, the wage decomposition model of Blinder-Oaxaca (1973) was used.

## Methodology

In the literature, certain approaches are put forward that make it possible to explain, under certain assumptions, gender wage gaps. One of the most noteworthy approaches is the economic theory of discrimination, which is divided into Becker's (1971) theory "taste based discrimination and the "statistical" theory of discrimination by authors such as Arrow (1971) and Phelps (1972).

The theory of taste based discrimination is based on the prejudice of the agents in the workforce (employer, employee and consumer). Agents incur costs to avoid certain groups (minorities). According to Becker (1971) discrimination is represented by the "displeasure coefficient", which is related to the observable characteristics of the worker visible to the employer and not to the employee's productivity. So an employer is being discriminatory if they pay a different wage to the discriminated group (B) in contrast to the non-discriminated group (A), in spite of the fact that both groups have the same productive characteristics.

On the other hand, the theory of "statistical" discrimination arises when an employer infers that one individual is more productive than another based on observable traits (race and gender). This is because firms have limited information on the skills of individuals, as they are sometimes unobservable; therefore, employers base their decisions on observable characteristics that do not directly affect productivity, but may be correlated with unobservable characteristics that do.

However, with the passage of time the employer can verify the productivity of the individual, which means that the wage gap is not explained majorly by the observable characteristics that the employer used to infer productivity. This article focuses on the theory of statistical discrimination.

Thus, wage discrimination exists in the workforce as long as two individuals with the same characteristics are treated differently due to and only for their gender difference (Blau and Ferber, 1998). In order to identify the factors that most influence gender wage discrimination in the department of Caldas, the Great Integrated Household Survey (GIHS) of DANE for the period 2017 is taken into account. In order to know the factors, the Blinder-Oaxaca model for wage decomposition was used, which allows an approximation of the wage gap by gender. The estimation was made using the ordinary least squares method. The methodology proposed by Blinder and Oaxaca (1973), presents in the first part a Mincerian equation:

$$w_i = X_i \beta_i + \mu_i \quad (1)$$

$X$  contains the variables that characterize workers. The segment  $\mu$  represents the unobservable error or effect. The natural logarithm of the hourly wage ( $w$ ) is broken down between men ( $i=h$ ) and women ( $i=m$ ), in order to estimate an equation for each group and then draw the difference:

$$(\ln w_h - \ln w_m) = (X_h \beta_h - X_m \beta_m) + (\mu_h - \mu_m) \quad (2)$$

The construct of the counterfactual term,  $X_m \beta_h$ , is made, which indicates the salary that women would obtain if they had the remunerations of men, according to Galvis (2010), it is estimated what is the difference of salaries that are explained by the differences between the observable characteristics,  $(X_h - X_m) \beta_h$  and to the different remunerations for each gender,  $X_m (\beta_h - \beta_m)$ :

$$(\ln w_h - \ln w_m) = (X_h - X_m) \beta_h + X_m (\beta_h - \beta_m) + (\mu_h - \mu_m) \quad (3)$$

## The Characteristics and the Remuneration Effects

Characteristic effect indicates the differences between the characteristics of men ( $X_h$ ) and women ( $X_m$ ), while the Remuneration effect indicates the differences in remunerations between men ( $\beta_h$ ) and women ( $\beta_m$ ); this component evaluates a possible wage discrimination by gender, since it compares the salary between men and women with the same productive characteristics. The term counterfactual refers to the wage gap between men ( $w_h$ ) and women ( $w_m$ ), once counterbalanced by the Characteristics effect and Remuneration effect and balance for both men ( $\mu_h$ ) and women ( $\mu_m$ ).

Generally, women have better productive characteristics (education, experience, etc.) than men, so the numerical sign of characteristics effect tends to be positive. On the other hand, men, with similar characteristics to women, tend to obtain higher wages than women, that is, if a man or a woman have the same characteristics, men obtain higher wages.

Why does this happen? The theory of taste based discrimination affirms that an employee can opt to pay a man more than a woman because they plainly prefer to work with the former. The "statistical" theory of discrimination states that one individual is more productive than another, based off on observable traits such as race or gender, the employer may assume that men may be more productive than women, and for this reason decides to pay them a higher wage.

To determine the gender wage gap in the Department of Caldas and Nationwide, data from the Great Integral, Survey of 2017 by DANE was used. The data were filtered by inhabitants of Caldas and Colombia between the ages of 18 and 65 whose incomes were higher than zero. The data gathered was representative of all of Colombia, and also Caldas without differentiating between rural or urban areas. On account that, DANE, in 2017 collected survey information from a sample of 31,360 in Caldas, and for the purpose of making a statistical inference, the default expansion factor contained in the database was utilized. It is important to remark that the expansion factor is applied to the data sample, and it supplies to each of the sample's elements the representative weight that corresponds to the total population. Thusly, through its application, the characteristics of the target population is numerically estimated.

## Results

The department of Caldas had an estimated 993,866 inhabitants in 2017, it represented 2% of the total national population. 48.9% of the population in Caldas are men; 72.4% live in urban areas. 26.5% of the Caldas inhabitants had an elementary level of education, 18.24% middle high school, 22.88% high school and 25.93% higher learning or college level education. 31.2% of the population are employed; 23.1% in the private sector and 13.4% are self-employed persons.

To analyze the gender wage gap in the department of Caldas and Colombia, a focus group of employees between 18 and 65 years was recruited, furthermore, the wage income variable was created and used as a method of data standardization. Tables 1 and 2 show the average hourly wage by gender and level of education for the year 2017, belonging to Colombia and the department of Caldas. The hourly wage favors men with a 20.46% and 23.56% respectively. It was found that among the 10% of the individuals that have low wage incomes, the average salary gap between men and women in Colombia is 32.55%, while in Caldas is 10.61%. Both cases favoring of men.

**Table 1.** Average Hourly Wage by Gender and Level of Education

2017						
TOTAL	Colombia			Caldas		
	Women	Men	Gap	Women	Men	Gap
Average hourly wage	5029,18	6322,89	20,46%	6569,25	8593,55	23,56%
10th Quantile	737,7	1093,75	32,55%	1666,66	1864,4	10,61%
90th Quantile	10886,36	14361,7	24,20%	13830,31	18750	26,24%
Interquantile R (90-10)	10148,66	13267,95	23,51%	12163,65	16885,6	27,96%

2017						
TOTAL	Colombia			Caldas		
	Women	Men	Gap	Women	Men	Gap
Elementary school						
Average hourly wage	2394.81	2856.27	-16,16%	2874.04	4546.69	-36,79%
10th Quantile	588.23	921.87	-36,19%	1500	1209.67	24,00%
90th Quantile	4562.5	5000	-8,75%	4431.81	9000	-50,76%
Interquartile R (90-10)	3974,27	4078,13	-2,55%	2931,81	7790,33	-62,37%

**Source:** Author's elaboration based on DANE (2017)

Note: Individuals between 18 and 65 years of age with positive wages. The elementary level of education includes individuals with preschool and primary school (1st grade - 5th grade), High school (6th grade - 11th grade).

From the 10% of people with higher incomes, the wage gap between men and women is 24.20% in Colombia and 26.24% in Caldas. The interquartile rate (90-10) shows the difference between the 90th and the 10th quantile, evidencing the hourly gender wage gap to be 23.51% for Colombia and 27.96% for Caldas, also in favor of men.

The evaluation of differences in average hourly wage by gender and level of education found that men get more incomes than women regardless of the level of education. One important aspect is that the wage gap between men and women tends to be greater in the higher levels of education bracket, for both Colombia and Caldas. However, in the latter, the differences tend to be higher. For the 10% of individuals with lower incomes and who have a secondary level education there exists a difference of 67.55% favoring men in Caldas and 37.25% in Colombia, registering a greater gap in relation to the 10% who get high incomes. For 10% of individuals with higher incomes and high level of education there are relatively minor differences (See Table 2).



**Table 2.** Average Wage Hourly by Gender and Level of Education (continuation)

2017						
TOTAL	Colombia			Caldas		
	Women	Men	Gap	Women	Men	Gap
Middle High and High School						
Average hourly wage	3486,43	4232,11	-17,62%	3381,75	4126,7	-18,05%
10th Quantile	865,38	1250	-30,77%	1388,88	2689,85	-48,37%
90th Quantile	6382,97	7500	-14,89%	5092,74	5397,72	-5,65%
Interquartile R (90-10)	5517,59	6250	-11,72%	3703,86	2707,87	36,78%
Higher Learning						
Average hourly wage	11367,31	14091,59	-19,33%	12470,19	15120,18	-17,53%
10th Quantile	1785,71	2890,62	-38,22%	3489,62	3438,16	1,50%
90th Quantile	26000	29761,9	-12,64%	20897,44	31521,74	-33,70%
Interquartile R (90-10)	24214,29	26871,28	-9,89%	17407,82	28083,58	-38,01%

**Source:** Author's elaboration based on DANE (2017)

Note: Individuals between 18 and 65 years with positive wages. The elementary level includes individuals with preschool and primary school (1st grade - 5th grade), high school (6th grade - 11th grade).

Table 3 shows the results of the Binder-Oaxaca decomposition of the average hourly wage by gender in Colombia and in Caldas in 2017. The first part of Table 3, shows the estimation of Blinder-Oaxaca decomposition grouped by taking into account the whole effect included in the model. The second part shows the individual estimate at a variable level.

The Ordinary Minimum Square Method to control the variables such as years of education, age, age squared, number of children under 18, private sector employees, government, domestic, employer or self-employee was applied. The difference in the gross gap of the average wage of Colombia is 14.36% higher than the average wage gap of 6.61%, revealing that there is less wage discrimination in Caldas than in the rest of the country.

**Table 3.** Gross Gap. Blinder-Oaxaca Decomposition

Grouped decomposition		Colombia	Caldas	
Gross gap		0,1436***	0,0661***	
Characteristics Effect		-0,1295***	-0,2428***	
Remuneration Effect		0,2731***	0,3090***	
Decomposition by variables	Colombia		Caldas	
	Characteristics effect	Remuneration Effect	Characteristics effect	Remuneration Effect
Education	-0,1047*** (-0,0002)	-0,0207*** (-0,0009)	-0,4451*** (-0,0023)	-0,2004*** (-0,0085)
Age	-0,0329*** (-0,0003)	-0,1228*** (-0,0101)	0,0545*** (-0,0028)	-1.1434*** (-0,0846)
Age_2	0,0223*** (-0,0002)	0,0358*** (-0,0053)	0,0389*** (-0,0024)	0,5377*** (-0,0437)
Children	-0,0091*** (-0,0001)	-0,031*** (-0,0001)	-0,0029*** (-0,0006)	-0,0601*** (-0,0013)
Private sector	-0,0188*** (-0,0004)	0,0547*** (-0,0049)	0,1183*** (-0,0026)	0,1751*** (-0,0153)
Domestic	-0,0128*** (-0,0003)	0,0185*** (-0,0015)	-0,1482*** (-0,0032)	0,0117*** (-0,0016)
Government	0,0023*** (-0,0001)	-0,0001 (-0,0005)		0,0097*** (-0,0031)
Employer	0,0348*** (-0,0006)	0,0021*** (-0,0003)	-0,0506*** (-0,0014)	-0,0055*** (-0,0003)
Self-employed	0,0027*** (-0,0001)	0,1702*** (-0,0103)	0,0695*** (-0,002)	0,0291*** (-0,0057)
Constant	0,1912*** (-0,0185)		0,9550*** (-0,0509)	

**Source:** Author's elaboration based on DANE (2017)

Note: \* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\*p<0,01. () standard error deviation for Individuals between 18 and 65 years.

When analyzing the wage decomposition according to the stated methodology, the Characteristics Effect still favors female gender, it means, women have an average of 12.95% more of productive characteristics than men, at a national level, and in Caldas the gap is greater, 24.28% in favor of women. This points out that women outclass men in terms of possessing observable characteristics that improve productivity such as education, age, experience. This result coincides with Galvis (2010) and Abadía (2005), among others. Within the characteristics effect of the national context, the variables with more effect are education, business owner and the age, respectively. In Caldas, the variables that better explain the Characteristics effect are education, work in domestic and private sector. Overall, education better explains the proportion of Characteristics effect in Caldas than in Colombia.

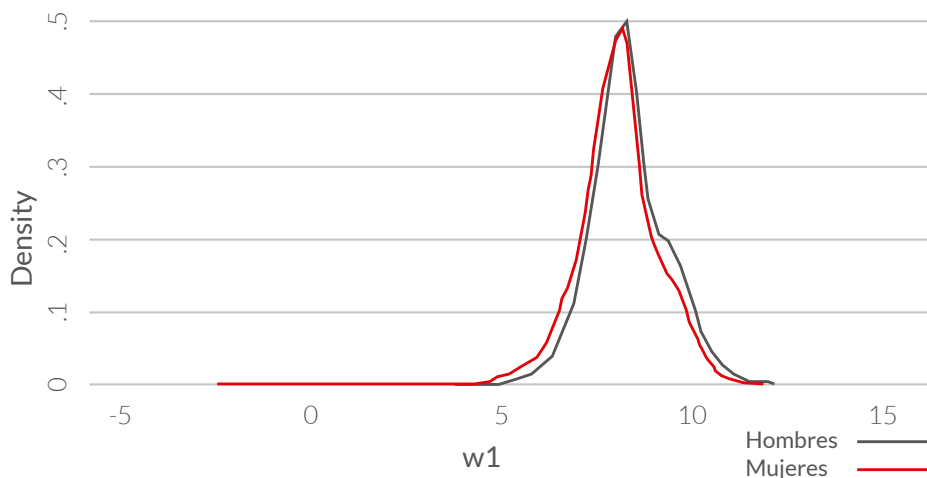
The grouped remuneration effect reveals what would be the wage gap between men and women with the same productive characteristics. In Colombia, this gap is 27.31%, it shows that the remuneration effect is higher in relation to the differential total, thus, the characteristics effect is overcompensated, with the wage gap favoring men. The two variables, self-employee and age, better explain the effect of remuneration in the national territory.

In Caldas, remuneration effect is higher and it indicates that although men and women have the same productive characteristics, men earn an average of 30.9% more than women. The variables, age and education, have more influence on remuneration effect. At this juncture the question becomes, if the productive characteristics determine the wage of an individual, why do men and women with the same productive characteristics have that significant gap?

One can easily jump to the conclusion that there is a high degree of discrimination against women, going by the fact that there undoubtedly exists a certain degree of gender discrimination. However, it is important to remark that the remuneration effect is not only the result of differences by observable productive characteristics but also of existing differences produced by non-observable ones (abilities, intelligence, certain skills, among others), and is included in the residue estimation. Thus, it cannot be definitively concluded that the total wage gap between men and women corresponds to discrimination against women.

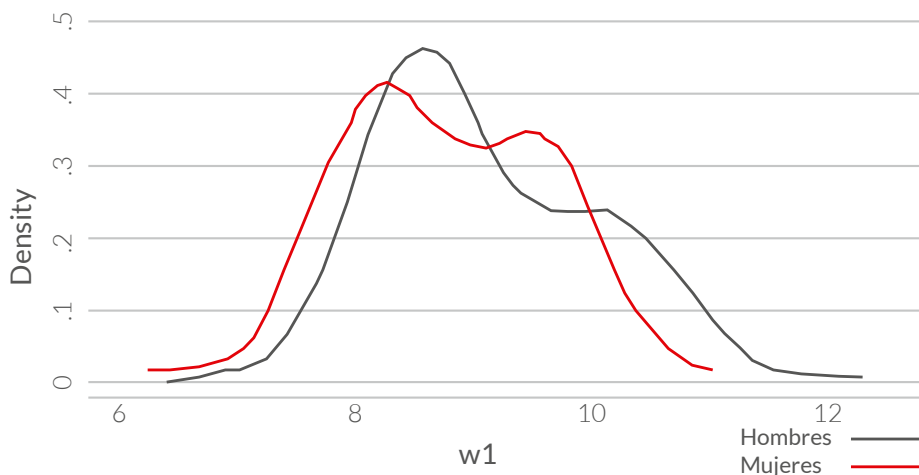
The results only permit the indication of the wage gap between men and women since there are many factors that can be contributing to it. Graphics 1 and 2 present the density of the natural logarithm of wages between men and women in Colombia and Caldas, respectively. The density representing men tends to the right in comparison to the function of women, making clear the difference between men and women, on average, men earn higher salaries than women.

**Figure 1.** Functions of Density of Natural Algorithm of Wage for Men and Women in Colombia



Source: Author's elaboration based on DANE (2017)

**Figure 2.** Functions of Natural Logarithm of Density of Hourly Wage for Men and Women in Colombia



**Source:** Author's elaboration based on DANE (2017)

## Conclusions

Gender wage gaps are a historical phenomenon not unique to Colombia. These wage gaps are different nationally as a whole due to the differing characteristics of each region. Consequently, this dynamic deserves a more reaching analysis of what happens in each region, an aspect that is lacking in terms of studies in both in Colombia and in individual departments such as Caldas.

This article analyzed the gender wage gap in Colombia, and in the department of Caldas for 2017 under the theory of human resource. The lineal model proposed by Mincer (1974) was applied, and the Blinder-Oaxaca decomposition model allowed for the determination of wage discrimination by gender. The gross gap of Caldas was lower than that of the national mean, by a difference of 7.75%.

The characteristics effect that reveals the gap between men and women in observable characteristics that improve productivity favors women, Caldas registering at 24.28% and Colombia at 12.95%. The remuneration wage that reveals the gap between men and women with the same productive characteristics is higher in Caldas at 30.9% than that for Colombia at 27.31%. Although women show better productive characteristics (education, experience, etc.) than men, the latter have higher levels of wage. This issue is by the most part explained by non-observable characteristics (abilities, intelligence, certain skills, among others), in which discrimination may exist.

The education variable is that one that better explains the characteristics effect not only in Colombia, but and also in Caldas. It favors women since they have a higher level of education than that of men, and in general, reflect better productive characteristics. On the other hand, the age variable better explains to a greater extend the remuneration effect in both Colombia and Caldas.

Owing to the fact that women have gender specific capacities and orientations, it then comes as no surprise that men tend to be more readily hired than women. The family unit features such as maternity are seen by employers as an extra cost which sometimes implies lower salaries. Although there is no empirical evidence, this is the thought to be major source of discouragement for women in regards to increases in productive characteristics.

According to Galvis (2010), it is common to find in workforce economic literature stating that women in the country are experiencing an increased workforce participation, and higher levels of education than men. However, the remuneration awarded to women does not correspond to that of their higher presence in workforce.

It is important to determine if this apparent gender based wage discrimination, is the same for all income levels. This cannot be defined using the methodology utilized here as it was conducted by statistics techniques that took into account average values. To achieve this, it is recommended that further researches implement methodologies such as quantile regression that allows for the identification of partial effects throughout the salary distribution. It is also important to conduct research that incorporate a larger pool of information in order to control different problems of endogeneity, especially those caused by education.

Although, the Colombian legal code 1496 of 2011 (Congreso de Colombia, 2011) was implemented with the objective of guaranteeing wage equity between men and women, and has in built mechanisms to effectuate the code, the results have not been meaningful. Consequently, the results of this research call for higher commitment by the government in implementing the policy through education and workforce inclusion (including childhood education), that acts as a countermeasure against the workforce discrimination by gender, especially in societies where there are restrictions to education and workforce opportunities. These policy actions should help women find to balance the between family and workforce factors with the objective of avoiding workforce pressure and/or the acceptance of wages lower the that of men

## References

- Abadía, L. K. (2005). *Discriminación salarial por género en Colombia. Un análisis desde la Discriminación Estadística*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/abadiadiscriminacion2006\\_0.pdf](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/abadiadiscriminacion2006_0.pdf) [Accessed March 15, 2018].
- Anghel, B.; Conde-Ruiz, J. I.; Marra, I. (2018). Brechas salariales de género en España. *FEDEA Estudios de Economía Española*, 06, 1-30. <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2018-06.pdf> [Accessed May 25, 2018].
- Arias, C.; Arias, T.; Cerquera, O. (2017). Brecha salarial por género en Colombia y el departamento de Caquetá 2015. *Revista FACCEA*, 7(2), 144-149. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/726/764> [Accessed March 3, 2018].
- Arrow, K. (1971). The Theory of Discrimination. *Working Paper*, 30A. Princeton University. <https://faculty.arts.ubc.ca/nfortin/econ560/arrow73.pdf> [Accessed November 3, 2017].

- Baquero, J. (2001). Estimación de la discriminación salarial por género para los trabajadores asalariados urbanos de Colombia 1984-1999. *Borradores de Investigación*, 13. Universidad del Rosario. Bogotá. <https://pure.urosario.edu.co/es/publications/estimaci%C3%B3n-de-la-discriminaci%C3%B3n-salarial-por-g%C3%A9nero-para-los-trab> [Accessed June 22, 2017].
- Becker, G. (1971). *The Economics of Discrimination*. Chicago, EE UU: University of Chicago Press.
- Blau, F.; Ferber, M. (1998). *The Economics of Women, Men, and Work*. New York, EEUU: Prentice Hall.
- Blinder, A. S. (1973). Wage Discrimination. Reduced Form and Structural Estimates. *The Journal of Human Resources*, 8(4), 436-455. [https://www.jstor.org/stable/144855?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/144855?seq=1#page_scan_tab_contents) [Accessed April 6, 2017].
- Bøler, E.; Javorcik, B.; Ulltveit-Moebe, K. (2018). Working Across Time Zones. Exporters and the Gender Wage Gap. *Journal of International Economics*, 111, 122-133. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022199617301629> [Accessed September 2, 2018].
- Cerquera, O.; Orjuela, C. (2015). El acompañamiento institucional en el desarrollo del sector cafetero colombiano. *Revista Finanzas y Política Económica*, 7(1), 169-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/fype/v7n1/v7n1a09.pdf> [Accessed April 3, 2017].
- Conde-Ruiz, I.; Marra, I. (2016). Gender Gaps in the Spanish Workforce Market. *Estudios sobre la Economía Española*, 32, 1-103. <http://documentos.fe-dea.net/pubs/eee/eee2016-32.pdf> [Accessed January 19, 2018].
- Cortés, A.; Flórez, M. (2016). Diferencias salariales por género en el departamento de Santander, Colombia. *Apuntes del Cenes*, 35(61), 267-302. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/3891/3579> [Accessed June 16, 2017].



- Departamento Nacional de Estadística, DANE (2017). Mercado workforceal por departamentos. *Boletín Técnico, comunicación informativa*, 030. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol\\_empleo\\_jun\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_jun_17.pdf) [Accessed April 20, 2018].
- Flórez, C. (2004). La transformación de los hogares: una visión de largo plazo. *Coyuntura Social*, 30, 23-49. [https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1078/Co\\_So\\_Junio\\_2004\\_Florez.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1078/Co_So_Junio_2004_Florez.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [Accessed May 21, 2017].
- Francke, D.; Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres. Estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 361-375. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052013000100021&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052013000100021&lng=es&nrm=iso) [Accessed June 14, 2017].
- Galvis, L. A. (2010). Diferenciales salariales por género y región en Colombia. Una aproximación con regresión por cuantiles. *Revista de Economía del Rosario*, 13(2), 235-277. [https://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/f7/f74319db-9912-4878-a819-2eddf54663e2.pdf](https://www.urosario.edu.co/urosario_files/f7/f74319db-9912-4878-a819-2eddf54663e2.pdf) [Accessed May 10, 2017].
- Hersch, J. (2006). Sex Discrimination in the Workforce Market. *Foundations and Trends in Microeconomics*, 2(4), 281-361. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=940134](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=940134) [Accessed March 13, 2017].
- Hoyos, A.; Nopo, H.; Peña, X. (2010). The Persistent Gender Earnings Gap in Colombia, 1994-2006. *Documentos CEDE*, 32, Universidad de los Andes. <https://ideas.repec.org/p/col/000089/007095.html> [Accessed February 15, 2017].
- Mendoza, M.; Cardero, M; Ortiz, A. (2017). Algunos hechos estilizados y explicativos sobre el diferencial y la discriminación salarial por sexo en México, 1987-2015. *Investigación Económica*, 76(301), 103-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ineco/v76n301/0185-1667-ineco-76-301-00103.pdf> [Accessed March 2, 2018].
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings. Human Behavior & Social Institutions*. New York, EEUU: Proquest/Csa Journal Div.

- Oaxaca, R. (1973). Male-Female Wage Differentials in Urban Workforce Markets. *International Economic Review*, 14(3), 693-709. [https://www.jstor.org/stable/2525981?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2525981?seq=1#page_scan_tab_contents) [Accessed March 5, 2017].
- Phelps, E. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *American Economic Review*, 62(4), 659-661. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1806107.pdf?seq=1> [Accessed April 25, 2017].
- Piñeros, L. A. (2009). Las uniones maritales, los diferenciales salariales y la brecha educativa en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 64, 55-84. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.64.2> [Accessed May 14, 2017].
- Romero, J. (2007). ¿Discriminación workforceal o capital humano? Determinantes del ingreso workforceal de los afro-cartageneros. *Documento de trabajo sobre economía regional*, 98, 1-49. <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-98.pdf> [Accessed June 26, 2017].
- Stier, H.; Herzberg-Druker, E. (2017). Running Ahead or Running in Place? Educational Expansion and Gender Inequality in the Workforce Market. *Social Indicators Research*, 130, 1187-1206. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-015-1210-4> [Accessed February, 2018].
- Tenjo, J. (1993). 1976-1989: Cambios en los diferenciales salariales entre hombres y mujeres. *Planeación & Desarrollo*, 24, 117-132. <https://www.semanticscholar.org/paper/1976-1989%3A-cambios-en-diferenciales-salariales-y-Tenjo/4777049b08b3fdb3e592d76cc638eb4a89bba025#related-papers> [Accessed March 15, 2017].
- Tenjo, J.; Herrera, P. (2009). *Dos ensayos sobre discriminación. Discriminación salarial y Discriminación en acceso al empleo por origen étnico y por género*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://core.ac.uk/download/pdf/7077194.pdf> [Accessed April 22, 2017].
- Wainerman, C. (1996). ¿Segregación o discriminación? El mito de la igualdad de oportunidades. *Boletín Informativo Techint*, 285, 59-75. <https://catalogo.biblio.unc.edu.ar/Record/economicas.7574> [Accessed March 29, 2017].

Cerquera-Losada, Oscar-Hernán; Arias-Barrera, Cristian-José; Prada-Hernández, Juan-Felipe (2020). The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas. *Ánfora*, 27(48), 117-140. Universidad Autónoma de Manizales.

Workforce Observatory for Education (2017). *Se reduce brecha salarial entre hombres y mujeres recién graduados en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363240.html> [Accessed March 18, 2018].

Zárate, M. S.; Godoy, L. (2005). Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. *Cuaderno de Investigación*, 2, 1-8. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0024072.pdf> [Accessed April 1, 2017].



# La Brecha Salarial por género en Colombia y en el Departamento de Caldas\*

[Versión en español]

The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas

A brecha salarial por gênero na Colômbia e no Departamento de Caldas

*Recibido abril 5 de 2018. Aceptado julio 8 de 2019.*

Oscar-Hernán Cerquera-Losada\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7945-6670>

Colombia

Cristian-José Arias-Barrera\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7196-5542>

Colombia

Juan-Felipe Prada-Hernández\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5459-505X>

Colombia

› Para citar este artículo:

Cerquera-Losada, Oscar-Hernán;

Arias-Barrera, Cristian-José;

Prada-Hernández, Juan-Felipe

(2020). La Brecha Salarial por

género en Colombia y en el

Departamento de Caldas.

Ánfora, 27(48), 117-140. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.671>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivos:** determinar si existe diferencial salarial por género en Colombia y el departamento de Caldas en el año 2017. **Metodología:** utilizando los datos

\* El presente artículo es producto del proyecto de investigación "Determinantes de la brecha salarial por género en Colombia", financiada por la Universidad Surcolombiana a través de las convocatorias de proyectos de investigación de menor cuantía. El proyecto se desarrolló el grupo de investigación "Iguaque" de la Facultad de Economía y Administración. La Investigación se inició en marzo de 2017 y terminó en septiembre de 2018

\*\* Magíster en Economía. Economista. Docente de tiempo completo de planta del programa de Economía de la Universidad Surcolombiana e integrante del grupo de investigación Iguaque y Pymes. Correo: oscar.cerquera@usco.edu.co

\*\*\* Economista de la Universidad Surcolombiana. Analista económico de la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. Integrante del grupo de investigación Iguaque. Correo: c.arias@cam.gov.co

\*\*\*\* Economista de la Universidad Surcolombiana. Profesional universitario de la Corporación Universitaria del Huila. Integrante del grupo de investigación Iguaque. Correo: jufeph@gmail.com

de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE de 2017, se estimó un modelo econométrico de descomposición de Oaxaca y Blinder del salario horario promedio por género para Colombia y Caldas. **Resultados:** se encontró que la brecha salarial bruta en el departamento de Caldas está por debajo de la media nacional con una diferencia del 13,46% a favor de los hombres. Al tener en cuenta las características productivas se obtiene que el efecto característica durante 2017 está a favor de las mujeres tanto en Caldas como en Colombia; es decir, las mujeres tienen mejores características productivas que los hombres, no obstante el efecto remuneración es a favor de los hombres. **Conclusiones:** existen diferencias salariales significativas entre hombres y mujeres, siempre a favor de los hombres, lo cual se debe principalmente a características no observables, entre las que puede existir la discriminación por género, pues los hombres con las mismas características que las mujeres tienden a tener mayores salarios, tanto en el departamento de Caldas como en Colombia.

**Palabras-clave:** Brecha salarial; Discriminación por género; Efecto característica; Efecto remuneración.

## Abstract

**Objective:** to determine whether there is a gender wage gap in Colombia and the department of Caldas for the year 2017. **Methodology:** using data obtained from the DANE's Great Integrated Household Survey of 2017, an econometric Binder-Oaxaca decomposition model for average hourly wage by gender was considered for Colombia and Caldas. **Results:** the gross wage gap in the department of Caldas was found to be below the national average with a difference of 13.46% favoring men. Taking into account productive characteristics, the characteristic effect in 2017 favors women in both Caldas and Colombia; that is, women have better productive characteristics than men, although the remuneration effect favors men. **Conclusions:** there are significant wage differences between men and women, frequently favoring men, which is majorly due to unobservable characteristics, among which there may be gender discrimination, since men with the same characteristics as women tend to have higher salaries, both in the department of Caldas and in Colombia.

**Keywords:** Wage gap; Gender discrimination; Characteristic effect; Remuneration effect.

## Resumo

**Objetivo:** determinar se existe um diferencial de salário por gênero na Colômbia e no departamento de Caldas em 2017. **Metodologia:** usando dados da Pesquisa Gran Encuesta Integrada de Hogares DANE de 2017, foi estimado um modelo econométrico de decomposição de Oaxaca e Blinder do salário médio, por gênero, para Colômbia e Caldas. **Resultados:** verificou-se que a brecha salarial bruta no departamento de Caldas está abaixo da média nacional, com uma diferença de 13,46% a favor dos homens. Considerando as características produtivas, obtém-se que o efeito característico durante 2017 é a favor das mulheres em Caldas e na Colômbia; isto é, as mulheres têm melhores características produtivas que os homens, porém o efeito da remuneração é a favor dos homens. **Conclusões:** existem diferenças salariais significativas entre homens e mulheres, sempre a favor dos homens, principalmente devido a características não observáveis, dentre as quais pode haver discriminação de gênero, uma vez que homens com as mesmas características das mulheres tendem a têm salários mais altos, tanto no departamento de Caldas quanto na Colômbia.

**Palavras-chave:** Brecha salarial; Discriminação de gênero; Efeito característico; Efeito remuneração.

## Introducción

La remuneración salarial se entiende como una contraprestación en el marco de una relación laboral, por la capacidad física y mental, realizada por un individuo en beneficio de un tercero. Este es uno de los componentes más importantes que trasciende del mercado laboral, ya que influye directamente en el bienestar de las personas.

Sin embargo, el ingreso laboral depende de ciertas características tanto del individuo como del mercado laboral, lo cual deriva en la heterogeneidad en el salario. El problema surge cuando esta dispersión en el ingreso laboral está explicada por características que en cierto modo no infieren productividad o no depende de las capacidades físicas y mentales de los trabajadores, como es el caso del género o la raza, lo que genera en la sociedad las llamadas “brechas salariales” que se definen como la diferencia promedio del salario entre hombres y mujeres (Piñeros, 2009).

Según Hersch (2006), la discriminación en el mercado laboral se caracteriza por un trato desigual a personas igualmente productivas por sus características observables tales como raza, etnia o género, recibiendo por esta característica distintiva un salario diferente. Es preocupante, que aun en el siglo XXI y en los países más desarrollados, se presenten fenómenos de discriminación de las mujeres en el mercado laboral, convirtiendo este tema en un debate social de primer orden, ya que tal situación genera importantes pérdidas de eficiencia y una mala asignación de los recursos. Estos efectos negativos sobre la eficiencia pueden ser directos, tales como la pérdida de talento o indirectos, como los desincentivos para invertir en capital humano por parte del grupo discriminado (Conde y Marra, 2016).

Históricamente, la mujer ha desempeñado un papel fundamental en el mantenimiento y preservación del hogar, ya que no tenían actividades laborales claramente definidas (Zárate y Godoy, 2005). Esta concepción de la mujer ha contribuido a generar una visión sesgada de la historia, en la cual las mujeres son presentadas como meras espectadoras de su desarrollo y como simples acompañantes del hombre en su construcción de la sociedad (Francke y Ojeda, 2013). Laboralmente, la mujer ha sido subvalorada y relegada a ocupar puestos laborales secundarios<sup>1</sup> y, en repetidas ocasiones, mal remuneradas, aunque realicen actividades laborales similares que los hombres.

Según Romero (2007), una de las razones por las que existe discriminación es la posición dominante que tiene un grupo respecto a los demás miembros de

---

1. Aunque en las últimas décadas esta situación ha cambiado un poco y ya se encuentran mujeres con posiciones laborales importantes.



una sociedad en el reparto y aprovechamiento de las oportunidades económicas, políticas y sociales, que se dan de forma limitada para el grupo en desventaja. En el mercado laboral, generalmente las mujeres y hombres con el mismo nivel educativo trabajan en sectores económicos diferentes y cuando coinciden en un mismo sector, ocupan distintas posiciones: las mujeres las más bajas y los hombres las más altas. A esto se le conoce como la “hipótesis de segregación” (Wainerman, 1996). Por lo anterior, la participación laboral de las mujeres en ocupaciones bien remuneradas es relativamente baja, mientras que en los sectores que representan baja remuneración existe una mayor participación de parte de las mujeres.

La desigualdad laboral entre hombres y mujeres en Colombia sigue siendo significativa; de acuerdo con el Observatorio Laboral para la Educación (2017), la brecha salarial entre hombres y mujeres en Colombia fue del 11.8% durante el 2016, 3.3 puntos menos a la registrada ocho años atrás.

Además, en Colombia, la participación laboral femenina ha presentado un importante crecimiento, pasando de niveles del 36%, en 1982, al 54,7%, en 2017 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2017). Este aumento en la participación laboral de las mujeres se explica por las transformaciones demográficas, sociales y culturales que se han presentado en el país en los últimos años, generando significativos cambios en la composición, tamaño y función de la familia (Flórez, 2004). Así las cosas, se está superando la tradicional especialización del trabajo al interior del hogar, que le atribuía el papel del cuidado de los hijos y de las tareas domésticas exclusivamente a la mujer.

A pesar de esta situación, la mujer sigue manteniendo una menor participación en la tasa de ocupación nacional, un mayor desempleo y una menor representación en las categorías principales de la economía, por posición ocupacional, en relación con los hombres. En el primer caso, se tiene que la tasa de ocupación nacional de las mujeres fue de 47,9%, frente a 69,3% de los hombres en el 2017. En cuanto al desempleo, en el mismo periodo de estudio, el desempleo de los hombres fue del 7,3%, mientras que en las mujeres fue del 12,3% (DANE, 2017).

Ahora, la desigualdad laboral entre hombres y mujeres suele ser más recurrente en países en desarrollo, como el caso de Colombia, en donde se presentan importantes diferencias en los principales indicadores del mercado laboral.

De acuerdo con los principales indicadores del mercado laboral del departamento de Caldas durante 2017, la tasa de ocupación de las mujeres (36,3%) y de los hombres (65,9%) se ubicó por debajo del promedio nacional. Por otro lado, la tasa de desempleo en hombres (7,5%) y mujeres (13,9%) también se ubicó por encima del promedio nacional. Finalmente, la tasa global de participación de las mujeres (42.2%) fue menor que la de los hombres (71.3%), tanto en Caldas como en Colombia.

Si bien, las cifras en el contexto nacional muestran un panorama desalentador, la situación es aún más preocupante en el departamento de Caldas: la tasa de desempleo tanto en hombres como en mujeres es mayor en Caldas, la tasa de ocupación y la tasa global de participación es menor, también en hombres en mujeres, en Caldas con respecto al promedio nacional. Caldas es uno de los departamentos que jalona estos indicadores a la baja, en un país como Colombia, caracterizado por presentar altos índices de desigualdad. Todo este panorama, evidencia la existencia de un problema de diferencias salariales en Colombia y de manera especial en Caldas.

Asumiendo, empero, que la participación de la mujer en el mercado laboral ha venido creciendo en las últimas décadas en el país, comparativamente con otros países, en Colombia aun preocupan el comportamiento de algunos indicadores como el desempleo y la tasa de ocupación. La situación del departamento de Caldas es aún más preocupante, como se evidencia en las anteriores cifras. Las características propias de este departamento, la cultura y costumbre de sus habitantes, así como la dinámica propia de la economía, pueden explicar en parte este comportamiento. Todos los elementos permiten establecer que existen diferencias importantes en los principales indicadores del mercado laboral entre hombres y mujeres.

Los cambios en la tasa de participación de la mujer en el mercado laboral, marcados por la dinámica de ingreso de la mujer a la población económicamente activa, han evidenciado la existencia de un grave problema, una significativa brecha salarial entre hombres y mujeres. Esta situación ha motivado el desarrollo de diversos trabajos que analizan el diferencial salarial por género en Colombia como los de Tenjo (1993), Baquero (2001), Abadía (2005), Tenjo y Herrera (2009), Galvis (2010), Hoyos, et al. (2010), Arias, Arias y Cerquera (2017) y, de manera más reciente, en el resto del mundo con Anghel et al. (2018), Mendoza, Cardero y Ortiz (2017), Stier y Herzberg (2017), Bøler, Javorcik y Ulltveit-Moebe (2018), quienes aplican sus estudios, especialmente, en el ámbito nacional o en las principales ciudades, departamentos o regiones.

De acuerdo con Galvis (2010), en Colombia la brecha salarial entre hombres y mujeres es profunda y persistente; por eso, dadas las diferencias propias del territorio nacional, en donde se presentan grandes disparidades entre regiones, surge la necesidad de realizar un análisis detallado de lo que ocurre en cada una de las regiones del país. Sin embargo, un aspecto importante en los últimos años, a favor de las mujeres es que han aumentado su capital humano (educación y experiencia laboral), incrementando de esta forma su participación en el mercado laboral.

En Colombia, la gran mayoría de estudios que analizan el diferencial salarial por género, se han concentrado en estudiar este fenómeno a través de la descri-

minación salarial, siguiendo el procedimiento de estimar ecuaciones de salario y descomponiendo el diferencial salarial utilizando la metodología de Oaxaca (1973) y de Blinder (1973). Uno de los trabajos pioneros en el tema fue desarrollado por Tenjo (1993), quien estudió la brecha salarial por género en Colombia para el periodo de 1976-1985, utilizando datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENH). Tenjo encontró que si bien existe una brecha salarial entre hombres y mujeres, esta no solo es explicada por las diferencias en las características observables (educación, edad, etc.), también es explicado por el término de discriminación (efecto remuneración), el cual presentó un comportamiento creciente durante el periodo de estudio.

Baquero (2001) analiza el diferencial salarial por género en Colombia entre 1984 y 1999, un periodo subsiguiente al estudiado por Tenjo (1993). El autor halló que, si bien durante el periodo de estudio la educación de las mujeres se incrementó más rápido que la educación de los hombres, los retornos para la educación fueron disminuyendo en relación con las mujeres; esto se debe al aumento en la participación laboral. Del mismo modo, el componente de discriminación tuvo una tendencia creciente, lo cual llegó a contribuir en un 29% en el diferencial salarial para los primeros años.

Tenjo y Herrera (2009), por su parte, estudian la discriminación salarial por género y origen étnico. Estos autores recurren a la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del 2005. Utilizando la metodología Oaxaca (1973) y de Blinder (1973), los autores encuentran que las brechas salariales no están explicadas por diferencias en el capital humano entre hombres y mujeres, ya que al analizar los datos se obtiene que las mujeres tienen una concentración relativamente mayor en las ocupaciones con respecto a los hombres. Además, son las mujeres las que presentan mayor cualificación (años de educación, experiencia laboral, etc.); sin embargo, al descomponer la brecha salarial se encuentra que dicha diferencia está explicada solamente por el efecto discriminación, puesto que las diferencias en el capital humano son negativas, favoreciendo a las mujeres.

Cortés y Flórez (2016) analizan la discriminación salarial por género en Santander durante el periodo 2012-2014. La descomposición Oaxaca (1973) y Blinder (1973) indicó que la discriminación de género es el componente que explica en mayor medida las brechas salariales, ya que, en Santander por ejemplo, las mujeres en promedio devengan un salario entre 25 % y 30% menor al de los hombres, por razón de factores no observables asociados a discriminación por género.

En general, estos estudios se aplican a nivel agregado en todo el país y en las principales ciudades o departamentos del país, pero son pocos los estudios que analizan las diferencias por regiones, teniendo en cuenta que éstas presentan diferentes características socioeconómicas. Por tanto, uno de los aportes del

presente trabajo, es que estudia el tema de la discriminación salarial por género en una de los departamentos con mayor problemática de esta índole en el país, aportando evidencia empírica a la escasa literatura que sobre este asunto existe.

Ahora bien, el departamento de Caldas, se ubica en el corazón de la principal zona cafetera del país. El importante desarrollo cafetero en Caldas, fundamentalmente a partir de los años treinta, permitió que el campo caldense se consolidará como uno de los más modernos del país y un mayor nivel de integración con la zona urbana, con abundantes vías de comunicación entre todos los municipios, lo que favoreció el transporte, la electrificación, las redes de telefonía, los acueductos, las escuelas y puestos de salud. Y es que el café es uno de los pocos productos que ha traído importantes aportes al desarrollo económico, social e institucional de Colombia, con el surgimiento del ferrocarril que integró económicamente a todo el país (Cerquera y Orjuela, 2015). Debido a la importancia del departamento de Caldas en el desarrollo económico e histórico del país y a la situación actual del mercado laboral, se decidió aplicar este análisis en Caldas comparándolo con el promedio nacional.

Por lo anterior, en este trabajo se analizan las diferencias salariales por género en Colombia y el departamento de Caldas en el año 2017. Caldas, por su ubicación geográfica, características socioeconómicas, diversidad del mercado laboral y el impacto del sector externo, presenta unas características importantes que lo diferencian de los demás departamentos del país; este es otro de los aportes de este trabajo. El objetivo fundamental es determinar qué parte de las brechas salariales están explicadas por las diferencias en las características observables de los individuos (educación, experiencia laboral, edad, entre otras) y por las diferencias en las remuneraciones de dichas características. Para esto, se utilizó el modelo de descomposición salarial de Oaxaca (1973) y Blinder (1973).

## Metodología

En la literatura se plantean ciertos enfoques que permiten explicar, bajo algunos supuestos, los diferenciales salariales por género. Uno de los enfoques más sobresalientes es la teoría económica de la discriminación, que se divide en la teoría de discriminación por “gustos o preferencias” de Becker (1971) y la teoría de discriminación “estadística” de autores como Arrow (1971) y Phelps (1972).

La teoría de la discriminación por “gusto o preferencias” se fundamenta en el prejuicio de los agentes en el mercado laboral (empleador, empleado y consumidor). Los agentes incurren en costos para evitar ciertos grupos (minorías).

Según Becker (1971) la discriminación está representada por el “coeficiente de desagrado”, el cual se relaciona con las características del trabajador que observa el empleador y no con la productividad de los empleados. Entonces un empleador es discriminador si paga un salario diferente al grupo discriminado (B) y al grupo no discriminado (A), a pesar de que ambos grupos tengan las mismas características productivas.

Por otro lado, la teoría de discriminación “estadística” surge cuando un empleador infiere que un individuo es más productivo que otro a partir de rasgos observables (raza y género). Esto se debe a que las empresas tienen información limitada de las habilidades de los individuos, pues a veces son no observables; por eso, el empleador fundamenta sus decisiones en las características observables que no afectan directamente la productividad, pero que pueden estar correlacionadas con características no observables que sí la afectan.

Sin embargo, con el paso del tiempo el empleador puede constatar la productividad del individuo, lo que conlleva a que la brecha salarial no se explique principalmente por las características observables que utilizó el empleador para inferir productividad. Este artículo se enfoca desde la teoría de la discriminación estadística.

Entonces, la discriminación salarial existe en el mercado laboral siempre y cuando dos individuos que presentan unas características iguales, son tratados de una manera diferente sólo porque son de un género distinto (Blau y Ferber, 1998). Para identificar los factores que más influyen en la discriminación salarial por género en el departamento de Caldas, se toma en cuenta la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del DANE, para el periodo de 2017. Para conocer los factores, se utilizó el modelo de descomposición salarial de Oaxaca y Blinder, que permite hacer una aproximación a la brecha salarial por género. La estimación se realizó por el método de mínimos cuadrados ordinarios. La metodología propuesta por Blinder (1973) y Oaxaca (1973), presenta en la primera parte una ecuación minceriana:

$$w_i = X_i \beta_i + \mu_i \quad (1)$$

$X$  contiene las variables que caracterizan a los trabajadores. El segmento  $\mu$  representa el error o efecto inobservable. Se descompone el logaritmo natural del salario horario ( $w$ ) entre hombres ( $i=h$ ) y mujeres ( $i=m$ ), con el fin de estimar una ecuación por cada grupo y luego sacar la diferencia:

$$(\ln w_h - \ln w_m) = (X_h \beta_h - X_m \beta_m) + (\mu_h - \mu_m) \quad (2)$$

Se construye un término contrafactual,  $X_m \beta_h$ , que indica el salario que obtendrían las mujeres si tuvieran las remuneraciones de los hombres, de acuerdo con Galvis (2010), se estima cual es la diferencia de salarios que se explican por las diferencias entre las características observables,  $(X_h - X_m) \beta_h$  y a las diferentes remuneraciones para cada género,  $X_m (\beta_h - \beta_m)$ :

$$(\ln w_h - \ln w_m) = (X_h - X_m) \beta_h + X_m (\beta_h - \beta_m) + (\mu_h - \mu_m) \quad (3)$$

### El Efecto Características y el Efecto Remuneración

El Efecto característica indica las diferencias entre las características de los hombres ( $X_h$ ) y las mujeres ( $X_m$ ), mientras que el Efecto remuneración indica las diferencias de las remuneraciones entre hombres ( $\beta_h$ ) y mujeres ( $\beta_m$ ); este componente evalúa una posible discriminación salarial por género, pues compara el salario entre hombres y mujeres con las mismas características productivas. El término contrafactual hace referencia a la diferencia del salario entre hombres ( $w_h$ ) y mujeres ( $w_m$ ), una vez controlado por el Efecto características y Efecto remuneración y el residuo tanto para hombres ( $\mu_h$ ) como para mujeres ( $\mu_m$ ).

Generalmente, las mujeres presentan mejores características productivas (educación, experiencia, etc.) que los hombres, por lo que el signo del efecto característica tiende a ser positivo. Por otro lado, los hombres, con características similares a las mujeres, tienden a obtener mayores salarios que las mujeres, es decir, sí un hombre o una mujer tienen las mismas características, los hombres obtienen mayores salarios.

¿Por qué ocurre esto? En la teoría de la discriminación por “gusto o preferencias” se sustenta que un empleador puede pagarle más a un hombre que a una mujer, simplemente porque prefiere trabajar más con hombres; la teoría de discriminación “estadística” plantea que un individuo es más productivo que otro, de acuerdo a rasgos observables como la raza o el género, el empleador puede suponer que los hombres pueden ser más productivos que las mujeres, y por esta razón decide pagarle un mayor salario.

Para determinar el diferencial salarial por género en el departamento de Caldas y en el ámbito nacional, se utilizaron los datos de la Gran Encuesta Integral

de Hogares de 2017, suministrada por el DANE. La información se filtró para todos los habitantes del Caldas y Colombia con edad entre 18 y 65 años y que registren ingresos labores por hora mayores a cero. La información se obtuvo para todo Colombia y Caldas, sin discriminar si es de la cabecera y el resto. Debido a que el DANE recolecta la información de las encuestas a partir de una muestra, que para el Caso de Caldas fue de 31.360 casos en el 2017, y con el propósito de hacer inferencia estadística, para las estimaciones se utilizó el factor de expansión que por defecto contiene la base de datos.

Es importante mencionar que el facto de expansión se aplica a los datos muestrales y otorga a cada uno de los elementos de la muestra el peso representativo que le corresponde en el total de la población. Por tal razón, mediante su aplicación, se estiman numéricamente, en forma aproximada, las características de la población objetivo.

## Resultados

El departamento de Caldas tenía con una población estimada de 993.866 personas en el 2017, que representan el 2% de la población total nacional. El 48,9% de la población caldense son hombres; el 72,4% de la población habitaba en la cabecera. El 26,5% de los habitantes de Caldas presentó nivel de educación primaria, el 18,24% básica secundaria, el 22,88% registró educación media y el 25,93% reportó educación superior o universitaria. El 31,2% de la población trabaja como asalariado; el 23,1% trabaja en el sector privado y el 13,4% es trabajador por cuenta propia.

Para analizar el diferencial salarial por género en el departamento de Caldas y Colombia, se utilizó como grupo focal a los empleados con edad entre 18 y 65 años; además, se creó y utilizó la variable ingreso laboral horario como método de estandarización de los datos. Las tablas 1 y 2 muestran el salario horario promedio por género y el nivel educativo en el año 2017, para el caso de Colombia y el departamento de Caldas. El ingreso laboral horario está a favor de los hombres con un 20,46% y 23,56%, respectivamente. Se encontró que dentro del 10% de los individuos que poseen menor ingreso laboral, la diferencia promedio del salario entre hombres y mujeres en Colombia es el 32,55%, mientras que en Caldas dicha diferencia es del 10,61%; en ambos casos a favor de los hombres.

**Tabla 1.** Salario horario promedio por género y nivel educativo

2017						
TOTAL	Colombia			Caldas		
	Mujeres	Hombres	Diferencia	Mujeres	Hombres	Diferencia
Salario horario promedio	5029,18	6322,89	20,46%	6569,25	8593,55	23,56%
Quantil 10	737,7	1093,75	32,55%	1666,66	1864,4	10,61%
Quantil 90	10886,36	14361,7	24,20%	13830,31	18750	26,24%
R, intercuantílico (90-10)	10148,66	13267,95	23,51%	12163,65	16885,6	27,96%
Básica Primaria						
Salario horario promedio	2394.81	2856.27	-16,16%	2874.04	4546.69	-36,79%
Quantil 10	588.23	921.87	-36,19%	1500	1209.67	24,00%
Quantil 90	4562.5	5000	-8,75%	4431.81	9000	-50,76%
R, intercuantílico (90-10)	3974,27	4078,13	-2,55%	2931,81	7790,33	-62,37%

**Fuente:** elaboración propia con base en DANE (2017)

Nota: individuos entre 18 y 65 años con ingresos laborales positivos. El nivel educativo básica primaria incluye los individuos con preescolar y primaria (1 grado - 5 grado), secundaria (6 grado - 11 grado).

En cuanto al 10% de las personas que poseen mayores ingresos, la diferencia de salarios entre hombres y mujeres es del 24,20% en Colombia y del 26,24% en Caldas. El rango intercuantílico (90-10), que muestra la diferencia entre el cuantil 90 y el cuantil 10, evidencia una brecha en el salario horario por género del 23,51% para Colombia y 27,96% para la Caldas, de nuevo a favor de los hombres.

Examinando las diferencias en el salario horario promedio por género y nivel educativo, se encuentra que los hombres en comparación con las mujeres, remuneran más ingresos en todos los niveles educativos. Un aspecto importante es que el diferencial salarial entre hombres y mujeres tiende a ser mayor en niveles de educación más altos, tanto para Colombia como para Caldas; sin embargo, en este último las diferencias tienden a ser mayores. Para el 10% de los individuos con menos ingresos y que tienen un nivel de educación de secundaria,



existe una diferencia del 67,55% a favor de los hombres en Caldas y del 37,25% en Colombia, esta diferencia es más alta en relación con el 10% de quienes tienen mayores ingresos. Para el caso del 10% de quienes tienen mayores ingresos y que han alcanzado un nivel de educación superior, presentan diferencias relativamente menores (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Continuación salario horario promedio por género y nivel educativo

2017						
TOTAL	Colombia			Caldas		
	Mujeres	Hombres	Diferencia	Mujeres	Hombres	Diferencia
Secundaria y Media						
Salario horario promedio	3486,43	4232,11	-17,62%	3381,75	4126,7	-18,05%
Quantil 10	865,38	1250	-30,77%	1388,88	2689,85	-48,37%
Quantil 90	6382,97	7500	-14,89%	5092,74	5397,72	-5,65%
R, intercuantílico (90-10)	5517,59	6250	-11,72%	3703,86	2707,87	36,78%
Superior						
Salario horario promedio	11367,31	14091,59	-19,33%	12470,19	15120,18	-17,53%
Quantil 10	1785,71	2890,62	-38,22%	3489,62	3438,16	1,50%
Quantil 90	26000	29761,9	-12,64%	20897,44	31521,74	-33,70%
R, intercuantílico (90-10)	24214,29	26871,28	-9,89%	17407,82	28083,58	-38,01%

**Fuente:** elaboración propia con base en DANE (2017)

Nota: Individuos entre 18 y 65 años con ingresos laborales positivos. El nivel educativo básica primaria incluye los individuos con preescolar y primaria (1 grado - 5 grado), secundaria (6 grado - 11 grado).

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la descomposición Oaxaca y Blinder del salario horario promedio por género en Colombia y Caldas, para el periodo de 2017. En la primera parte de la Tabla 3, se muestra la estimación de la descomposición Oaxaca y Blinder a nivel agrupado teniendo en cuenta el efecto conjunto de todas las variables incluidas en el modelo; en la segunda parte de la misma Tabla se muestra la estimación individual a nivel de variable.

Se utilizó el método de estimación de mínimos cuadrados ordinarios controlando por variables como los años de educación, la edad, la edad al cuadrado, el número de hijos menores de 18 años, si trabaja en el sector privado, gobierno, doméstico, si es patrón o trabajador por cuenta propia (independiente). La diferencia de la brecha bruta del salario horario promedio de Colombia es de 14,36% por encima de la diferencia salarial promedio en Caldas (6.61%); esto indica que existe menos discriminación salarial por género en Caldas, comparado con el resto del país.

**Tabla 3.** Brecha bruta. Descomposición de Oaxaca y Blinder

Descomposición Agrupada		Colombia	Caldas	
Brecha bruta		0,1436***	0,0661***	
Efecto características		-0,1295***	-0,2428***	
Efecto remuneración		0,2731***	0,3090***	
Descomposición por Variable	Colombia		Caldas	
	Efecto característica	Efecto remuneración	Efecto característica	Efecto remuneración
Educación	-0,1047*** (-0,0002)	-0,0207*** (-0,0009)	-0,4451*** (-0,0023)	-0,2004*** (-0,0085)
Edad	-0,0329*** (-0,0003)	-0,1228*** (-0,0101)	0,0545*** (-0,0028)	-1.1434*** (-0,0846)
Edad_2	0,0223*** (-0,0002)	0,0358*** (-0,0053)	0,0389*** (-0,0024)	0,5377*** (-0,0437)
Hijos	-0,0091*** (-0,0001)	-0,031*** (-0,0001)	-0,0029*** (-0,0006)	-0,0601*** (-0,0013)
Privado	-0,0188*** (-0,0004)	0,0547*** (-0,0049)	0,1183*** (-0,0026)	0,1751*** (-0,0153)
Doméstico	-0,0128*** (-0,0003)	0,0185*** (-0,0015)	-0,1482*** (-0,0032)	0,0117*** (-0,0016)
Gobierno	0,0023*** (-0,0001)	-0,0001 (-0,0005)		0,0097*** (-0,0031)
Patrón	0,0348*** (-0,0006)	0,0021*** (-0,0003)	-0,0506*** (-0,0014)	-0,0055*** (-0,0003)
Cuenta propia	0,0027*** (-0,0001)	0,1702*** (-0,0103)	0,0695*** (-0,002)	0,0291*** (-0,0057)
Constante	0,1912*** (-0,0185)		0,9550*** (-0,0509)	

**Fuente:** elaboración propia con base en DANE (2017)

Nota: \* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\*p<0,01. () error estándar. Individuos entre 18 y 65 años

Al examinar la descomposición salarial según la metodología planteada, el Efecto característica sigue estando a favor del género femenino; es decir, las mujeres tienen en promedio un 12,95% más de características productivas que los hombres, a nivel nacional, y en Caldas la diferencia es mayor, 24,28% a favor de las mujeres. Esto indica que en términos de las características observables que mejoran la productividad como la educación, la edad, la experiencia, entre otras, las mujeres están mejor preparadas que los hombres.

Este resultado coincide con estudios como los de Galvis (2010) y Abadía (2005), entre otros. Dentro del Efecto característica en el contexto nacional las variables con mayor efecto son, en su orden, la educación, ser patrón y la edad. En Caldas, las variables que explican en mayor medida el Efecto característica son de nuevo la educación, trabajar en el sector doméstico y trabajar en el sector privado. La educación explica en mayor proporción el Efecto característica en Caldas que en Colombia.

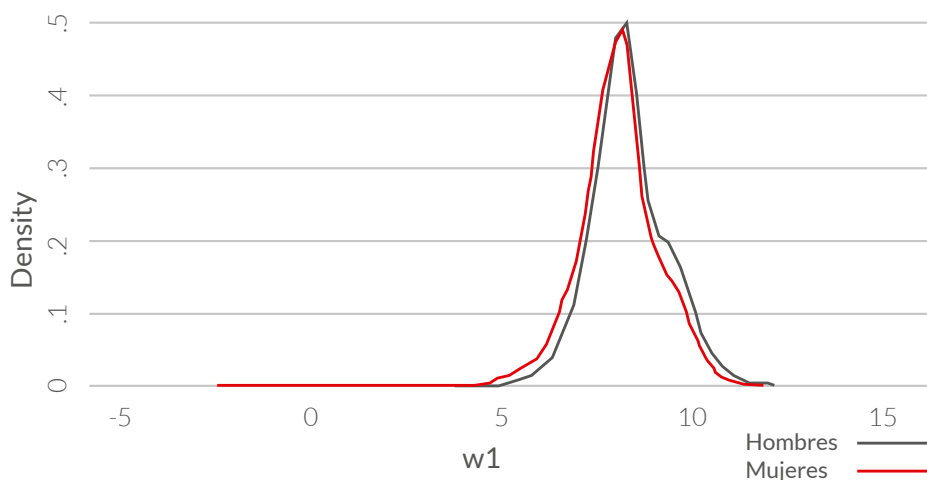
El Efecto remuneración agrupado indica cual sería la diferencia salarial para hombres y mujeres con las mismas características productivas. En el caso de Colombia esta diferencia es del 27,31%, lo que indica que el Efecto remuneración es demasiado alto en relación con el diferencial total, por lo que el Efecto característica está sobrecompensado y el diferencial de salarios es a favor de los hombres. Trabajar por cuenta propia y la edad, son las dos variables que explican en mayor medida el Efecto remuneración en el territorio nacional.

En el caso de Caldas, el efecto remuneración es mayor e indica que frente a los hombres y las mujeres que presentan las mismas características productivas, los hombres ganan en promedio 30,9% más de salario que las mujeres. La edad y la educación son las variables que más peso tienen sobre el Efecto remuneración en Caldas. Pero, si son las características productivas las que determinan el salario de un individuo, ¿por qué hombres y mujeres con las mismas características presentan diferencias tan significativas en los salarios?

Se podría, apresuradamente, concluir que existe un alto grado de discriminación en contra de las mujeres y, sin duda, se presenta algún nivel de discriminación por género. Sin embargo, es importante resaltar que el efecto remuneración no es solamente resultado de las disparidades por características productivas observables, sino que también incluye el diferencial existente por las características no observables (tales como las habilidades, la inteligencia, ciertas competencias, entre otros), contenidas en el residuo de la estimación. De esta forma, no se puede concluir con total certeza que el total del diferencial salarial entre hombres y mujeres sea producto de la discriminación en contra de la mujer.

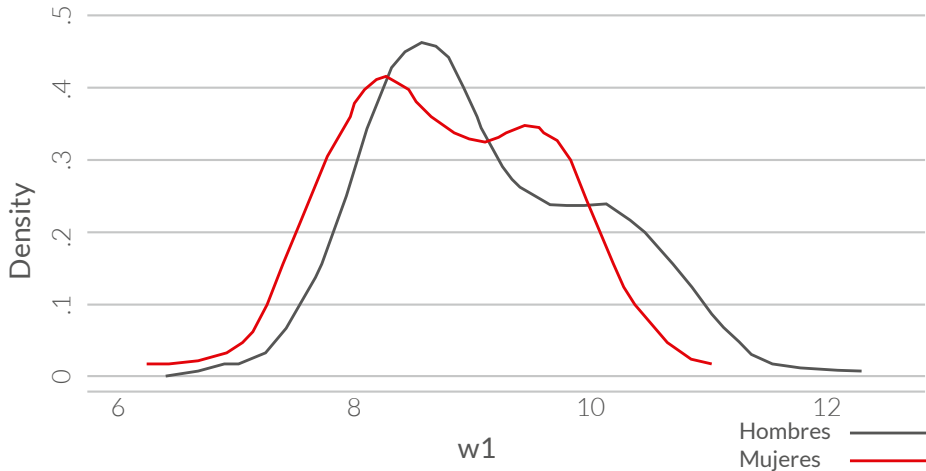
Los resultados solo permiten dar un indicio de la diferencia de salarios entre hombres y mujeres, porque existen muchos factores que pueden generar esta brecha por género. En las gráficas 1 y 2 se presentan la función de densidad del logaritmo natural del salario horario entre hombres y mujeres para Colombia y Caldas, respectivamente. La densidad de los hombres se inclina más hacia la derecha en comparación con la función de las mujeres, esclareciendo la diferencia que existe entre hombres y mujeres, en promedio, los hombres devengan mayores salarios que las mujeres.

**Figura 1.** Funciones de densidad del logaritmo natural del salario horario para hombres y mujeres en Colombia



**Fuente:** elaboración propia con base en DANE (2017)

**Figura 2.** Funciones de densidad del logaritmo natural del salario horario para hombres y mujeres en Caldas



**Fuente:** elaboración propia con base en DANE (2017)

## Conclusiones

Las brechas salariales por género es un fenómeno, que históricamente ha estado presente no solo en Colombia, sino también en muchos otros países. Esas brechas salariales son diferentes en todo el territorio nacional, por las características propias de cada región. Por lo tanto, esta situación justifica un análisis minucioso de lo que ocurre en cada una de las regiones de Colombia, aspecto muy poco estudiado en Colombia y en departamentos como Caldas.

En este artículo se analizó la brecha salarial por género en Colombia y el departamento de Caldas en el año 2017, bajo la teoría del capital humano. Se estimó el modelo lineal propuesto por Mincer (1974), y a través de la descomposición de Blinder y Oaxaca se identificó la posible discriminación salarial por género. La brecha bruta del departamento de Caldas se encuentra muy por debajo de la media nacional, con una diferencia del 7,75%.

El Efecto característica, que indica la diferencia entre hombre y mujeres en las características observables que mejoran la productividad, está a favor de las mujeres, tanto en Caldas (24,28%) como en Colombia (12,95%).

El Efecto remuneración, que indica cuál sería la diferencia salarial para hombres y mujeres con las mismas características productivas, es mayor en Caldas (30,9%) que en Colombia (27,31%). Mientras las mujeres presentan mejores características productivas (educación, experiencia, etc.) que los hombres, estos últimos registran mayores niveles de remuneración. Esta situación se explica fundamentalmente por características no observables (tales como las habilidades, la inteligencia, ciertas competencias, entre otros), entre las que puede existir la discriminación por género.

La educación es la variable que más explica el Efecto característica tanto en Colombia como en Caldas, a favor de las mujeres, pues indica que las mujeres tienen mayor educación que los hombres y esto se traduce en mayores características productivas en general. Por otra parte, la edad es la variable que explica en mayor proporción el Efecto remuneración en Colombia como en Caldas.

Debido a las características naturales de la mujer en el desarrollo de ciertas actividades, los hombres tienden a contratarse en mayor proporción que las mujeres. Las características familiares, como la maternidad, generalmente son vistas por los empleadores como un gasto adicional, el cual a veces se transfiere a través de salarios más bajos. Aunque aún no exista evidencia empírica esto es un aspecto fundamental, que puede desincentivar el aumento de las características productivas de las mujeres.

De acuerdo con Galvis (2010), es común encontrar en la literatura de economía laboral que en el país las mujeres vienen incrementando su participación laboral, alcanzando mayores niveles de educación que los hombres. Sin embargo, la remuneración obtenida por las mujeres no corresponde a esa mayor presencia en el mercado laboral.

Es importante determinar si la aparente discriminación salarial por género, es la misma para todos los niveles de ingresos, lo cual no se puede identificar con la metodología desarrollada aquí, pues ésta se realizó bajo técnicas estadísticas que toman en cuenta valores promedios. Para establecer esto, se recomienda en futuras investigaciones implementar metodologías como la regresión cuantílica, que permite identificar los efectos parciales a lo largo de la distribución del salario. También es importante realizar estudios que incorporen mayores fuentes de información que permitan controlar los posibles problemas de endogeneidad, especialmente los causados por la educación.

A pesar de que en Colombia se implementó la Ley 1496 de 2011 –la cual tiene como objetivo garantizar la igualdad salarial entre hombres y mujeres– que fija los mecanismos necesarios para que dicha igualdad sea real, los resultados

aún no son significativos. Por lo tanto, los resultados de este estudio sugieren un mayor compromiso del Gobierno en la implementación de una política en educación e inclusión laboral (incluyendo educación infantil), que permita combatir la discriminación laboral por género, especialmente en sociedades donde existen restricciones en el acceso a la educación y oportunidades laborales. Estas acciones de política, deben coadyuvar a las mujeres a equilibrar el peso de las características familiares, con el objetivo de que no ejerzan una presión en su participación laboral y/o aceptando niveles de ingreso por debajo del promedio de ingresos de los hombres.

## Referencias

- Abadía, L. K. (2005). *Discriminación Salarial por género en Colombia. Un análisis desde la Discriminación Estadística*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/abadiadiscriminacion2006\\_0.pdf](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/abadiadiscriminacion2006_0.pdf) [Consultado el 15 de marzo de 2018].
- Anghel, B.; Conde-Ruiz, J. I.; Marra, I. (2018). Brechas salariales de género en España. *FEDEA Estudios de Economía Española*, 06, 1-30. <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2018-06.pdf> [Consultado el 25 de mayo de 2018].
- Arias, C.; Arias, T.; Cerquera, O. (2017). Brecha salarial por género en Colombia y el departamento de Caquetá 2015. *Revista FACCEA*, 7(2), 144-149 <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/726/764> [Consultado el 3 de marzo de 2018].
- Arrow, K. (1971). The Theory of Discrimination. *Working Paper*, 30A. Princeton University. <https://faculty.arts.ubc.ca/nfortin/econ560/arrow73.pdf> [Consultado el 3 de noviembre de 2017].

- Baquero, J. (2001). Estimación de la discriminación salarial por género para los trabajadores asalariados urbanos de Colombia 1984-1999. *Borradores de Investigación*, 13. Universidad del Rosario. Bogotá. <https://pure.urosario.edu.co/es/publications/estimaci%C3%B3n-de-la-discriminaci%C3%B3n-salarial-por-g%C3%A9nero-para-los-trab> [Consultado el 22 de junio de 2017].
- Becker, G. (1971). *The Economics of Discrimination*. Chicago, EE UU: University of Chicago Press.
- Blau, F.; Ferber, M. (1998). *The Economics of Women, Men, and Work*. New York, EEUU: Prentice Hall.
- Blinder, A. S. (1973). Wage Discrimination. Reduced Form and Structural Estimates. *The Journal of Human Resources*, 8(4), 436-455. [https://www.jstor.org/stable/144855?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/144855?seq=1#page_scan_tab_contents) [Consultado el 6 de abril de 2017].
- Bøler, E.; Javorcik, B.; Ulltveit-Moebe, K. (2018). Working Across Time Zones. Exporters and the gender wage gap. *Journal of International Economics*, 111, 122-133. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022199617301629> [Consultado el 2 de septiembre de 2018].
- Cerquera, O.; Orjuela, C. (2015). El acompañamiento institucional en el desarrollo del sector cafetero colombiano. *Revista Finanzas y Política Económica*, 7(1), 169-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/fype/v7n1/v7n1a09.pdf> [Consultado el 3 de abril de 2017].
- Conde-Ruiz, I.; Marra, I. (2016). Gender Gaps in the Spanish Labor Market. *Estudios sobre la Economía Española*, 32, 1-103. <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-32.pdf> [Consultado el 19 enero de 2018].
- Cortés, A.; Flórez, M. (2016). Diferencias salariales por género en el departamento de Santander, Colombia. *Apuntes del Cenes*, 35(61), 267-302. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/3891/3579> [Consultado el 16 de junio de 2017].



- Departamento Nacional de Estadística, DANE (2017). Mercado laboral por departamentos. *Boletín Técnico, comunicación informativa*, 030. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol\\_empleo\\_jun\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_jun_17.pdf) [Consultado el 20 de abril de 2018].
- Flórez, C. (2004). La transformación de los hogares: una visión de largo plazo. *Coyuntura Social*, 30, 23-49. [https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1078/Co\\_So\\_Junio\\_2004\\_Florez.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1078/Co_So_Junio_2004_Florez.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [Consultado el 21 de mayo de 2017].
- Francke, D.; Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres. Estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 361-375. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052013000100021&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052013000100021&lng=es&nrm=iso) [Consultado el 14 de junio de 2017].
- Galvis, L. A. (2010). Diferenciales salariales por género y región en Colombia. Una aproximación con regresión por cuantiles. *Revista de Economía del Rosario*, 13(2), 235-277. [https://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/f7/f74319db-9912-4878-a819-2eddf54663e2.pdf](https://www.urosario.edu.co/urosario_files/f7/f74319db-9912-4878-a819-2eddf54663e2.pdf) [Consultado el 10 de mayo de 2017].
- Hersch, J. (2006). Sex Discrimination in the Labor Market. *Foundations and Trends in Microeconomics*, 2(4), 281-361. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=940134](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=940134) [Consultado el 13 de marzo de 2017].
- Hoyos, A.; Nopo, H.; Peña, X. (2010). The Persistent Gender Earnings Gap in Colombia, 1994-2006. *Documentos CEDE*, 32, Universidad de los Andes. <https://ideas.repec.org/p/col/000089/007095.html> [Consultado el 15 de febrero de 2017].
- Mendoza, M.; Cardero, M; Ortiz, A. (2017). Algunos hechos estilizados y explicativos sobre el diferencial y la discriminación salarial por sexo en México, 1987-2015. *Investigación Económica*, 76(301), 103-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ineco/v76n301/0185-1667-ineco-76-301-00103.pdf> [Consultado el 2 de marzo de 2018].
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. *Human Behavior & Social Institutions*. New York, EEUU: Proquest/Csa Journal Div.

- Oaxaca, R. (1973). Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, 14(3), 693-709. [https://www.jstor.org/stable/2525981?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2525981?seq=1#page_scan_tab_contents) [Consultado el 5 de marzo de 2017].
- Observatorio Laboral para la Educación (2017). *Se reduce brecha salarial entre hombres y mujeres recién graduados en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363240.html> [Consultado el 18 de marzo de 2018].
- Phelps, E. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *American Economic Review*, 62(4), 659-661. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1806107.pdf?seq=1> [Consultado el 25 de abril de 2017].
- Piñeros, L. A. (2009). Las uniones maritales, los diferenciales salariales y la brecha educativa en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 64, 55-84. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.64.2> [Consultado el 14 de mayo de 2017].
- Romero, J. (2007). ¿Discriminación laboral o capital humano? Determinantes del ingreso laboral de los afro-cartageneros. *Documento de trabajo sobre economía regional*, 98, 1-49. <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-98.pdf> [Consultado el 26 de junio de 2017].
- Stier, H.; Herzberg-Druker, E. (2017). Running Ahead or Running in Place? Educational Expansion and Gender Inequality in the Labor Market. *Social Indicators Research*, 130, 1187-1206. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-015-1210-4> [Consultado el 26 de febrero de 2018].
- Tenjo, J. (1993). 1976-1989: Cambios en los diferenciales salariales entre hombres y mujeres. *Planeación & Desarrollo*, 24, 117-132. <https://www.semanticscholar.org/paper/1976-1989%3A-cambios-en-diferenciales-salariales-y-Tenjo/4777049b08b3fdb3e592d76cc638eb4a89b-ba025#related-papers> [Consultado el 15 de marzo de 2017].

Tenjo, J.; Herrera, P. (2009). *Dos ensayos sobre discriminación. Discriminación salarial y Discriminación en acceso al empleo por origen étnico y por género*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://core.ac.uk/download/pdf/7077194.pdf> [Consultado el 22 de abril de 2017].

Wainerman, C. (1996). ¿Segregación o discriminación? El mito de la igualdad de oportunidades. *Boletín Informativo Techint*, 285, 59-75. <https://catalogo.biblio.unc.edu.ar/Record/economicas.7574> [Consultado el 29 de marzo de 2017].

Zárate, M. S.; Godoy, L. (2005). Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. *Cuaderno de Investigación*, 2, 1.8. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0024072.pdf> [Consultado 1 de abril de 2017].



# World Order 2020 Scenarios Analysis from the Strategic Perspective\*

[English Version]

Escenarios 2020 del Orden Mundial. Análisis desde la Prospectiva Estratégica

Cenários da Ordem Mundial 2020. Análise da perspectiva estratégica

*Received November 6, 2018. Approved September 24 2019.*

Jorge-Isaac Lechuga-Cardozo\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-0999-5468>

México

Oswaldo Leyva-Cordero\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-9837-020X>

México

› To cite this article:

Lechuga-Cardozo, Jorge-Isaac;

Leyva-Cordero, Oswaldo (2020).

2020 World Order Scenarios.

Analysis from the Strategic

Perspective. *Ánfora*, 27(48),

141-166. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.672>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** the objective of this article is to show evidence of the forecast of the world order scenarios for the year 2020. **Methodology:** defined as a qualitative, analytical, non-experimental, transectional and field type study. An instrument was designed and applied to a sample of six International Relations experts. Said instrument is a questionnaire consisting of five entries for each of the analyzed variables. **Results:** a classification

\* Article derived from the research project: "The export profiles of the department of Atlántico (Colombia) and the State of Nuevo León (Mexico): comparative analysis", financed by the Autonomous University of Nuevo León, started on January 22, 2018.

\*\* Master in Administration. Business Administrator. PhD in International Relations, Business and Diplomacy. Professor at the Autonomous University of Nuevo León. Email: [jorge.lechugacrduanl.edu.mx](mailto:jorge.lechugacrduanl.edu.mx)

\*\*\* PhD in Management and Educational Policy. Master in Public Policies. Naval Electronics and Communications Engineer Professor-Researcher at the Autonomous University of Nuevo León, Mexico. Email: [oswaldo.leyva@uanl.mx](mailto:oswaldo.leyva@uanl.mx)

of the following variables: multipolarity, Asia Pacific leadership, unipolarity, threat to world security and neoprotectionism was achieved. These were classified according to the Swartch methodology in five scenarios of the global order for 2020. **Conclusions:** the conclusion shows that the same magnitude and speed of change emerging from globalization would allow, in the global arena, the emergence of new powers, new governance challenges, and a more widespread sense of insecurity, terrorism included.

**Keywords:** World order; Globalization; Prospective Scenarios; Political power.

## Resumen

**Objetivos:** el objetivo de este artículo es mostrar evidencia de la prospectiva de los escenarios del orden mundial al año 2020. **Metodología:** se definió un estudio cualitativo de tipo analítico, no experimental, transeccional y de campo. Se diseñó un instrumento y se aplicó a una muestra de seis expertos en Relaciones Internacionales. Dicho cuestionario presenta cinco ítems para cada variable analizada. **Resultados:** se logró la clasificación de las variables multipolaridad, liderazgo Asia Pacífico, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial y neoproteccionismos; estas fueron catalogadas según la metodología de Swartch en cinco escenarios del orden global a 2020. **Conclusiones:** se concluye que la misma magnitud y velocidad de cambio resultantes de la globalización permitirán en la arena global el surgimiento de nuevos poderes, nuevos desafíos de gobernabilidad y una sensación más generalizada de inseguridad, que incluye el terrorismo.

**Palabras-clave:** Orden mundial; Globalización; Escenarios de Prospectiva; Poder político.

## Resumo

**Objetivos:** o objetivo deste artigo é mostrar evidências dos cenários mundiais em perspectiva para o ano 2020. **Metodologia:** foi definido um estudo qualitativo do tipo analítico, não experimental, transeccional e de campo. Um instrumento foi projetado e aplicado a uma amostra de seis especialistas em Relações Internacionais. Este questionário apresenta cinco itens para cada variável analisada. **Resultados:** a classificação das variáveis multipolaridade, liderança na Ásia-Pacífico, unipolaridade, ameaça à segurança mundial e neoprotecionismo foi alcançada; estas foram catalogadas de acordo com a metodologia Swartch em cinco cenários da ordem global até 2020. **Conclusões:** conclui-se que a mesma magnitude e velocidade de mudança resultantes da globalização permitirão na arena global o surgimento de novos poderes, novos desafios de governança e um sentimento mais amplo de insegurança, que inclui o terrorismo.

**Palavras-chave:** Ordem mundial; Globalização; Cenários prospectivos; Poder político.

## Introduction

The world transits into a rebalancing after post-Cold War, by way of alliances and actions that make the West lose its grip on power; that is to say, it faces a geopolitical counterrevolution. The geopolitical revolution of the eighteenth century is at the inception of a counterrevolution that reared its head since the end of the twentieth century and has marked the route for the twenty-first century: the resurgence of the old non-Western world being expressed as the restoration of fractured balance between large states, empires and even civilizations (Patiño, 2017).

In this regard, Ohmae (2005) states that the new global scenario needs a world vision in which openness, flexibility, interaction, new educational systems, and global trade gain increasing relevance, together with the emergence of regional State, as the leader of development. Precisely, in these new global contexts and trends, as Barbieri (1993) points out, the future is a necessity, as well as a choice, which allows the possible consequences of today's actions with the purpose of building a desired future, and finally, it is an attitude to conceive life, the world and individual, as well as social behaviors.

Now, this article includes the design of five possible scenarios for the world order by 2020, through an interview with experts. With the acceleration of change, the rise in interdependencies and uncertainties, exists an increasingly imposing need to take into account a variety of scenarios and, in each case, the examination of a possible optimal strategy to be adopted.

It should be noted that this study is useful to the extent that it is an exercise in prospective criticism of the future scenarios of world order, whose perspective mitigates the uncertainty, risk and complexity, which characterizes the 21st century. The discipline of international relations requires the analysis of global processes and phenomena from their future evolution in the short, medium and long term (Batta, 2013, p. 44); thus, the technique of the scenarios of Schwartz (1997) becomes important, since it allows for a scientific projection of the world order scenarios. González (2015) adds that, “the -abovementioned- prospect viewed from a methodological resource standpoint, becomes an analysis tool for the determination of scenarios in the social sphere, particularly in international relations” (p. 87).

In this sense, Schwartz (1997) underlines the need to train contemporaries to focus on possible futures so that they are not caught unaware when suddenly the scene of operation is transformed, a change that will require the adoption of a distinct strategy different from the ones previously employed (Schwartz, 1997, p. 201).



According to Schwartz, the scenarios are a means of articulating and ordering the range of fundamental uncertainties, likely to affect the results of the ongoing plans. The quality of a scenario is not measured by the ability to make correct predictions, but by the way in which they will know how to stimulate intuition, help understanding and lead to effective action. The scenarios are stories that have as a theme the future and are, therefore, perfectly possible to happen or not, since they have a psychological impact that diagrams and equations do not have (Schwartz, 1997, p. 203).

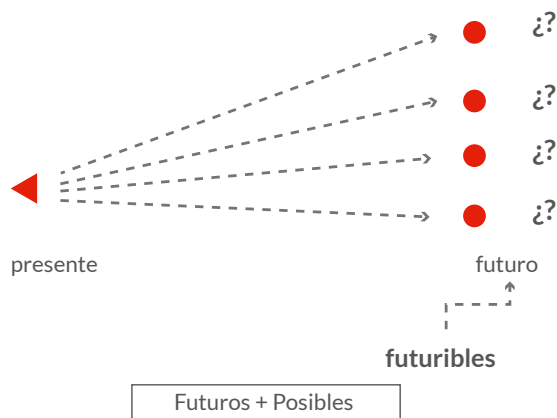
The structure of the article will be presented as follows: the theoretical framework section will be followed by the presentation of the used for this proposal, followed hereinafter by the presentation of the five scenarios based on the analysis of the information collected, and finally by the approach of the discussion and conclusions.

## Theoretical Framework

Next, the variables: multipolarity, Asia Pacific leadership, unipolarity, threat to global security and neo-protectionism are defined based on the review of the main authors on the subject.

### Approach to the Design of Prospective Scenarios

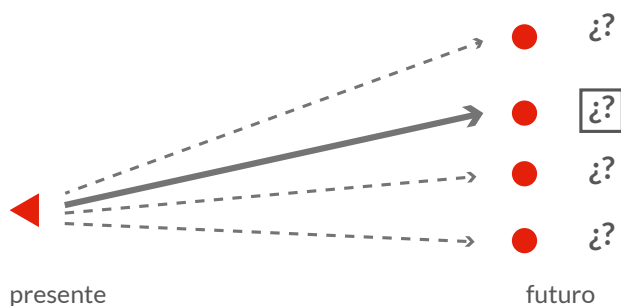
Figure 1. The Idea of the Future as a Multiple Reality



Source: Mojica (2010, p. 9)

At first, Bertrand de Jouvenel in his work *The Art of the Conjecture* demonstrates that there is not a single future but many possible ones that he calls "futuribles". It refers to the fact that if the future is multiple but not unique, the interest in predicting it loses its hold, therefore, the different possible futures have only the function of showing alternatives of what could happen. These alternatives are called "scenarios", which only fulfill the function of indicating possible situations that could occur years later.

Figure 2. Choosing a Future Among Several "possible futures"



Source: Mojica (2010, p. 10)

Now, the most important thing in the future as a multiple reality is, therefore, to be able to compare the different futures, examine the implications of each one, if it happened and, finally, choose the most convenient one. In the design of future scenarios converges all the information that has been collected so far, particularly, the ideas from global trends, and best practices. The design of the future is certainly achieved through the writing of scenarios. Moreover, among the most advisable tools is the scenario cross of Schwartz (1997), which is very simple because it reduces the alternatives of scenarios to just four (Mojica, 2010, p. 41; Lechuga et al., 2018, p. 133). From the Schwartz scenarios, a betting scenario, three alternative scenarios and a catastrophic scenario are designed, as can be seen below.

### **Multipolar World Order.**

According to Trejos (1997), the likely scenario will be that of an almost absolute interdependence of countries. Trejos points out that economic globalization is consolidated and national borders will be merely border markings of inter-penetrated countries (p. 89). He adds that economic integration has woven ties between nations that made them interdependent; and as such, the formation of commercial blocks has facilitated multilateral agreements that become hegemonic in the world economic conduction.

At the same time, the traditional decision centers located in the west are being replaced at international importance by new decision centers in emerging countries, on which the world economy depends. Thus, the Pacific Ocean will be the center of global strategic gravity (Pérez, 2012; Schiavon et al, 2014; Zeraoui et al., 2014; Pearson and Rochester, 2000).

Similarly, Pérez (2012) asserts that Western powers have enriched themselves by developing the outsourcing of their economies and betting on fields such as technology, innovation, research, and so forth. On the other hand, the traditional primary and secondary sectors dedicated to extraction and manufacturing, have moved to countries in Southeast Asia, the Middle East or Latin America. This has led new economies to develop as producers of raw materials and thus having specialized in manufacturing and production.

Now, the delocalization processes and direct international investments that have taken place in other areas of the planet from the traditional powers have allowed the rise of new countries labeled as emerging and aimed at leading the economy in the not too distant future. In this respect, Manrique (2016) points out that developing countries must urgently start the new path towards growth models that improve their productivity and competitiveness, leaving aside dependence on commodities, so that there is back to its slowdown.

### **Economic, Political and Social Power of Asia Pacific.**

Everything seems to indicate that the 21st century will be dominated by Asian economies. The North Atlantic area will lose relative power in favor of Asia-Pacific. In this sense, it's evident how China is becoming a strategic trading partner of countries like Germany. The rise of Asia is destined to continue in the coming decades.

For its part, in the Mapping the Global Future (National Intelligence Council, 2004), the post-Davos world scenario is presented, illustrating how strong

economic growth, led by China and India, can reshape the globalization process giving it a less western picture, transforming the political playing field, but maintaining social inequalities. It would not be possible in this context to establish an Asian Monetary Fund and, less likely, an Asian Trade Organization.

According to a recent prospective study by the Asian Development Bank, BAsD (2011), the share of Asia in the global gross product will be from 26% in 2010 up to 51% in 2050, making the 21st century as the "Asian century". In this regard, Bustelo (2011) reckons that

Asia-Pacific, with the exception of Japan in some fields, has stood out in recent decades for its high economic growth, its growing influence in international trade, the increase in its consumption of energy and other raw materials, its growing foreign investments and abroad and its boosting financial potential, measured by the increase in its foreign exchange reserves (p. 11).

In step, the Asian Development Bank, ADB (2011) argues that Asia is in the midst of a historical transformation. If it continues its recent trajectory, in 2050 its per capita income could increase six times in terms of Purchasing-Power Parity (PPP) until reaching the levels of Europe. This would make some 3,000 million additional Asians rich thanks to the current standards. Almost doubling its share of the global Gross Domestic Product (GDP) to 52% in 2050, Asia would regain its dominant economic position of about 300 years ago, before the industrial revolution, and China will maintain the ability to remain competitive even in a scenario of low oil prices (Manrique, 2016).

### **Unipolarity: American Hegemony**

The current arrangement of the world is based on the dominance of the United States, the main political, economic, cultural and military power. Hence, global decisions are determined and influenced by the US and its main partners: Europe and Japan (Pérez, 2012). Mapping the Global Future of the National Intelligence Council (2004), the Pax americana scenario is presented, and it hypothesizes that the predominance of the United States survives radical changes in the global political view, and allows us to give a way to a new global and inclusive order to cope with the energy demands and the depletion of US unipolarity (National Intelligence Council, 2004). To this respect, the United States will continue to be the most powerful actor in economic, technological and military matters.

## **Threat to Global Security**

Political Islam remains a powerful force, hence, global movements fueled by identity policies of religious radicalism are projected to be strengthened, becoming a threat to global norms and values. According to what was announced in *Mapping the Global Future* (National Intelligence Council, 2004) in its “Fear Cycle” scenario, there is a growing concern about international terrorism and internal conflicts until extreme security measures are taken to prevent fatal attacks and even produce an Orwellian world with new focus of world power.

Similarly, Davis (2015) prospects it as “Mad Max,” a world characterized by international and national conflicts, where governments exercise strong security controls in both business and society. Financing levels for social and development challenges will be limited. All this fueled by factors such as the strengthening of more diversified terrorist networks that create an anti-Western alliance.

## **Global Economic Recession and Rise of Neo-protectionist Policies.**

The G20 Summit in the Chinese town of Hangzhou was at the heart of its discussions on the revival of world trade, as the global economy would be threatened by the risk of a return to recession scenarios aggravated by the rise of neo-protectionists measures in First World countries, especially after Donald Trump took office in the US. UU. (Gorraiz, 2016).

Thus, China would be immersed in an economic crisis due to its limited international financial integration, its isolation and control of the internal state apparatus and inefficient allocation of economic resources. On the other hand, the global contraction in commodities would be affecting Latin American exports and the depreciation of their currencies, due to the appreciation of the dollar that turns into an increase in production costs, inflation rates and external debt, as well as loss of competitiveness.

As Lagarde states (cited by Gorraiz, 2016), director of the IMF “the strength of the dollar together with the weakness of product prices creates risks for the balance sheets and financing of debtor countries in dollars” (p. 2) This could be causing increased social instability, poverty rates and a decline in democratic freedoms. The stagnation in the world economy can occur if some developing countries go into crisis after the collapse of commodities, causing a domino effect that can lead to the bankruptcy of many companies.

Manrique (2016) adds that the economic slowdown forecasts indicate an almost flat global economic activity and the imbalance between supply and demand will continue, so a long cycle with low oil prices is expected (p.1).

On the other hand, the US withdrew of the Transpacific Partnership (TPP) and the current renegotiation between the US, Canada and Mexico of NAFTA, together with the Transatlantic Trade and Investment Treaty, which, despite seeking the elimination of tariff barriers, provides for administrative barriers such as food and phytosanitary standards. This leads us to think about the end of transnational trade agreements (TTIP, NAFTA and TTP), and the implementation by first world economies of protectionist measures against emerging countries, whose paradigm would be the establishment of anti-dumping measures against Chinese steel with tariffs ranging from 20% European to 500% US which will mean the return to economic neo-protectionism.

## Methodology

The research from which this article originates was conducted from a qualitative approach, with a qualitative analytical methodology and a non-experimental, transectional and field design. The multipolarity, leadership of Asian countries, unipolarity, threat to world security, and neo-protectionism variables were analyzed through experts in international relations in the city of Monterrey, Mexico.

In this case, the research approach is qualitative, defined by Hernández, Batista and Fernández (2014) as the one that "uses the collection and analysis of the data to refine the research questions or reveal new questions in the process of interpretation" (p. 7). Taylor and Bogdán (1986) add that qualitative research "is one that generates descriptive data: people's own words, spoken or written, and observable behavior" (p. 11).

In this sense, authors such as Mendoza (2006) highlights the importance of qualitative research inasmuch as it helps determining and refining the research questions that will guide to the instruments used to obtain the information. As well as Rodríguez and Gorjón (2014) highlight that this type of study offers a deep sense of knowledge about people's attitudes, behavior, perceptions and preferences.

Thus, the established scope is the analytical or interpretative one that seeks to find internal relationship patterns in an event to reach a deeper knowledge of it, than mere description. To do this, it uses the analysis matrices, which

provide the criteria that lead to the identification of such relationship patterns. Analytical research attempts to unravel what is beyond the obvious (Hurtado, 2010, p. 133).

For this purpose, Hernández, Fernández and Baptista (2014) asserts that interpretive research tries to make sense of phenomena based on the meanings that people grant them (p. 9). In addition, it allows a non-experimental design to be achieved “which is carried out without the deliberate manipulation of variables and in which only the phenomena are observed in their natural environment and then analyzed” (Hernández et al., 2014, p. 149). It is also transversal type, because it will not be monitored in time and will be conducted in a certain period (Hernández et al., 2014, p. 154).

## **Participants**

For this research, eight experts in international relations of Monterrey were selected. The type of sampling is “non-probabilistic”, that is, the sample was selected according to the provision of attention to the interview booklet in the field. The selection of experts is based on the following criteria: Availability and accessibility to answer the interview, technical knowledge of the global order phenomenon, geographical location in Nuevo León and Master degree as minimal academic training.

It should be noted that the use of n number of experts is valid to the extent that a qualitative sample seeks meanings (Martínez-Salgado, 2012), which in Sandelowski and Barroso (2003) terms is ideographic generalization. The most generally shared criterion in qualitative methodology is saturation, which has what Carlsen and Glenton (2011) have called a dominant role, although difficult to operationalize. The proposal consists of stopping the sample units of collection in the field work when the new selected units do not provide new relevant information with respect to the previous ones (García-Hernández and Manzano-Caudillo, 2010).

On the other hand, Creswell and Miller (2000) add that in qualitative research the results are accurate from the point of view of the researcher, the participant or the readers of a research report; in terms of Strauss and Corbin (1990) in the grounded theory, supplementary validity is given by relating data to categories and contrasting data with literature. Therefore, the internal validity is given by the authors and the external validity for the quality of the expert.

**Table 1.** Experts to Whom the Interview Was Applied

Name	Position	Institution
Prof. Flavio Rafael González Ayala	Researcher in Asian and African Studies	Autonomous University of San Luis Potosí
Prof. Joel Angel Bravo Anduaga	Geopolitics Researcher	Monterrey Institute of Technology and Higher Education - Querétaro Campus
Prof. Karen Jeraldín Ramos Lizárraga	Tourism Academy Coordinator School of Political Sciences and International Relations	Professor at the Autonomous University of Nuevo León.
Prof. Antonio Galván	Export Sales Manager	Trophe
Prof. Carmelo Santillán Ramos	CEO	CSR Consulting
Prof. Sandy Martínez Lara	International Relations Researcher	Professor at the Autonomous University of Nuevo León.
Prof. Priscilla Vera Zamora	Researcher in Foreign Policy	Professor at the Autonomous University of Nuevo León.
Prof. Alejandro Castillo Maldonado	CEO	Camu Worldwide Hong Kong Ltd.

Source: Author's 2018

**Table 2.** Research Data Sheet

Universe	International Relations Experts in Monterrey (Mexico)
Field	Regional, Monterrey (Mexico)
Data collection method	Semi-structured interview, delivered in person
Sampling unit	International Relations Experts in Monterrey (Mexico)
Sample size	9
Fieldwork	October 2018



Number of interviews conducted;	9
Valid answers	9

Source: Author's 2018

## Instruments

An instrument was designed in accordance with the five variables (multipolarity, Asia Pacific leadership, unipolarity, threat to global security, neo-protectionism), which was applied to eight experts in international relations in Monterrey. This instrument includes five items with open responses and was it was designed based on the dimensions evaluated in the research. Thus, the technique used, the interview, was aimed at establishing direct contact with people who considered themselves to be a reliable source of information for this study, although it can be supported by a flexible questionnaire, its purpose is to obtain spontaneous and open information (Bernal, 2010 , p. 177).

Table 3. Structure of the Interview Script

Analysis Categories	Number of questions	Authors
Multipolarity	1	Trejos (1997), Pérez (2012), Manrique (2016)
Asia Pacific Leadership	1	National Intelligence Council (2004), BAsD (2011), Bustelo (2011), Manrique (2016)
Unipolarity	1	Pérez (2012), National Intelligence Council (2004)
Threat to global security	1	National Intelligence Council (2004), Davis (2015)
Neo-protectionisms	1	Gorraiz (2016), Manrique (2016)

Source: Author's, 2018

## **Procedure**

Initially an interview script was applied to a selection of experts in international relations; from there, the information was collected through the Nvivo software, which allowed the illustration of the frequency of the responses of the experts in cloud graphics for each of the five scenarios proposed by the Schwartz methodology (1997). Then, the conclusions and recommendations were elaborated in the light of the research objective (Bascón et al., 2016, p. 39; Lettuce, 2018, p. 196).

## **Results**

The variables multipolarity, Asia Pacific leadership, unipolarity, threat to world security and neo-protectionism were classified according to the Swartch methodology in scenarios, as the subtitles below.

### **Multipolarity: Bet Stage**

As part of the data review, we proceeded to identify the most frequent words using the Nvivo 11 program on a multipolar scenario and being countries the word that they associated with more periodicity in the interviews, in addition to words as world, emerging, multipolar and economic. (Figure 3). It highlights that the current configuration of the world is based on the predominance of the United States and its partners Europe and Japan and, that the emergence of new power centers would be an opportunity for the participation of more countries in decision-making by including new points of view at the international dialogue tables.

This change in the world order, based on a rebalancing of the economy towards emerging countries, will allow greater plurality in decision making in global affairs. The rapid growth of emerging countries will lead them to demand greater quotas of power in international institutions. The problems of indebtedness and unemployment in developed countries could give rise to protectionist pressures, which could create conflicts. The emerging countries are willing to take the world leadership away from the United States and Europe and by 2020 the efforts of such countries will continue to strengthen, as is the case of the BRICS, of which China and India are emerging as powers by 2050.

Figure 3. Multipolar Scenario



Source: Author's elaboration through Nvivo

According to experts there are revisionist powers in the world arena that question the status quo in political, economic and military matters of the same establishment, such as China, Russia and Iran, which exert influence in their respective geographical areas (Rodríguez, 2017). The objective of emerging countries and the Third World is to diversify the centers of political and economic power to have a voice in global decisions. International decisions are expected to be conditioned not only by world-wide but also regional powers (Mexico, Indonesia, Nigeria). This multipolar scenario will allow the participation of more countries in the world-wide agenda and the establishment of new directions by including more views in the international dialogue.

## Asia Pacific Leadership Alternative Scenario 1

Figure 4. Asia Pacific Leadership Scenario



Source: Author's elaboration through Nvivo.

The perception of the experts showed the following words: China, India, business, countries and leadership. The world-wide order tends towards the leadership of China, and that continent have the possible leading countries in the world, according to Funabashi, Oksenberg and Weiss (1994) there it is India, South Korea and obviously Japan. China is an emergent power, whose main foundation of not altering the international order with too much impetus, but using economic instruments to reach estatus of world-wide power. In order to avoid criticism of their hegemonic ambitions, Chinese officials name this strategy as "peaceful development."

Others have alleged that "the reaction of China before the predominance of the United States implies a consolidation of agreements, competition and resistance of low intensity" (Paul, 2011). This is explained, because in spite of being a Chinese emergent power "it is still substantially weaker than the United States" (Paul, 2011). However, China seems to seek a tough balance with South Asia. In an effort to balance the power of India, it has broadened its old strategic relationship with Pakistan. This type of response to the rise of China is also explained by the fact that the country has adopted two of the main elements of liberal peace, namely: economic interdependence and international institutions, but it has rejected the third one; democracy. The deficit of democracy in China

creates great uncertainty for its Asian neighbors and for the United States, because their intentions are not easy to unravel (Figure 4).

## Unipolarity Alternative Scenario 2

Figure 5. Unipolar Scenario



Source: Author's elaboration through Nvivo.

The perception of the experts exhibited the following words: United States, economy, trade, China and disputes. In this sense, the experts express that hegemony has been lost over the years; when the cold war ended and the USSR dissolved, the US seemed to be the hegemon, but the same freedom of resources with which capitalism preached, a doctrine supported by the United States. led to the fact that the world could not develop in a unipolar environment, but to an opening up to emerging options and different economies towards multipolarity. So, US will keep on preserving its supremacy and institutionalize unipolarity as a paradigm of international relations aimed at positioning it as a superpower that will not admit questioning. There is no place where this is more clearly expressed than in the Middle East, where political and geopolitical balances were strongly shaken by the war of occupation and its recent effects (Figure 5).

### Threat to Global Security Alternative Scenario 3

Figure 6. Security Threat Scenario



Source: Author's elaboration through Nvivo.

The perception of the experts showed the following words: conflicts, security, world order, Europe and war. When referring to the threat to security, they point out that Europe lacks a military power of the first order. Its new common defense and security policy is merely aimed at supporting the UN and NATO in the rescue and stabilization of failed states.

Europe is also experiencing difficult moments in immigration issues, as it faces an unprecedented surge in the recent history of immigrants who literally flee the horror of wars in their countries of origin (Syria, Afghanistan, North Africa and Sub-Saharan Africa). For all these reasons, Europe will be forced to form a free trade area with the Mediterranean countries to ease the pressures on its borders. For all these considerations, it seems that Europe's role in the struggle for a new international order will basically have to be limited to accompanying the US, providing markets, technology, cultural traditions and other varieties of soft power (Figure 6).

## Neo-protectionism I. Catastrophic Scenario

Figure 7. Neo-protectionist Scenario



Source: Author's elaboration through Nvivo.

The perception of the experts exhibited the following words: United States, country, economy, business, and economic. It mentioned that the recession has already been announced by the IMF and is approaching despite the US economy maintains positive economic indicators to date. However, some economic experts predict a perfect storm and protectionism resurfaces in the area of American influence.

Now, the last US administration is determined to undo several important treaties that generate great economic income to the country, as well as balancing the regional economy. Due to protectionist measures, the United States could go back by locking itself in its own borders and declaring a trade war with China, which is a completely different story. It is a country focused on achieving its goals by 2025, basing on its 4.0 planned economy that includes technological development in key sectors and the new Silk Road.

## Conclusions

In the first the place, global and regional geopolitical stability and global market integration becomes important. It is worth asking if there is a global crisis, it is unknown who governs the world with a sense of insecurity and global crisis. (Silva and Martins, 2013).

It is observed, from Trump's administration, that the United States has not exercised the global power of fifteen years ago. There are alternative responses such as China, Russia or others with scope such as the European Union, India, Japan, and Korea. In this sense, there is a more diffuse power, which makes control become shared among countries, conflicts proliferate, alternative economic models for trade wars such as commodities, steel, oil (Rosas, 2008).

Among the challenges of the West, it is the lack of a way to impose policies unilaterally. In this sense, it is observed how Germany rethinks, if it should be a geopolitical power. China has made a bet through the Silk Road to conquer the Eurasian world, since the United States cannot do it because it is part of the American continent (Gandasegui and Preciado, 2017).

Latin America has experienced an income from the extra-regional powers such as China, Russia, India, Turkey, Iran, which some years ago did not happen.

Finally, the dynamics of the ICT, the economic transformations, the war, the fourth industrial revolution, the emergence of new powers, the new challenges to governance and in a more widespread sense of insecurity that includes terrorism which are the result of the globalization process ( Murillo, 2015), will be definitive features of the world until 2020.

Thus, as we map the future, the prospects for increasing global prosperity and the limited likelihood of a major power conflict provide a favorable general environment for addressing what would otherwise be daunting challenges (Berridge, 2010).

This research serves as a previous step for more consistent studies to be developed in the future, which include an empirical research aimed at deepening the knowledge of the possible scenarios of the world order by 2020. It should be recognized that this research has all the limitations of an essentially theoretical and qualitative work. Therefore, it is considered appropriate to continue this study by proposing as future lines of work the development of an empirical research on the possible scenarios of the world order in 2020 with an emphasis on international economics that can provide quantitative and statistically relevant data.



## References

- Asian Development Bank (ADB) (2011). *Asia 2050. Realizing the Asian Century. Executive summary. 1-12*. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28608/asia2050-executive-summary.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Barbieri, E. (1993). *Human and Social Welfare*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Center for Prospective Studies.
- Bascón, M. ; Cazallo, A. ; Lettuce, J. ; Meñaca, I. (2016). Study of the need to implement a public transport service between the cities of Ceuta-Tetuán and Melilla-Nador. *Management Development*, 8(2), 37 - 57. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/view/2553> [Accessed November 2, 2018].
- Batta, V. (2013). Promotion of prospective teaching in Relationships Representations. *Journal of International Relations of the UNAM*, 116, 43-73. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/49035> [Accessed November 2, 2018].
- Bernal, C. (2010). *Research methodology*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Berridge, G. (2010). *Diplomacy: Theory and Practice*. London, England: Palgrave.
- Bustelo, P. (2011). *The EU faced with the economic boom in Asia-Pacific*. Madrid, España: Real Elcano Instituto
- Carlsen, B.; Glenton, C. (2011). What About N? A Methodological Study of Sample-size Reporting in Focus Group Studies. *BMC Medical Research Methodology*, 11(26), 2-10. <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-11-26> [Accessed November 2, 2018].
- Creswell, JW; Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3),124-130.[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2) [Accessed November 2, 2018].

- Davis, N. (2015). *4 scenarios for the future of civil society*. <https://www.weforum.org/agenda/2015/08/4-scenarios-for-the-future-of-civil-society/> [Accessed November 2, 2018].
- Funabashi, Y.; Oksenberg, M.; Weiss, H. (1994). China An emerging power in a world of interdependence (Report for the Trilateral Commission). Institute *INCIPE* N° 6, 1-122. <https://www.casaasia.es/pdf/605041702321083855752986.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Gandasegui, M. ; Preciado, J. (2017). *Hegemony and democracy in dispute. Trump y la geopolítica del conservadurismo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- García-Hernández, G. E.; Manzano-Caudillo, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 69, 17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348726002> [Accessed November 2, 2018].
- González-Uresti, L. (2015) La Prospectiva: alcances y límites en Ciencias Sociales. *Relaciones Internacionales*, 48, 87 -108. <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/2201> [Accessed November 2, 2018].
- Gorraiz, G. (2016). *La economía mundial en el Trienio 2017-2020*. <https://www.telesurtv.net/bloggers/La-economia-mundial-en-el-Trienio-2017-2020-20161217-0003.html#comsup> [Accessed November 2, 2018].
- Hernández-Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.
- Jouvenel, G. (1966). *El Arte de la Conjetura*. Madrid, España: Rialp
- Lechuga, J. (2015). Prospectiva estratégica, vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva: el caso del Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico de Colombia. *Revista Academia y Negocios*, 1(2), 131-140. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2777538](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2777538) [Accessed November 2, 2018].

- Lechuga, J.; Cazallo, A., Meñaca, I.; Martínez, H.; García, J. Olivero, E.; García, J. (2018). Análisis del comportamiento de las exportaciones del Departamento del Atlántico (Colombia) entre 2012-2016. *Revista Espacios*, 39(22), 2-20. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n22/a18v39n22p22.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Manrique, C. (2016). *La economía mundial en 2020*. <https://christianmanrique.com/2016/01/18/la-economia-mundial-en-2020/> [Accessed November 2, 2018].
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci_abstract&tlng=es) [Accessed November 2, 2018].
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. <https://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml> [Accessed November 2, 2018].
- Mojica, F. (2010). *Introducción a la prospectiva estratégica para la competitividad empresarial*. Bogotá, Colombia: Cámara de Comercio de Bogotá.
- Murillo, C. (2015). Diplomacia, inteligencia exterior y secreto diplomático frente a los desafíos de la era global. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 5(2), 29-74. <https://www.lamjol.info/index.php/RPSP/article/view/2325> [Accessed November 2, 2018].
- National Intelligence Council, NIC. (2004). *Mapping the global future. Reporte del Proyecto del National Intelligence Council 2020*. Pittsburg: Government Printing Office. [https://www.dni.gov/files/documents/Global%20Trends\\_Mapping%20the%20Global%20Future%202020%20Project.pdf](https://www.dni.gov/files/documents/Global%20Trends_Mapping%20the%20Global%20Future%202020%20Project.pdf) [Accessed November 2, 2018].
- Ohmae, K. (2005). *The Next Global Stage: The Challenges and Opportunities in Our Borderless World*. New Jersey, EE.UU: Prentice Hall
- Patiño, C. (2017). *Imperios contra Estados: La destrucción del orden internacional contemporáneo*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.

- Paul, T. (2011). Las Potencias en ascenso y el equilibrio del poder en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 94, 95-116. <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n94/paul.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Pearson, F.; Rochester, J. M. (2000). *Relaciones Internacionales. Situación Global en el Siglo XXI*. México, D. F.: Ed. McGraw Hill.
- Pérez, J. (2012). *Cambio en el orden económico mundial*. <https://vaventura.com/divulgacion/economia/cambio-orden-economico-mundial/> [Accessed November 2, 2018].
- Rodríguez, J. M. (2017). Guerra comercial entre EE.UU. y China: ¿cuáles son las oportunidades para América Latina y el Caribe? [Video]. <https://cnnespanol.cnn.com/video/eeuu-china-guerra-comercial-america-latina-caribe-economia-eduardo-oviedo-entrevista-rodriguez-dinero/> [Accessed November 2, 2018].
- Rodríguez, K.; Gorjón, E. (2014). Grupos de Enfoque. In K. Saénz-López & G. Tamez-González (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 148-170). México D. F.: Tirant Humanidades.
- Rosas, C. (2008). China y Estados Unidos en el siglo XXI. Hacia una nueva bipolaridad. *Comercio Exterior*, 58(3), 198-217. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/113/3/RCE3.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Sandelowski, M.; Barroso, J. (2003). Writing the proposal for a qualitative research methodology project Qualitative. *Health Research*, 13(6), 781-820. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12891715> [Accessed November 2, 2018].
- Schiavon, J.; Ortega, A.; López-vallejo, M.; Velázquez, R. (2014). *Teorías de las Relaciones Internacionales en el siglo XXI: Interpretaciones críticas desde México*. México, D. F.: BUAP y UPAEP.
- Schwartz, P. (1997). La planificación estratégica por escenarios. *Cuadernos de Administración*, 21, 200-225. [http://revistas.univalle.edu.co/index.php/cuadernos\\_de\\_administracion/article/view/114](http://revistas.univalle.edu.co/index.php/cuadernos_de_administracion/article/view/114) [Accessed November 2, 2018].

- Silva, C.; Martins, C. (2013). *Nuevos escenarios para la integración en América Latina*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20131016025228/NuevosEscenarios.pdf> [Accessed November 2, 2018].
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, D. F.: Paidós.
- The Asian Development Bank, ADB (2011). *Asia 2050: Realizing the Asian Century*. Singapur, China: Asian Development Bank.
- Trejos, R. (1997). *Hacia un desarrollo sostenible de la agricultura y el medio rural*. San José, Costa Rica: Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture, IICA.
- Zeraoui, Z.; Sarquis, D.; González, L.; Perni Orietta, T. P.; Balderrama, R. (2014). *Los procesos Mundiales Contemporáneos: Un Mundo Transformado*. México, D. F.: Trillas.



# Escenarios 2020 del Orden Mundial. Análisis desde la Prospectiva Estratégica\*

[Versión en español]

2020 World Order Scenarios. Analysis from the Strategic Prospective

Cenários da Ordem Mundial 2020. Análise da perspectiva estratégica

*Recibido noviembre 6 de 2018. Aceptado septiembre 24 de 2019.*

Jorge-Isaac Lechuga-Cardozo\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-0999-5468>

México

Oswaldo Leyva-Cordero\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-9837-020X>

México

› Para citar este artículo:

Lechuga-Cardozo, Jorge-Isaac;  
Leyva-Cordero, Oswaldo  
(2020). Escenarios 2020 del  
Orden Mundial. Análisis desde la  
Prospectiva Estratégica  
Ánfora, 27(48), 141-166. DOI:  
<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.672>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. ISSN 0121-6538 /  
e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivo:** el objetivo de este artículo es mostrar evidencia de la prospectiva de los escenarios del orden mundial al año 2020. **Metodología:** se definió un estudio cualitativo de tipo analítico, no experimental, transeccional y de campo. Se diseñó un instrumento y se aplicó a una muestra de seis expertos en Relaciones Internacionales. Dicho cuestionario presenta cinco ítems para cada variable analizada. **Resultados:** se logró

\* Artículo derivado del proyecto de investigación: "Los perfiles exportadores del departamento del Atlántico (Colombia) y el Estado de Nuevo León (México): análisis comparativo", financiado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, iniciado el 22 de enero de 2018.

\*\* Magíster en Administración. Administrador de Empresas. Doctorando en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia. Docente de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo: [jorge.lechugacrd@uanl.edu.mx](mailto:jorge.lechugacrd@uanl.edu.mx)

\*\*\* Doctor en Gerencia y Política Educativa. Maestro en Políticas Públicas. Ingeniero en Electrónica y Comunicaciones. Docente Titular-Investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo: [oswaldo.leyva@uanl.mx](mailto:oswaldo.leyva@uanl.mx)

la clasificación de las variables multipolaridad, liderazgo Asia Pacífico, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial y neoproteccionismos; estas fueron catalogadas según la metodología de Swartch en cinco escenarios del orden global a 2020. **Conclusiones:** se concluye que la misma magnitud y velocidad de cambio resultantes de la globalización permitirán en la arena global el surgimiento de nuevos poderes, nuevos desafíos de gobernabilidad y una sensación más generalizada de inseguridad, que incluye el terrorismo.

**Palabras-clave:** Orden mundial; Globalización; Escenarios de Prospectiva; Poder político.

## Abstract

**Objective:** the objective of this article is to show evidence of the forecast of the world order scenarios for the year 2020. **Methodology:** defined as a qualitative, analytical, non-experimental, transectional and field type study. An instrument was designed and applied to a sample of six International Relations experts. Said instrument is a questionnaire consisting of five entries for each of the analyzed variables. **Results:** a classification of the following variables: multipolarity, Asia Pacific leadership, unipolarity, threat to world security and neoprotectionism was achieved. These were classified according to the Swartch methodology in five scenarios of the global order for 2020. **Conclusions:** the conclusion shows that the same magnitude and speed of change emerging from globalization would allow, in the global arena, the emergence of new powers, new governance challenges, and a more widespread sense of insecurity, terrorism included.



**Keywords:** World order; Globalization; Prospective Scenarios; Political Power.

## Resumo

**Objetivos:** o objetivo deste artigo é mostrar evidências dos cenários mundiais em perspectiva para o ano 2020. **Metodologia:** foi definido um estudo qualitativo do tipo analítico, não experimental, transeccional e de campo. Um instrumento foi projetado e aplicado a uma amostra de seis especialistas em Relações Internacionais. Este questionário apresenta cinco itens para cada variável analisada. **Resultados:** a classificação das variáveis multipolaridade, liderança na Ásia-Pacífico, unipolaridade, ameaça à segurança mundial e neoprotecionismo foi alcançada; estas foram catalogadas de acordo com a metodologia Swartch em cinco cenários da ordem global até 2020. **Conclusões:** conclui-se que a mesma magnitude e velocidade de mudança resultantes da globalização permitirão na arena global o surgimento de novos poderes, novos desafios de governança e um sentimento mais amplo de insegurança, que inclui o terrorismo.

**Palavras-chave:** Ordem mundial; Globalização; Cenários prospectivos; Poder político.

## Introducción

El mundo transita a un reequilibrio luego de la posguerra fría, a través de nuevas formas de conexión y acción con las que occidente pierde poder; es decir, está frente a una contrarrevolución geopolítica. La revolución geopolítica del siglo XVIII ha empezado a tener una contrarrevolución que se presenta desde finales del siglo XX y que ha marcado la ruta del siglo XXI: el resurgimiento del viejo mundo no occidental que se expresa como el restablecimiento del equilibrio fracturado entre grandes Estados, imperios e incluso civilizaciones (Patiño, 2017).

Al respecto, Ohmae (2005) postula que el nuevo escenario global requiere de una visión del mundo en la que la apertura, la flexibilidad, la interacción, los nuevos sistemas educativos, el comercio global, adquieren cada vez mayor relevancia, junto al surgimiento del Estado Región, como protagonista del desarrollo. Precisamente, en estos nuevos contextos y tendencias globales, como apunta Barbieri (1993), el futuro es una necesidad, así como una elección, que permite las posibles consecuencias de las acciones de hoy con la intención de construir un futuro deseado y, finalmente, es una actitud para concebir la vida, el mundo y los comportamientos individuales y sociales.

Ahora bien, el presente artículo recoge el diseño de cinco escenarios posibles del orden mundial a 2020, a través de la entrevista a expertos. Con la aceleración del cambio, la subida de las interdependencias y de las incertidumbres, se impuso cada vez más la necesidad de tener en cuenta una multitud de escenarios y, en cada caso examinar, cual estrategia óptima podría ser adoptada.

Cabe desatacar que este estudio goza de utilidad en la medida en que es un ejercicio de prospectiva crítica frente a los escenarios de futuro del orden mundial, cuya perspectiva mitiga la incertidumbre, el riesgo y la complejidad que caracteriza el siglo XXI. La disciplina de las relaciones internacionales exige el análisis de los procesos y fenómenos mundiales a partir de su evolución futura en el corto, mediano y largo plazo (Batta, 2013, p. 44); así, la técnica de los escenarios de Schwartz (1997) cobra importancia, ya que permite una proyección científica de los escenarios del orden mundial. Agrega González (2015) que “la prospectiva como recurso metodológico se convierte en una herramienta de análisis para la determinación de escenarios en el ámbito social, particularmente en las relaciones internacionales” (p. 87).

En este sentido, Schwartz (1997) subraya la necesidad de entrenar los contemporáneos para que enfoquen futuros posibles de manera que no se encuentren desarmados cuando de pronto se transforme la escena sobre la cual ellos

operan; este cambio exige de su parte la adopción de una estrategia distinta de la que se ha utilizado antes (Schwartz, 1997, p. 201).

De acuerdo con Schwartz, los escenarios son un medio de articular y ordenar la gama de incertidumbres esenciales, susceptibles de afectar los resultados de los planes en curso. La calidad de un escenario no se mide por la capacidad de hacer predicciones correctas, pero sí por la manera en la cual sabrán estimular la intuición, ayudar a comprender y conducir a una acción eficaz. Los escenarios son historias que tienen por tema el futuro y son, entonces, perfectamente posibles de suceder o no, puesto que ellos tienen un impacto psicológico que no lo tienen los diagramas y las ecuaciones (Schwartz, 1997, p. 203).

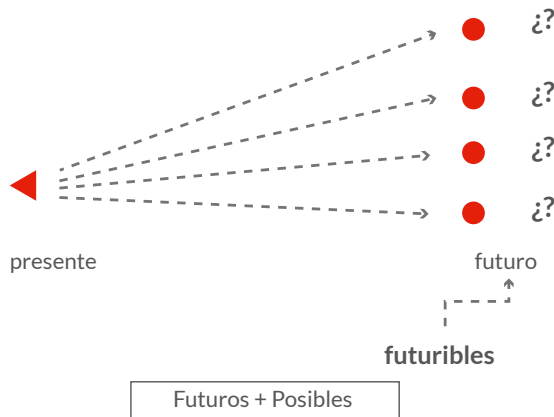
En cuanto a la estructura del artículo se presentará de la siguiente manera: luego del marco teórico, se expondrá la metodología utilizada para la presente propuesta. Después, se realizará la presentación de los cinco escenarios, a partir análisis de la información recolectada. Para finalmente llegar al planteamiento de la discusión y conclusiones.

## Marco teórico

A continuación, se definen las variables multipolaridad, liderazgo Asia Pacífico, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial y neoproteccionismos, a partir de la revisión de los principales autores en el tema.

### Aproximación al diseño de Escenarios Prospectivos

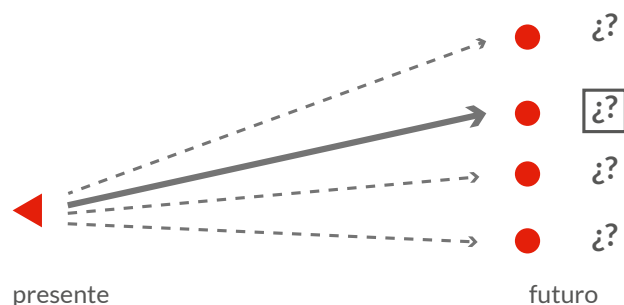
Figura 1. Concepción del futuro como una realidad múltiple



Fuente: Mojica, (2010, p. 9)

En principio, Bertrand de Jouvenel en su obra *El Arte de la Conjetura*, demuestra que no existe un solo futuro sino muchos futuros posibles a los que él llama “futuribles”. Se refiere a que si el futuro es múltiple y no único desaparece el interés por predecirlo, de modo que los diferentes futuros posibles tienen solamente la función de mostrar alternativas de lo que podría suceder. Estas alternativas se denominan “escenarios”, los cuales cumplen solamente la función de señalar situaciones eventuales que podrían acaecer años adelante.

Figura 2. Elección de un futuro entre varios “futuros posibles”



Fuente: Mojica (2010, p. 10)

Ahora, lo más importante del futuro como realidad múltiple radica, por consiguiente, en poder comparar los diferentes futuros, examinar las implicaciones que tendría cada uno si llegase a suceder y, finalmente, elegir el más conveniente. En el diseño de escenarios futuros converge toda la información que se ha recabado hasta el momento actual, en particular, las ideas que provienen de las tendencias y mejores prácticas mundiales. El diseño del futuro se logra necesariamente a través de la redacción de escenarios. Y entre las herramientas más aconsejables está la cruz de escenarios de Schwartz (1997), que es muy simple porque reduce las alternativas de escenarios solamente a cuatro (Mojica, 2010, p. 41; Lechuga et al., 2018, p. 133). A partir de los escenarios de Schwartz se diseña un escenario apuesta, tres escenarios alternativos y un escenario catastrófico, como se observa a continuación.

## **Multipolaridad del Orden Mundial.**

De acuerdo con Trejos (1997), el escenario probable será el de una interdependencia de los países casi absoluta. Apunta Trejos que la globalización económica está consolidada y las fronteras nacionales serán apenas linderos demarcadores de países inter-penetrados (p. 89) Añade que la integración económica ha tejido lazos entre las naciones que las volvió interdependientes; de este modo, la conformación de bloques comerciales ha facilitado acuerdos multilaterales que se tornan hegemónicos en la conducción económica mundial.

Paralelamente, los tradicionales centros de decisión localizados en occidente están siendo reemplazados en importancia internacional por nuevos centros de decisión en países emergentes, de los que depende la economía mundial; así, el océano Pacífico será el centro de gravedad estratégico mundial (Pérez, 2012; Schiavon et al, 2014; Zeraoui et al., 2014; Pearson y Rochester, 2000).

De igual forma, Pérez (2012) dice que las potencias occidentales se han enriquecido desarrollando la terciarización de sus economías y apostando a campos como la tecnología, la innovación, la investigación, etc. Por otro lado, los tradicionales sectores primario y secundario, dedicados a la extracción y a la fabricación, se han trasladado a países del sudeste asiático, oriente medio o Latinoamérica; esto, ha permitido que nuevas economías se desarrollen como productoras de materias primas y se hayan especializado en la fabricación y confección.

Ahora bien, los procesos de deslocalización y las inversiones internacionales directas que desde las potencias tradicionales han tenido lugar hacia otras zonas del planeta han permitido que surjan nuevos países etiquetados como emergentes, que están encaminados a liderar la economía en un futuro no muy lejano. En este orden de ideas, Manrique (2016) apunta que los países en desarrollo deben iniciar de manera urgente el nuevo camino hacia modelos de crecimiento que mejoren su productividad y competitividad, dejando de lado la dependencia hacia los commodities, de tal modo que se dé vuelta a su desaceleración.

## **Poderío Económico, Político y Social de Asia Pacífico.**

Todo parece indicar que el siglo XXI estará dominado por las economías asiáticas; la zona del atlántico norte ira perdiendo poder relativo en favor de Asia- Pacífico. En este sentido, se observa cómo China se está convirtiendo en un socio comercial estratégico de países como Alemania. El auge de Asia está llamado a continuar en próximos decenios.

Por su parte, en el Mapping the Global Future (National Intelligence Council, 2004) se presenta el escenario del mundo post-Davos, en el que ilustra

cómo un fuerte crecimiento económico, liderado por la China y la India, puede remodelar el proceso de globalización dándole un rostro menos occidental, transformando el campo de juego político, pero manteniendo las desigualdades sociales. No sería posible en este contexto el establecimiento de un Fondo Monetario Asiático y, menos probable, una Organización Asiática del Comercio.

Según un estudio prospectivo reciente del Banco Asiático de Desarrollo, BASD (2011), la parte de Asia en el producto bruto mundial pasará del 26% en 2010 al 51% en 2050, convirtiendo plenamente al siglo XXI en el “siglo de Asia”. Al respecto, Bustelo (2011) agrega que

Asia-Pacífico, con la excepción de Japón en algunos campos, ha destacado durante los últimos decenios por su alto crecimiento económico, su creciente peso en el comercio internacional, el incremento de su consumo de energía y de otras materias primas, sus crecientes inversiones extranjeras y en el extranjero y su cada vez mayor potencial financiero, medido por el incremento de sus reservas en divisas (p. 11).

En este orden de ideas The Asian Development Bank, ADB (2011) sustenta que Asia está en medio de una transformación histórica. Si continúa su trayectoria reciente, en 2050 su ingreso per cápita podría aumentar seis veces en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA) hasta alcanzar los niveles de Europa; ello, haría que unos 3.000 millones de asiáticos adicionales fueran ricos gracias a la corriente estándares. Casi doblando su participación en el producto interno bruto (PIB) mundial a 52% en 2050, Asia recuperaría la posición económica dominante que tenía hace unos 300 años, antes de la revolución industrial y China mantendrá la capacidad de seguir siendo competitiva aún en un escenario de precio del petróleo bajo (Manrique, 2016).

### **Unipolaridad: Hegemonía Estadunidense.**

La configuración actual del mundo se basa en el predominio de Estados Unidos, principal potencia política, económica, cultural y militar. De esta forma, las decisiones mundiales vienen determinadas e influenciadas por EE. UU. y sus principales socios: Europa y Japón (Pérez, 2012). En Mapping the Global Future de la National Intelligence Council (2004) se presenta el escenario Pax americana, en el que se postula que el predominio de los Estados Unidos sobrevive a los cambios radicales en el panorama político global y permite dar paso a un nuevo orden global e incluyente haciendo frente a las demandas de energía y al agotamiento de la unipolaridad estadounidense (National Intelligence Council,

2004). En este sentido, Estados Unidos seguirá siendo el actor más poderoso en lo económico, tecnológico y militar.

### **Amenaza a la Seguridad Global.**

El islam político sigue siendo una fuerza potente: de ahí que se proyecte que se fortalezcan los movimientos globales alimentados por políticas identitarias de radicalismo religioso, convirtiéndose en una amenaza a las normas y valores mundiales. De acuerdo con lo anunciado en *Mapping the Global Future* (National Intelligence Council, 2004) en su escenario “Ciclo del miedo”, crece la preocupación por el terrorismo internacional y los conflictos internos hasta tomar medidas de seguridad extremas para prevenir ataques mortales y hasta producir un mundo orwelliano con nuevos centros de poder mundial.

De modo similar, Davis (2015) lo prospecta como “Mad Max”, un mundo caracterizado por conflictos internacionales y nacionales, donde los gobiernos ejercen fuertes controles de seguridad tanto en los negocios como en la sociedad. Los niveles de financiación para los desafíos sociales y de desarrollo serán limitados. Todo esto alimentado por factores como el fortalecimiento de redes terroristas más diversificadas que produzcan una alianza antioccidental.

### **Recesión Económica Global y Surgimiento de Políticas Neoproteccionistas.**

La Cumbre del G20 que se celebró en la localidad china de Hangzhou tuvo como eje central de sus debates la reactivación del comercio mundial, pues la economía global estaría amenazada por el riesgo de retorno a escenarios de recesión agravado por la aparición de medidas neoproteccionistas en los países del Primer Mundo, especialmente tras la llegada de Donald Trump al poder en EE. UU. (Gorraiz, 2016).

Así pues, China estaría inmersa en una crisis económica debido a su limitada integración financiera internacional, su aislamiento y control del aparato estatal interno e ineficiente asignación de recursos económicos. Por su parte, la contracción mundial en los commodities estaría afectando las exportaciones de América Latina y la depreciación de sus monedas, debido a la apreciación del dólar que se traduce en aumentos en los costes de producción, tasas de inflación y deuda externa, así como pérdida de competitividad.

En palabras de Lagarde (citada por Gorraiz, 2016), directora del FMI “la fortaleza del dólar junto con la debilidad de los precios de los productos crea

riesgos para los balances y financiación de los países deudores en dólares” (p. 2 lo que podría estar causando aumento de la inestabilidad social, tasas de pobreza y retroceso de las libertades democráticas. El estancamiento en la economía mundial se puede dar si algunos países en vía de desarrollo entran en crisis después del desplome de los commodities, causando un efecto dominó que puede llegar a la declaración de quiebra de muchas empresas.

Agrega Manrique (2016) que las previsiones de desaceleración económica indican una actividad económica mundial casi plana y el desequilibrio entre la oferta y demanda continuará, por lo que se prevé un ciclo largo con precio del petróleo bajo (p.1).

Por otro lado, la salida de EE. UU. de la Asociación Transpacífico (TPP) y la actual renegociación entre EE.UU., Canadá y México del NAFTA o TLCAN, aunado al tratado Transatlántico de Comercio e Inversión que, a pesar de que busca la eliminación de barreras arancelarias, prevé barreras administrativas como las normas alimentarias y fitosanitarias. Esto lleva a pensar en el fin de los tratados comerciales transnacionales (TTIP, NAFTA y TTP) y a la implementación por las economías del primer mundo de medidas proteccionistas frente a los países emergentes, cuyo paradigma sería el establecimiento de medidas antidumping contra el acero chino con aranceles que oscilarán del 20% europeo al 500% estadounidense y que significarán el retorno al neoproteccionismo económico.

## Metodología

La investigación de la que se origina este artículo se realizó desde un enfoque cualitativo, con una metodología cualitativa de tipo analítica y un diseño no experimental, transeccional y de campo. Las variables trabajadas (multipolaridad, liderazgo de países asiáticos, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial, neoproteccionismos) se analizaron a través de expertos en relaciones internacionales en la ciudad de Monterrey (México).

En este caso, el enfoque investigativo de la presente investigación es cualitativo, definido por Hernández, Batista y Fernández (2014) como el que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Y agregan Taylor y Bogdán (1986) que la investigación cualitativa “es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 11).

En este sentido, autores como Mendoza (2006) destacan la importancia de la investigación cualitativa en la medida en que permite descubrir y refinar las



preguntas de investigación que guiarán a los instrumentos utilizados para la obtención de la información. Así como Rodríguez y Gorjón (2014) resaltan que este tipo de estudios ofrecen un sentido profundo de conocimiento acerca de las actitudes, comportamiento, percepciones y preferencias de las personas.

Así pues, el alcance establecido es el analítico o interpretativo que pretende encontrar pautas de relación internas en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de éste, que la mera descripción. Para ello, se vale de las matrices de análisis, que proporcionan los criterios que permiten identificar esas pautas de relación. La investigación analítica intenta desentrañar lo que está más allá de lo evidente (Hurtado, 2010, p. 133).

A este propósito, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que la investigación interpretativa intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (p. 9). Además, permite alcanzar un diseño...no experimental “Que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández et al., 2014, p. 149). Y de tipo transversal, porque el estudio que se busca hacer no tendrá un seguimiento en el tiempo y se efectuará en un período determinado (Hernández et al., 2014, p. 154).

## Participantes

Para el presente trabajo se seleccionaron 8 expertos en relaciones internacionales de Monterrey. El tipo de muestreo es “no probabilístico”, es decir, la muestra se seleccionó de acuerdo con la disposición de atención al libreto de entrevista en el campo. La selección de expertos se realiza con base en las siguientes características: Disponibilidad y accesibilidad para contestar la entrevista, conocimiento técnico del fenómeno orden global, ubicación geográfica en Nuevo León y formación académica mínima de Maestría.

Cabe resaltar que la utilización de n cantidad de expertos es válida en la medida en que una muestra cualitativa busca significados (Martínez-Salgado, 2012), que permitan lo que Sandelowski y Barroso (2003) llaman generalización ideográfica. El criterio más generalmente compartido en metodología cualitativa es el de la saturación, que tiene lo que Carlsen y Glenton (2011) llaman un rol dominante, aunque difícil de operativizar. La propuesta consiste en que dejamos de recoger unidades muestrales en el trabajo de campo cuando las nuevas unidades seleccionadas dejan de aportar nueva información relevante con respecto a las anteriores (García-Hernández y Manzano-Caudillo, 2010).

Por otro lado, agregan Creswell y Miller (2000) que en la investigación cualitativa los resultados son precisos desde el punto de vista del investigador, el

participante o los lectores de un informe de investigación; en palabras de Strauss y Corbin (1990) en la teoría fundamentada se da la validez suplementaria al relacionar datos con categorías y contrastar los datos con la literatura. De modo que la validez interna está dada por los autores y la validez externa por la calidad del experto.

**Tabla 1.** Expertos a los que se les aplicó la entrevista

Nombre	Puesto	Institución
Mtro. Flavio Rafael González Ayala	Investigador en Estudios de Asia y África	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Mtro. Joel Angel Bravo Anduaga	Investigador en Geopolítica	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey – Campus Querétaro
Mtra. Karen Jeraldín Ramos Lizárraga	Coordinadora Academia de Turismo Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	Universidad Autónoma de Nuevo León
Mtro. Antonio Galván	Gerente de Ventas de Exportación	Trophe
Mtro. Carmelo Santillán Ramos	CEO	CSR Consulting
Mtra. Sandy Martínez Lara	Investigadora en Relaciones Internacionales	Universidad Autónoma de Nuevo León
Mtra. Priscila Vera Zamora	Investigadora en Política Exterior	Universidad Autónoma de Nuevo León
Mtro. Alejandro Castillo Maldonado	CEO	Camu Worldwide Hong Kong Ltd.

**Fuente:** elaboración propia.

**Tabla 2.** Ficha técnica de la investigación

Universo	Expertos en Relaciones Internacionales en Monterrey (México)
Ámbito	Regional, Monterrey (México)
Método de recogida de información	Entrevista semi-estructurada, suministrada presencialmente

Unidad muestral	Expertos en Relaciones Internacionales en Monterrey (México)
Tamaño de la muestra	9
Trabajo de campo	Octubre de 2018
Número de entrevistas realizadas	9
Respuestas válidas	9

Fuente: elaboración propia.

### Instrumentos

Se diseñó un instrumento de conformidad con las cinco variables (multipolaridad, liderazgo Asia Pacífico, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial, neoproteccionismos), el cual se aplicó a 8 expertos en relaciones internacionales en Monterrey. Dicho instrumento contempla 5 ítems con respuestas abiertas y se construyó con base en las dimensiones evaluadas en la investigación. Así, la técnica utilizada, la entrevista, estuvo orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideraron fuente de información adecuada para este estudio, si bien puede soportarse en un cuestionario flexible, su propósito es obtener información espontánea y abierta (Bernal, 2010, p. 177).

Tabla 3. Estructura del guion de la entrevista

Categorías de Análisis	Número de preguntas	Autores
Multipolaridad	1	Trejos (1997), Pérez (2012), Manrique (2016)
Liderazgo Asia Pacífico	1	National Intelligence Council (2004), BAsD (2011), Bustelo (2011), Manrique (2016)
Unipolaridad	1	Pérez (2012), National Intelligence Council (2004)
Amenaza a la seguridad mundial	1	National Intelligence Council (2004), Davis (2015)
Neoproteccionismos	1	Gorraiz (2016), Manrique (2016)

Fuente: elaboración propia.

## **Procedimiento**

Inicialmente se aplicó un guion de entrevista a una selección de expertos en relaciones internacionales; a partir de allí, se recopiló la información a través del software Nvivo, que permitió la ilustración de la frecuencia de las respuestas de los expertos en gráficas de nube para cada uno de los 5 escenarios propuestos por la metodología Schwartz (1997); seguidamente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones a la luz del objetivo de investigación (Bascón et al., 2016, p. 39; Lechuga, 2018, p. 196).

## **Resultados**

Las variables multipolaridad, liderazgo Asia Pacífico, unipolaridad, amenaza a la seguridad mundial y neoproteccionismos, fueron clasificadas según la metodología de Swartch en escenarios, como se acompañan en los subtítulos a continuación.

### **Multipolaridad: Escenario Apuesta**

Como parte de la revisión de datos, se procedió a identificar cuáles eran las palabras más frecuentes utilizando el programa Nvivo 11 sobre un escenario multipolar donde la palabra que asociaban con mayor periodicidad en las entrevistas es países, además de las palabras mundo, emergentes, multipolar y económico (Figura 3). Resalta que la configuración actual del mundo se basa en el predominio de Estados Unidos y sus socios Europa y Japón y que el surgimiento de nuevos núcleos de poder sería una oportunidad para la participación de más países en la toma de decisiones al incluirse nuevos puntos de vista en las mesas de diálogo internacional.

Este cambio en el orden mundial, basado en un rebalanceo de la economía hacia los países emergentes, permitirá mayor pluralidad en la toma de decisiones en asuntos globales. El rápido crecimiento de los países emergentes los llevará a demandar mayores cuotas de poder en las instituciones internacionales. Los problemas de endeudamiento y desempleo de los países avanzados podrían dar un auge a las presiones proteccionistas, lo que podría generar conflictos; los países emergentes están dispuestos a quitarle el liderazgo mundial a Estados Unidos y Europa y hacia el año 2020 los esfuerzos de dichos países se continúan afianzando, como es el caso de los BRICS, de los cuales China e India se perfilan como potencias para el 2050.

Figura 3. Escenario multipolar



Fuente: elaboración propia a través de en Nvivo

Según los expertos existen poderes revisionistas en la arena mundial que cuestionan el statu quo en materia política, económica y militar del mismo establecimiento, como son China, Rusia e Irán, las cuales ejercen poder de influencia en sus respectivas áreas geográficas (Rodríguez, 2017). El objetivo de los países emergentes y del Tercer Mundo es diversificar los centros de poder político y económico para tener voz en las decisiones de carácter global. Se espera que las decisiones internacionales estén condicionadas no solo por potencias mundiales sino también regionales (México, Indonesia, Nigeria). Este escenario multipolar permitirá la participación de más países en la agenda global y la definición de nuevos rumbos al incluirse mayor cantidad de ópticas en el diálogo internacional.

## Liderazgo de Asia Pacífico. Escenario Alternativo 1

Figura 4. Escenario Liderazgo de Asia Pacifico



Fuente: elaboración propia a través de Nvivo.

La percepción de los expertos mostró las siguientes palabras: China, India, comercial, países y liderazgo. El orden global tiende hacia el liderazgo de China, y en ese continente se encuentran los posibles países líderes en el mundo, de acuerdo con Funabashi, Oksenberg y Weiss (1994) allí se encuentran India, Corea del Sur y obviamente Japón. China es una potencia emergente, cuyo fundamento esencial de no alterar el orden internacional con demasiado ímpetu, sino empleando instrumentos económicos para alcanzar el estatus de potencia mundial. A fin de evitar críticas a sus ambiciones hegemónicas, los funcionarios chinos llaman a esta estrategia “desarrollo pacífico”.

Otros han alegado que “la reacción de China ante el predominio de Estados Unidos implica una combinación de acuerdos, competencia y resistencia de baja intensidad” (Paul, 2011). Esto se explica, porque a pesar de ser una potencia emergente China “es aun sustancialmente más débil que Estados Unidos” (Paul, 2011). Sin embargo, China parece buscar un equilibrio duro con Asia Meridional; en un esfuerzo por equilibrar el poder de India ha ampliado su vieja relación estratégica con Pakistán. Este tipo de respuesta al ascenso de China se explica también por el hecho de que ese país ha adoptado dos de los elementos esenciales de la paz liberal, a saber: la interdependencia económica y las instituciones internacionales, pero ha rechazado el tercero, la democracia. El déficit de democracia en China genera una gran incertidumbre para sus vecinos asiáticos y para Estados Unidos, porque sus intenciones no son fáciles de descifrar (Figura 4).

## Unipolaridad. Escenario Alternativo 2

Figura 5. Escenario Unipolar



Fuente: elaboración propia a través de Nvivo

La percepción de los expertos mostró las siguientes palabras: Estados Unidos, economía, comercial, China y disputas. En este sentido, los expertos expresan que la hegemonía se ha perdido con el paso de los años; cuando terminó la guerra fría y se disolvió la URSS, EE. UU. parecía ser el *hegemon*, pero la misma libertad de recursos con los que predicaba el capitalismo, doctrina apoyada por EE. UU, llevó a que el mundo no se pudiese desarrollar en un ámbito unipolar, sino que se fuese abriendo a opciones emergentes y diferentes economías hacia la multipolaridad. Así, EE. UU seguirá buscando preservar su supremacía e institucionalizar la unipolaridad como paradigma de las relaciones internacionales orientada a posicionarlo como una superpotencia que no admitirá cuestionamientos. No hay lugar donde esto se exprese en forma más clara que en Medio Oriente, donde los equilibrios políticos y geopolíticos fueron fuertemente sacudidos por la guerra de ocupación y sus efectos recientes (Figura 5).

### Amenaza a la Seguridad Mundial. Escenario Alternativo 3

Figura 6. Escenario Amenaza a la Seguridad



Fuente: elaboración propia a través de Nvivo

La percepción de los expertos mostró las siguientes palabras: conflictos, seguridad, orden mundial, Europa y guerra. Al referirse a la amenaza a la seguridad destacan que Europa carece de un poderío militar de primer orden. Su nueva política común de defensa y seguridad está meramente encaminada a apoyar a la ONU y OTAN en el rescate y estabilización de Estados fallidos.

Europa, además está viviendo momentos difíciles en materia migratoria, ya que enfrenta una oleada sin precedentes en la historia reciente de inmigrantes que huyen literalmente del horror de las guerras en sus países de origen (Siria, Afganistán, Norte de África y el África Subsahariana). Por todo ello, Europa se verá forzada a formar un área de libre comercio con los países mediterráneos que atenúe las presiones sobre sus fronteras. Por todas estas consideraciones, parece que el rol de Europa en la lucha por un nuevo orden internacional tendrá que limitarse básicamente a acompañar a EUA, aportando mercados, tecnología, tradiciones culturales y otras variedades de poder blando (Figura 6).



## Neoproteccionismo I. Escenario Catastrófico

Figura 7. Escenario Neoproteccionista



Fuente: elaboración propia a través de Nvivo

La percepción de los expertos mostró las siguientes palabras: Estados Unidos, país, economía, comercial, y económicos. Se hace mención a que la recesión ya ha sido anunciada por el FMI y se aproxima; no obstante, la economía estadounidense mantiene indicadores económicos positivos hasta la fecha; sin embargo, algunos expertos económicos vaticinan una tormenta perfecta y el proteccionismo resurge en la zona de influencia norteamericana.

Ahora bien, la última administración estadounidense está empeñada en deshacer varios tratados importantes que generan grandes ingresos económicos al país, al igual que equilibra la economía regional. Debido a las medidas proteccionistas, Estados Unidos podría retroceder encerrándose en sus propias fronteras y declarando una guerra comercial con China, que es una historia completamente diferente; es un país que está centrado en concretar sus metas hacia el año 2025, basando su economía planificada 4.0 que incluye el desarrollo tecnológico en sectores clave y en la nueva ruta de la seda.

## Conclusiones

En primer lugar, cobra importancia la estabilidad geopolítica global y regional y la integración global de los mercados. Cabe preguntarse si hay una crisis

global, no se sabe quién gobierna al mundo con una sensación de inseguridad y crisis global (Silva y Martins, 2013).

Se observa, a partir del gobierno de Trump, que Estados Unidos no ejerce el poder global de hace quince años; existen respuestas alternas como China, Rusia u otros con alcance como la Unión Europea, India, Japón, Korea. En este sentido, existe un poder más difuso, que hace que el control se vuelva compartido en más de un país, que proliferen los conflictos, los modelos económicos alternativos por guerras comerciales como la de los commodities, el acero, el petróleo (Rosas, 2008).

Entre los retos de Occidente se encuentra el de no tener forma de imponer políticas de manera unilateral. En este sentido, se observa cómo Alemania se repiensa si debe ser un poder geopolítico. China ha hecho una apuesta a través de la ruta de la seda para conquistar el mundo euroasiático, ya que no puede hacerlo Estados Unidos porque hace parte del continente americano (Gandasegui y Preciado, 2017).

América Latina en los últimos años ha experimentado un ingreso de presencia de potencias extrarregionales como China, Rusia, India, Turquía, Irán, que hace algunos años no lo hacían.

Finalmente, la dinámica de las TIC, las transformaciones económicas, la guerra, la cuarta revolución industrial, el surgimiento de nuevos poderes, nuevos desafíos a la gobernabilidad y un sentido más generalizado de inseguridad que incluye el terrorismo: resultantes del proceso de globalización (Murillo, 2015), serán características definitivas del mundo hasta 2020.

Así, a medida que mapeamos el futuro las perspectivas de aumentar la prosperidad global y la limitada la probabilidad de un gran conflicto de poder proporciona un ambiente general favorable para hacer frente a lo que de otra manera serían desafíos desalentadores (Berridge, 2010).

La presente investigación sirve como paso previo para estudios más consistentes a desarrollar en el futuro, que incluyan una investigación empírica encaminada a profundizar en el conocimiento de los escenarios posibles del orden mundial a 2020. Se debe reconocer que la presente investigación sufre todas las limitaciones de un trabajo esencialmente teórico y cualitativo. Por eso, se considera oportuno dar continuidad a este estudio planteando como futuras líneas de trabajo el desarrollo de una investigación empírica sobre los escenarios posibles del orden mundial en 2020 con acentuación en economía internacional que pueda aportar datos cuantitativos y estadísticamente relevantes.

## Referencias

- Banco Asiático de Desarrollo, BAsD. (2011). Asia 2050. Realizing the Asian Century. *Executive summary*. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28608/asia2050-executive-summary.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Barbieri, E. (1993). *La previsión humana y Social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Centro de Estudios Prospectivos.
- Bascón, M.; Cazallo, A.; Lechuga, J.; Meñaca, I. (2016). Estudio de la necesidad de implantar un servicio público de transporte entre las ciudades de Ceuta-Tetuán y Melilla-Nador. *Desarrollo Gerencial*, 8(2), 37 – 57. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/view/2553> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Batta, V. (2013). Impulso a la enseñanza de la prospectiva en Relaciones Internacionales. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 116, 43-73. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/49035> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Berridge, G. (2010). *Diplomacy: Theory and Practice*. London, England: Palgrave.
- Bustelo, P. (2011). *La UE ante el auge económico de Asia-Pacífico*. Madrid, España: Real Instituto Elcano.
- Carlsen, B.; Glenton, C. (2011). What About N? A Methodological Study of Sample-size Reporting in Focus Group Studies. *BMC Medical Research Methodology*, 11(26), 2-10. <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-11-26> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Creswell, J. W.; Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2) [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

- Davis, N. (2015). *4 scenarios for the future of civil society*. <https://www.weforum.org/agenda/2015/08/4-scenarios-for-the-future-of-civil-society/> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Funabashi, Y.; Oksenberg, Y.; Weiss, H. (1994). China Una potencia emergente en un mundo de interdependencia (Informe para la Comisión Trilateral). Instituto *INCIPE* N° 6, 1-122. <https://www.casaasia.es/pdf/605041702321083855752986.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Gandasegui, M.; Preciado, J. (2017). *Hegemonía y democracia en disputa. Trump y la geopolítica del conservadurismo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- García-Hernández, G. E.; Manzano-Caudillo, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 69, 17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348726002> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- González-Uresti, L. (2015) La Prospectiva: alcances y límites en Ciencias Sociales. *Relaciones Internacionales*, 48, 87 -108. <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/2201> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Gorraiz, G. (2016). *La economía mundial en el Trienio 2017-2020*. <https://www.telesurtv.net/bloggers/La-economia-mundial-en-el-Trienio-2017-2020-20161217-0003.html#comsup> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Hernández-Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas, Venezuela: Fundación Sygal.
- Jouvenel, G. (1966). *El Arte de la Conjetura*. Madrid, España: Rialp
- Lechuga, J. (2015). Prospectiva estratégica, vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva: el caso del Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico de Colombia. *Revista Academia y Negocios*, 1(2), 131-140. <https://papers.ssrn.com>

com/sol3/papers.cfm?abstract\_id=2777538 [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

Lechuga, J.; Cazallo, A.; Meñaca, I.; Martínez, H.; García, J. Olivero, E.; García, J. (2018). Análisis del comportamiento de las exportaciones del Departamento del Atlántico (Colombia) entre 2012-2016. *Revista Espacios*, 39(22), 2-20. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n22/a18v39n22p22.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

Manrique, C. (2016). *La economía mundial en 2020*. <https://christianmanrique.com/2016/01/18/la-economia-mundial-en-2020/>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci_abstract&tlng=es) [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. <https://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

Mojica, F. (2010). *Introducción a la prospectiva estratégica para la competitividad empresarial*. Bogotá, Colombia: Cámara de Comercio de Bogotá.

Murillo, C. (2015). Diplomacia, inteligencia exterior y secreto diplomático frente a los desafíos de la era global. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 5(2), 29-74. <https://www.lamjol.info/index.php/RPSP/article/view/2325> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

National Intelligence Council, NIC. (2004). *Mapping the global future. Reporte del Proyecto del National Intelligence Council 2020*. Pittsburg: Government Printing Office. [https://www.dni.gov/files/documents/Global%20Trends\\_Mapping%20the%20Global%20Future%202020%20Project.pdf](https://www.dni.gov/files/documents/Global%20Trends_Mapping%20the%20Global%20Future%202020%20Project.pdf) [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

Ohmae, K. (2005). *The Next Global Stage: The Challenges and Opportunities in Our Borderless World*. New Jersey, EE.UU: Prentice Hall

- Patiño, C. (2017). *Imperios contra Estados: La destrucción del orden internacional contemporáneo*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- Paul, T. (2011). Las Potencias en ascenso y el equilibrio del poder en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 94, 95-116. <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n94/paul.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Pearson, F.; Rochester, J. M. (2000). *Relaciones Internacionales. Situación Global en el Siglo XXI*. México, D. F.: Ed. McGraw Hill.
- Pérez, J. (2012). *Cambio en el orden económico mundial*. <https://vaventura.com/divulgacion/economia/cambio-orden-economico-mundial/> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Rodríguez, J. M. (2017). Guerra comercial entre EE.UU. y China: ¿cuáles son las oportunidades para América Latina y el Caribe? [Video]. <https://cnne-spanol.cnn.com/video/eeuu-china-guerra-comercial-america-latina-caribe-economia-eduardo-oviedo-entrevista-rodriguez-dinero/> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Rodríguez, K.; Gorjón, E. (2014). Grupos de Enfoque. En K. Saénz-López & G. Tamez-González (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 148-170). México D. F.: Tirant Humanidades.
- Rosas, C. (2008). China y Estados Unidos en el siglo XXI. Hacia una nueva bipolaridad. *Comercio Exterior*, 58(3), 198-217. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/113/3/RCE3.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Sandelowski, M.; Barroso, J. (2003). Writing the proposal for a qualitative research methodology project Qualitative. *Health Research*, 13(6), 781-820. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12891715> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].

- Schiavon, J.; Ortega, A.; López-Vallejo, M.; Velázquez, R. (2014). *Teorías de las Relaciones Internacionales en el siglo XXI: Interpretaciones críticas desde México*. México, D. F.: BUAP y UPAEP.
- Schwartz, P. (1997). La planificación estratégica por escenarios. *Cuadernos de Administración*, 21, 200-225. [http://revistas.univalle.edu.co/index.php/cuadernos\\_de\\_administracion/article/view/114](http://revistas.univalle.edu.co/index.php/cuadernos_de_administracion/article/view/114) [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Silva, C.; Martins, C. (2013). *Nuevos escenarios para la integración en América Latina*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20131016025228/NuevosEscenarios.pdf> [Consultado el 2 de noviembre de 2018].
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, D. F.: Paidós.
- The Asian Development Bank, ADB (2011). *Asia 2050: Realizing the Asian Century*. Singapur, China: Asian Development Bank.
- Trejos, R. (1997). *Hacia un desarrollo sostenible de la agricultura y el medio rural*. San José, Costa Rica: Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture, IICA.
- Zeraoui, Z.; Sarquis, D.; González, L.; Perni Orietta, T. P.; Balderrama, R. (2014). *Los procesos Mundiales Contemporáneos: Un Mundo Transformado*. México, D. F.: Trillas.





# Refle xión

Reflection · Reflexão



# Education, Philosophy and Human Freedom. Pedagogical Strokes from Nietzsche, Freire and Zuleta

[*English Version*]

Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos  
a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta

Educação, filosofia e liberdade humana. Traços pedagógicos  
de Nietzsche, Freire e Zuleta

*Received May 20, 2019. Approved September 23, 2019*

Yesid Niño-Arteaga\*

<https://orcid.org/0000-0002-5628-8854>

Colombia

› To cite this article:

Niño-Arteaga, Yesid (2020).

Education, Philosophy and  
Human Freedom. Pedagogical  
Strokes from Nietzsche, Freire  
and Zuleta. *Ánfora*, 27(48),

169-194. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.673>

Universidad Autónoma de  
Manizales. ISSN 0121-6538 /  
e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** this Reflection article examines the relationship of philosophers Friedrich Nietzsche, Paulo Freire and Estanislao Zuleta regarding their positions on the interaction among education, philosophy and human freedom. **Methodology:** a critical-philosophical approach was applied, which allowed for an interpretative and critical reflection on the object of study. For this, part of the literature, ideas and approaches of these three thinkers were examined, who all agree on the possibility of expressing the problem of education as liberation. Based on the theoretical arguments and positions clearly identified in these thinkers, the valuations and interpretations of the present work emerged; that is, a critical interpretation pertaining to what is stated in this theoretical triad. **Results:** for the three authors, education and its relation to human freedom implies

---

\* Master in Etnoliterature. Graduate of arts. Doctoral student in Education Sciences, Red de Universidades Estatales de Colombia. Professor at Universidad de Nariño, Colombia. Member of the HISED research group. Email: yesidnio@hotmail.com

the permanent openness towards the critical attitude, the construction-transformation and the ethical-political start towards other human relations with knowledge and values. According to (Nietzsche) education persists in the fight against all kinds of oppression and the invisibility of alternativeness (Freire). We find in philosophical education, the recognition of the Other and the development of critical thinking, a possible source of life affirmation (Zuleta). **Conclusions:** freedom in education is knowing in order to be able to dissent, choose, co-create with the Other, to achieve a way of being and cause more disturbance; having an attitude that allows us to feel or voice our opinions about society, to understand which information, methods, stories are consumed, accepted and transgressed and learn to criticize and criticize them, perhaps pointing to other ethical frameworks and other ways of thinking.

**Keywords:** Philosophy of education; Cultural criticism; Latin American pedagogy.

## Resumen

**Objetivo:** este artículo de Reflexión examina la relación de los filósofos Friedrich Nietzsche, Paulo Freire y Estanislao Zuleta en cuanto a sus posturas sobre la interacción entre educación, filosofía y libertad humana. **Metodología:** se aplicó un enfoque crítico-filosófico, que permitió elaborar una reflexión interpretativa y crítica sobre el objeto de estudio. Para ello, se examinó parte de la literatura, ideas y planteamientos de estos tres pensadores que coinciden en la posibilidad de expresar el problema de la educación como liberación. Con base en los argumentos y posturas teóricas claramente identificadas en estos pensadores, emergieron las valoraciones e interpretaciones del presente trabajo; es decir, una interpretación crítica que se sustenta en lo planteado en esta tríada teórica. **Resultados:** para los tres autores la educación y su relación con la libertad humana implica la permanente apertura hacia la actitud crítica, la construcción-transformación y el arranque ético-político hacia otras relaciones humanas con los saberes y los valores (Nietzsche); persistir en la lucha contra todo tipo de opresión y la invisibilización de la alternatividad (Freire); encontrar en la educación filosófica, desde el reconocimiento del Otro y el desarrollo de pensamiento crítico, una posible fuente para lograr la afirmación de la vida (Zuleta). **Conclusiones:** la libertad en educación es saber con el fin de disentir, elegir, co-crear junto al Otro, para lograr un modo de ser y estar más inquietante; una actitud que permita sentir o desprender pensamiento sobre la sociedad, para comprender qué información, métodos, relatos se consumen, aceptan y transgreden y aprender a criticarlos y a criticarse, quizás apuntando hacia otra ética y hacia otras formas de pensar.

**Palabras-clave:** Filosofía de la educación; Crítica cultural; Pedagogía latinoamericana.

## Resumo

**Objetivo:** este artigo de Reflexão examina a relação dos filósofos Friedrich Nietzsche, Paulo Freire e Estanislaio Zuleta sobre suas posições sobre a interação entre educação, filosofia e liberdade humana. **Metodologia:** foi aplicada uma abordagem crítico-filosófica, que permitiu uma reflexão interpretativa e crítica sobre o objeto de estudo. Para isso, parte da literatura, ideias e abordagens desses três pensadores foram examinadas as quais coincidem na possibilidade de expressar o problema da educação como libertação. Com base nos argumentos e posições teóricas claramente identificadas nesses pensadores, emergiram as avaliações e interpretações do presente trabalho; isto é, uma interpretação crítica baseada no que é afirmado nesta tríade teórica. **Resultados:** para os três autores, a educação e sua relação com a liberdade humana implicam a abertura permanente à atitude crítica, a construção-transformação e o começo ético-político em relação a outras relações humanas com conhecimentos e valores (Nietzsche); persistir na luta contra todos os tipos de opressão e a invisibilidade da alternatividade (Freire); encontrar na educação filosófica, a partir do reconhecimento do Outro e do desenvolvimento do pensamento crítico, uma possível fonte para alcançar a afirmação da vida (Zuleta). **Conclusões:** a liberdade na educação é saber para discordar, escolher, co-criar com o Outro, alcançar um modo de ser e ser mais perturbador; uma atitude que nos permite sentir ou deixar de pensar na sociedade, para entender quais informações, métodos, histórias são consumidas, aceitas e transgredidas e aprender a criticá-las e criticá-se, talvez apontando para outra ética e outras formas de pensar.

**Palavras-chave:** Filosofia da educação; Crítica cultural; Pedagogia latino-americana.

## Introduction

It is still valid to highlight the correspondence that the philosophy and education of the human being has had throughout its history. From Thales of Miletus, described by Aristotle as the first philosopher, the importance of relating to reality was already raised, not only through questions but also through attitudes that managed to display research, critical capacity and development of thought.

In the Sixth century B. C., with the commonly called pre-Socratic thinkers, an appreciable conception of what can now be termed as part of a natural philosophy has been disseminated (Feyerabend, 2015); These thinkers gave way to a study of being from a philosophical perspective that implied both an empirical and rational perspective, in which a space directly linked to teaching will be established. Subsequently, the history of the West will speak of "schools" such as the Pythagorean, the Platonic Academy, the Aristotelian Lyceum, the Garden of Epicurus or the Cinosargo of the Cynics, where arithmetic, musical, political and philosophical activity were the fundamental part in the construction of knowledge.

Antisthenes, for example, taught his lessons on the outskirts of the polis, in the middle of a raised, secluded and dusty road, whose simplicity also symbolized freedom and autonomy. On this periphery was located the Cinosargo or the particular site associated with the possible teaching of Cynical philosophy. The Cinosargo was built in honor of the dog that stole the meat that was intended as an offering in the temple of the mighty Heracles (Onfray, 2002). In this teaching and learning space "there were those excluded from citizenship, those to whom the chance of birth had not made them worthy of access to civic positions" (Onfray, 2002, p.37). In this way, the context of ancient philosophy proposes a set of "spiritual exercises" that are intended to "produce transformations in the nature of the subject" seeking improvement, improvement and self-realization as part of an authentic life (Onfray, 2002, p.15).

Faced with the above, it is worth asking whether within the purposes of that ancient philosophy there is no urgency to develop both the part of logos and mythos that occurs in the human (Gadamer, 1997) and, in this sense, does this form of education not tend for the mental and spiritual transformation that gives the human being a better way of living? Freeing oneself from the state of misery and unbearable restlessness, is it not how we understand the flashes of wisdom and disturbing freedom?

With these questions the article will present a reasonable version, from a critical-philosophical approach, about part of the literature, ideas and approaches of three thinkers that theoretically interrelate in the possibility of expressing diverse conceptions about the problem of education as liberation. Friedrich

Nietzsche investigates the failure of the educational project proposed by the philosophy of the Enlightenment that was assumed by European society from a theological background, whose effect was the extension of nihilism and hegemonic morality. Paulo Freire, who displays a relevant criticism regarding the idea of freedom proposed by the Capitalist system, which instead of liberating intends to strengthen the discourse of colonization and commodification that results in the great antagonism of Freirean pedagogy and, perhaps, of all pedagogy. And Estanislao Zuleta, who reaffirms the confidence in a philosophical education as a manifesto of the relations present in the possibility of living-thinking-liberating-loving that concern the idea of an integral education of the human being.

### **Philosophy and Education: Rapport in History**

However, during the Middle Ages a Western philosophical thought and proto-models of a possible universalization of human education began to be consolidated. In this epoch, the first universities are created and, in the same way, monasteries and abbeys are strengthened. It is in the Seventeenth and Eighteenth Centuries, with the advances of modern physics and the philosophy of the Enlightenment, that the question of the universal character of education as a public right at the service of society under the direction of the State is raised. This was postulated as a public service at the same time as its mandatory, free and secular nature was promoted, while at the same time claiming the logic of science and the ideological and moral discourse protected in an ideal democracy as part of its formative process.

For thinkers like Rousseau (1999), Condorcet (1993) and Kant (2015), for example, education was the clear and elementary way of seeking and acquiring freedom. Rationality would be understood as a characteristic of human nature that aspires to freedom, since through the formation of the rational being is how humanity can develop in history through a critical attitude and the achievement of its own autonomy (Kant, 2015). Although this educational project, which is founded on a freedom, learned from the rational, ironically relied on the political conceptions of the time that sought the strengthening of the State, at the same time that the awareness of an enlightened universal culture was spreading.

Some political events of the nineteenth century were ambivalent in regards to the education of the human being, rather than afflictive. If we recognize the signs of the impulse towards the war that entered into the majority of social projects and which, in turn, gave rise to the market turmoil (first industrial, then banking) and the horrific mistake of civil and world wars, as elements of pos-

sible progress that are worth calling into question. This disturbing social order was accepted by a large part of the governments throughout the world. The theoretical apparatus of the philosophy of the Enlightenment and the medieval religious creed was adopted but from a socio-cultural context it was almost entirely dogmatic and reactionary (Santos, 2014). Moreover, if in the Nineteenth Century, human education was sustained towards an apparent progress in relation to the world and the other; does it seem unfortunate to aspire to the search for freedom by identifying the human only from a scientific-mathematical level that seeks adaptation but no transformation?

Therefore, what idea of freedom is spoken in the educational project of the Enlightenment and how was it adopted by European society? What objectives were proposed by the educational projects in Latin America against the contents and values they were attending? What can philosophy say about human freedom and its relation to education? Political freedom, freedom of thought, civil liberty, freedom of worship, freedom of expression, sexual freedom? From where can a critique of the discourse of freedom in education be established? Is it possible to critically address that the educational design that infers freedom based solely on increasing knowledge? In addition, why nowadays this idea of freedom is obsolete, despite the fact that it is the basis of much of the purposes of school education?

These questions guide the analysis and criticism against the discursive practices that reinforce hegemonic morals to the ways of thinking and acting of human beings in order to extend control and coercion as forms of support for the idea of normality required by power structures (Chomsky, 2001). Given this, it should be noted that philosophical activity conceives education as a key or essential element in the relationship with the search for freedom that permeates the future of human beings. Critically understanding the time of education and pedagogy in relation to the philosophical opportunity can allow the continuous development of critical, liberating and transformative thinking.

## Methodology

This study follows a method based on a critical-philosophical approach, which allowed us to elaborate an interpretative and critical reflection on the relationship between Friedrich Nietzsche, Paulo Freire and Estanislao Zuleta regarding the interaction between philosophy, education and freedom. For this, part of the literature, ideas and approaches of these three thinkers that theoretic-



cally interrelate in the possibility of expressing different conceptions about the problem of education as liberation were examined.

Based on the theoretical arguments and positions clearly identified in the material under study, the valuations and interpretations of the present work emerged; that is, a critical interpretation that is based on what is stated in this theoretical triad.

## Results

### **Nietzsche: *Aurora* and the Critique of the Enlightened Education Project**

Both Nietzsche and Kant share the idea that education has to be the seed of human development, of the construction and transmission of culture. However, as for its development, Nietzsche departs from the Kantian luminosity, *Aufklärung*, as the introduction of the human being only in the field of scientific knowledge. In disagreement with the search for a possible moral order formulated by the Kantian categorical imperative and its aspiration to universality, the idea of education in Nietzsche seeks to destabilize the cultural order through another conception of the practices of freedom and relations with knowledge.

Therefore, in *Morgenröthe*, Nietzsche symbolizes a possibility of concrete transformation, dawn or a new dawn in terms of the constant inquiry of moral values that, in turn, imply a critique of the pedagogical and philosophical fabric of the Enlightenment, whose preeminence grounded in criteria of utility, obedience and scientificity, conceived by Nietzsche (2000). This idea draws on the decline of the relationship of the human with nature, since the tendency is to favor the assimilation of certain relations of force that are convenient to the cultural fabric, an idea that is deeply criticized by the German philosopher.

*Aurora. Reflections on moral prejudices*, can be seen as a proposal for the affirmation of plurality and for the incessant transvaluation (Nietzsche, 2003), which Nietzsche presents as the possibility of "men of conscience" (Nietzsche, 2009), and not only as a vehement controversy to the moral values of the time. There the possible project of transformation and criticism towards the present that Nietzsche constructed around education is strengthened.

Thus, Nietzsche observes European Nihilism and its decadent morals as a result of the Enlightenment project assumed from a generalized way of thinking in which it is noticed that the human is still immersed in the tapestry of an ideology and a theology that also seems to agree with scientific knowledge

(Nietzsche, 2009). Rationality is now rationalization, that is, "the methodical organization of life and the submission of human behavior to a specific set of rules in order to obtain expected results" (Castro-Gómez, 2016, p.53).

According to Foucault (2008), education - and not only enlightened education, of which perhaps Kant is the most representative figure in terms of its philosophical aspect - can be defined as a project of transformation and criticism of the present, where it pertains to granting skills and knowledge on the subjects through the transmission of knowledge. At the same time, it is about modifying the ways of being of the subjects (Foucault, 2008).

In this regard, Gadamer (1997) spoke of a first Enlightenment that ironically had its peak with the extension of Christianity and its reduction of Pagan myths and then a second Enlightenment that emerged principally during the Eighteenth century. In both eventualities the countenance and the exercise of that theological ideology (a form of knowledge that is stamped on the platform of social relations where the human is suspended in the case of a supreme purpose that is provided by the religious stadium). Nietzsche identifies it directly with the education of his time, mentally nourished by the Enlightened philosophy, but dosed in the body by Judeo-Christian remorse and the feeling of greed and its weak superstition of a beyond without humanity, that is, without life (Nietzsche, 2009).

Thus, in *Aurora's* thirteenth aphorism, "For the new education of the human race", a possible pedagogical realization is contemplated: the terrible consequence in the human that implies the practices of punishment. In addition, Nietzsche warns the perverse formula with which this concept is used, since cause and effect has become "cause and punishment" (Nietzsche, 2009, p. 26). This means the invasion of elements of punishment, not only in the field of education, but in all areas of life, which have stripped the possible events of its innocence, forcing the human being to feel his own existence as a punishment. : "It is as if the delusions of jailers and executioners have so far directed the education of the human race!" (Nietzsche, 2009, p. 27). In the Enlightenment period, human education based on the transmission of scientific knowledge and the adoption of the technique is positioned as something universal that can perpetuate the order or balance of the social system. This means Eurocentric knowledge was assumed to be the essence that determines the relationship with knowledge and in this line of ideas are precisely teachers, students and other actors within the educational process (Santos, 2014; Kincheloe, 2001).

The human, for Nietzsche, does not separate itself from reason, but the reason is for Nietzsche symbolization and experience of difference. "Man " means "thinker": there the madness is hidden "(Colli and Montinari , 2004, p.32). Nietzsche distrusts the supposed "great clarity" of scientific knowledge. In his phi-

osophy, logical compromise is governed by the principle of contradiction as a surface of difference (Colli and Montinari, 2004) and he acknowledges that intellect is held in fixed forms because these are inevitable within life, but that does not mean that they are considered as true simply because they are reached through a logical effort. Nietzsche understands that the person is truly free when he develops actively and intimately in the present of his story.

We have surpassed the Greeks in the elucidation of the world, through natural history and human history, and our knowledge is much broader, our judgments more correct and moderate. A sweetened sense of "humanity" [*Menschlichkeit*] has also been spread, encouraged by the Enlightenment, which has weakened men - but that weakness, metamorphosed into morality, presents an excellent aspect and honors us. Man now has much greater freedom, his problem is that he uses it so little; the fanaticism of the opinion is greatly diminished. That ultimately we want to live in this age before any other, is essentially the merit of science. There is no doubt that for no generation there has been such a sum of noble joys as much as for ours - even if it has no stomach or palate to be able to experience many of those joys - but with all that freedom, today one lives well only when one is limited to understanding, without wanting to take an active part - this is the modern inconvenience. Those who take an active part are less attractive than ever. What fools they must be! Thus the danger arises that knowledge takes revenge on us, just as ignorance took revenge on us during the Middle Ages (Colli and Montinari, 2008, pp.61-62).

For this reason, the German philosopher contradicts the critical and ethical dimension of the projection of subject and humanity that would increase the inventiveness of a hegemonic culture. In this sense, they are not the warlike policies, the fanaticism for the Judeo-Christian dogma or the pious acceptance of the bad conscience, simple metaphors of a previous cultural criticism, but they are linked to the educational reality of the present, which identifies as coming from the Enlightenment philosophy developed in an entirely dogmatic context. The mistake, Nietzsche emphasizes throughout *Aurora*, was to propose human education as a whole as a simple device for the configuration of docile subjects for mercantilist and utilitarian purposes.

However, as in many cases, in some aspects his proposal is somewhat elitist. Let's remember for example, like Plato, Nietzsche also defended a pyramidal social system and the need for labor servant-slave in order to have a minority that could devote to the creation, leisure, culture and in the same way as Schopenhauer (2002) he completely distrusts democracy and ideologies, however, he considers

sickly and decadent the way in which the culture of his time appropriates the educational project proposed by the enlightened philosophy.

Now, the metaphor of "jailers and executioners" results in a subversion not only of the educational system but also of the comfort of the teacher's thinking, who for Nietzsche are also "priests" of bad conscience. They do this by not critically examining their own thinking since they prefer to become designers, transmitters and executors of the theories and practices of the domestication of the human.

What is the domesticated subject? Well, the person who is gratified by obeying faithfully before thinking creatively. On the contrary, Nietzsche's pedagogical criticism is a commitment to the poor subjective, affective and creative reality that the philosopher observes in human beings and in the sense of humanity, freedom, values that are supplied by the resplendent and seemingly vigorous educational course.

Liberation? The German philosopher manages to warn of the subjective and spiritual oppression implied by this type of enlightenment applied and distributed from authoritarian and indifferentiable institutions and subjects. "Thoughts are signs of a game and a struggle of affections: they are always in connection with their hidden roots" (Colli and Montinari, 2004, p.148). It is not only a critique of the way of thinking that manages to be imposed from the formation of the subject, it is also an attempt to make a reassessment of the supposedly exclusive or immovable aspects of the relations of knowledge and power that are immersed in the apparatus of the education. There it can be distinguished the meaning of that Nietzschean liberation.

It turns out, then, to be rather easy to support the insistent thesis that conceives Nietzschean philosophy as a promise aimed at devastation or domination, which is based on "the inerradicability of hatred, cruelty, tyrannical impulses, in the logic of subjection, subordination, etc." (Siemens, 2014). However, from another understanding of his philosophy, starting with his reinterpretation from his posthumous work that was critically collected by Colli and Montinari (2004, 2008) through the studies conducted by Heidegger (2013), Deleuze (2013), Jaspers (2003), for example, it can be argued that his philosophy "culminates in affirmative ideals that exclude domination and devastation" (Siemens, 2014, p. 101), which can provide foundations for alternative and new elements for the constant critical openness of human and social sciences (Deleuze, 2013).

Under this other interpretation, it can be said that Nietzschean philosophy does not deny Kantian *Sapere Aude* which seeks for human beings to use their own reason to free themselves from external attributes and impositions, whether they are emanated by subjects who blindly obey the State, Church or the same school (Kant, 2015). In his characteristic call to contradiction, Nietzsche

learns from Kant that faculties such as imagination, understanding and reason are related to each other from an active and non-passive possibility, although he later distinguishes them as art and knowledge (Nietzsche, 2009).

In this sense, a liberation of the self is sought in relation to the realization of the Other, a radical selfhood to reach the inconceivable otherness. Thus, for Kant the realization of being is achieved in criticism and it must manifest a high degree of concordance between the faculties (imagination, understanding and reason) as well as the justification of the genesis of common sense (Deleuze, 2008, p.46).

Blunt but not detached from the Kantian *sapere aude*: “we are men of conscience : we do not want to return to what seems to us as outdated and stabbed, to something 'unlikely', whether it is called God, Virtue, Truth, Justice, Love to others; that we don't allow bridges of lies to old ideals ”(Nietzsche, 2009, p.16). Nietzsche has to stay in the plane of the unintelligible because that is the great certainty taught by Kant's philosophy (Nietzsche, 2009, pp. 143-144). But Nietzsche differs from Kant in that the latter, like idealist philosophers, invokes a theological principle to try to respond to any experience that exceeds the limits of rationality (Deleuze, 2008), a situation that Nietzsche indicates through distance as essential, neither good nor bad, neither love nor hate: that is the old fortress.

At this point, it is necessary to know that if there is room for a transit, for a “bridge”, according to Nietzsche, this cannot be any other than the advent of the metaphorized human as *Übermensch* which is the metaphor that achieves the dissolution of “the majestic moral buildings” that are representative of the Kantian doctrine (Nietzsche, 2009, p.14). For this reason, Nietzschean philosophy emphasizes romantically that one learns to read and write with life; philosophy and demolition of dogmas, to be liberated by the unforgiving moment of thinking. Is there another way to metamorphose the relationships of active, creative forces, and be different from attentive reading and writing from the difference as intermittence of a possible event?

Nietzsche also attacks the idea of a human freedom based on the logic of the market or its supposed ethical-ontological primacy; He is a critic of the commodification of human relations and of the new and apparent freedom conditioned by the price or debt dimension that the individuals of a society can generate. It is a mistake that human relations are determined by the laws of the market (Nietzsche, 2009, pp.165-167).

Likewise, theoretically, he faces the ways of being that operate under the terms of security (feeling of security, collective security) or under supreme moral laws that are imposed by the "tyrannies of fear" (Nietzsche, 2009, p.166). In *Aurora* the aphorisms 174 and 175 are directed exclusively to analyze the social

decay and the bad conscience that the “sympathetic affections” of the commodification of the human produce (to provide excess comfort and continuous well-being to the other as the perfect disguise of the social impulse of fear).

He states (Nietzsche, 2009) that “We see arising the culture of a society for which commerce is the soul” (p.167). That is, Nietzsche distrusts the mercantilist logic that seems to appropriate all aspects of human knowledge: “who and how many consume this?” (Colli and Montinari, 2004, p. 167), whether arts, sciences, religions, human education, politics, peoples, political parties. A culture that bases its destiny on the commodification of reality and on the exploitation of nature, which despises the difficulties and complexity of the human, implies, according to Nietzsche, that everything that is produced is elucidated and interconnected through the discourse of supply and demand.

Although any emancipatory political project or movement seemed to Nietzsche to be dominated by “slave morals,” it must be mentioned that his idea of “liberation” is affirmed from an individualistic aesthetic experience. That is why for Nietzsche the work of thought is what allows human beings to move in the pluralistic terrain of being and knowing, through the possibility of transvaluation and creation as indispensable elements for the affirmation of life.

Nietzsche calls the *will to dominate* a unifying force, perfectly impersonal, which confers a new order and a new interpretation on elements that were hitherto determined by another domination. This notion is therefore, not only alien to the significance assigned by the dominant ideology, but directly opposite, since in this last *will to dominate* it is understood as the desire to dominate, overcome, oppress others, subject them to values and existing hierarchies (Zuleta, 2018, p.146).

The condition of multiplicity manages to imprint several senses in the reality of things: there is not a single language, there is no straight and unequivocal path in knowledge, nor the design or objective of an aspiration to the absolute, since it is through the condition of multiplicity that the senses as well as the conceptualizations of knowledge can be besieged. In this way, the individual is released under the tutelage of the transvaluation that implies the creative will and living in the most human way possible.

Therefore, the inquiries about the human do not conclude in Nietzschean philosophy and are proposed as imminent in terms of the sense of freedom, the cultivation of taste and a way of thinking that manifests the difference against the utilitarianism and egalitarianism of the preponderant compensations of scientific rationality or of a religion that is hardly assumed as unequivocal (Deleuze, 2013, p.67). In this regard, Nietzsche points out that science “is the at-

tempt to create for all phenomena an agreed and common language in order to make nature more easily calculable, and therefore, controllable" (Colli and Montinari, 2004, p.113).

For this reason, Nietzschean philosophy assumes liberation from undervaluation as a possibility of contradiction towards elements of "bad conscience" such as solidified identity, equality and balance in a rigid-mathematical plans and theological-utilitarian way of thinking that does not allow affirm the difference or multiplicity of senses and that rather present human reality as something uniform and undifferentiated (Deleuze, 2013). For Nietzsche if the rational stage operates in indifference, its project also ends abruptly in a disposition without place to differences, operating under the ascetic and religious dimension of the dominant morality that in a possible Nietzschean synthesis is understood as a prejudiced and insufficient description of all that happens.

### **Freire and the Reality of the Oppressed: Coloniality and Racism in Latin America**

If Nietzsche warns of the possible danger of the commodification of the human, almost a century later, in Latin America, Paulo Freire confronts, from the pedagogy and philosophy of education, a segment of the problem that the German philosopher had already described in large part of his work. Nietzsche criticizes the way in which the human educational project proposed by the Enlightenment was undertaken, and in this regard, Freire claims that this rationalist model was adapted in Latin America by many governments and by political and academic elites. This prototype of education arrived in the South American context, while establishing a kind of molecular entrenchment of the problems of colonialism, commodification and the preoccupation with development from the monetary point of view gave way to the strengthening of racism in bodies as well as in subjectivities.

The problem of colonialism, according to Dussel (2016), begins with the conquest of the Pacific and Atlantic oceans by the Europeans. The Spanish, Portuguese and English, mainly, organized a colonial world from the Fifteenth to the Eighteenth century in the American territories. This world order, at the same time, proposes philosophical, political, religious and linguistic elements drawn from the "Latin-medieval" culture that are undoubtedly put under the pretense of universality of a "modern European philosophy" establishing the same time an instance of domination and hegemony about the ways of thinking of communities-others (Dussel, 2016).

However, the downside of a philosophy with universal aspirations is that it results in an adherence to applying hegemonic relationships to other forms of philosophical thinking or not. Therefore, the problem tends to be called colonialism and coloniality, because it was not only the establishment of European colonies through direct violence and war; it is also the inheritance that still permeates within subjectivities, the ways of thinking and of relating to the other and with Nature.

Colonialism based on a "philosophical Eurocentrism" is called into question by Dussel (2016), Santos (2014), Castro-Gómez (2016), Mignolo (2017) and Freire (2002, 2015), among other thinkers, who agree that this process of dominance was based on a philosophy with pretensions to establish universals, which ended up destroying and invisibilizing the theoretical resources of other cultures (Dussel, 2016, p. 22).

For the Colombian philosopher Santiago Castro-Gómez, the colonialism that has taken place in the Americas since the 16th century "was the basis on which the rational and international division of labor was established that would boost the expansion of capitalism throughout the entire planet (Castro-Gómez, 2016, p. 53). It should be noted that colonialism "refers to the military subjugation, territorial occupation, and legal administration of a people by a foreign imperial power" (Castro-Gómez, 2016, p. 260); In addition, colonialism carries with it another unfortunate episode called coloniality, which "alludes to the inheritances that colonialism leaves in the symbolic, affective and cognitive order" (Castro-Gómez, 2016, p. 260).

In coloniality, according to Mignolo (2017), lies the darker side of modernity: racism, exploitation, dispossession, language reduction, depreciation of 'other' knowledge. According to Mignolo (2017) the permanence in a "hegemonic epistemic viewpoint" (p. 406) is the frame of reference of coloniality. Faced with this problem, the pedagogue Paulo Freire values educational activity as the pressing fact in order to reconstitute the inquiry into the human and the social that seems to be forgotten or confused with contents and purposes delocalized or decontextualized colonialism.

For this pedagogue, then, education is what makes the human being able to ascend from naivety to criticism, that is, allowing him to trace the quest for his freedom (Freire, 2002). For Freire, colonization "was first and foremost a commercial enterprise" (Freire, 2002, p. 61), an economic exploitation of natural resources and a violent confrontation with native cultures under the interest of extending the commercial exploitation of the land.

In Freirean pedagogy education is proposed as a human process in close connection with the Other, that is carried out to exercise social change and to strengthen individual freedom. The choice of every age is between participating



in an education for alienated domestication or an education for freedom (Freire, 2002, pp. 25-26). At this point education for Freire will be the commitment to the liberation of the subjects from the precepts of coloniality.

Throughout his work Freire supports the possibility of exerting total radicality in the transformation of affective, cognitive and symbolic orders. It states that oppression also occurs because of the commodification of human relations, by the submission of thinking to the field of violence and fear. In this sense, if education is the transmission of knowledge, transformation of knowledge and the construction of human values and mutation of culture, it must also be the substrate where the eventuality of criticism and the re-creation of other relationships are affirmed.

The commodification of the human being can be understood as the criterion of exploitation which operates around the attainment of lucrative purposes for human relations. Not only is the subject exploited in their work realities, the subject is also exploited in his vital conditions: his freedom, his dreams, his conscience, his psyche is exploited (Han, 2015). The commodification of the human can be treated as a problem that touches the educational, because in this contradiction the advent of society lies not in its humanization but in its reification.

And with Freire, education has no other possible purpose but the humanization of the human being, overcoming naivety and achieving a critical attitude towards: 1) the aim of extending the ideal of maintaining commercial exploitation of the land for the benefit of minority oligarchs (being an active part of coloniality), and 2) pedagogical projects that are a reference in the formation of docile subjects and, above all, that are useful to the previous point. In this type of "banking education," as Freire called it, human beings cannot understand their historical, social or political situation and in the face of the technologization of human relations and tend not to be interested in human problems or the current state of affairs in the world outside of pleasure and "need to know" (Freire, 2015, p. 95).

Freire's critique of the capitalist system lies in the political and economic operability of this type of banking education, forming consensus and also subjects to supposedly correspond to the technological and globalization project of the 21st century, but it does not supply knowledge or values for human beings to face the myriad social problems that can also be inferred in this project.

For example, the problem of racism, which according to Wallerstein (2005) is a functional part of the capitalist economy-world and has therefore spread considerably. However, its debate and criticism has become less visible in the public (Wallerstein, 2005). This problem is political and economic because purposes such as: (i) keeping people within the system as inferior beings can be "economically exploited and used as scapegoats" (Wallerstein, 2005, p. 66). (ii)

participate in the uncritical attitude that allows the growth of individualism and the extension of historical social inequalities; (iii) increase the basis on which supposed cultural superiority and inferiority revolves and hence the justification for political and/or military interventions.

Both Freire (2015) and Wallerstein (2005) understand that this capitalist economy, with the validity of neoliberalism, justifies its hierarchies on the basis of economic and political problems such as racism (Wallerstein, 2005) and from other forms of expression such as sexism, machismo, classism and "verbal violence" (Freire, 2015, p. 141), which are also part of colonialist-capitalist logic. Hence Freirean pedagogy seeks the liberation of the human being through the fight against any form of economic and political oppression; therefore, in Freire, human education results in an eminently political act.

According to Freire, a clear relationship is expressed between education and political culture: a political-pedagogical practice (Freire, 1980, 2002, 2015); and the thesis that education cannot be apolitical is made public, since it becomes increasingly difficult to argue that in human education commitment, intermittency or the duration of the political is not deployed; to support this view results for Freire in a fallacy that suits the capitalist scheme. In Freirean pedagogy the educational practice does not have to be based on the standardization or routine of the pre-established, since that would mean assimilating the project of adaptation of neoliberalism that revolves in the bureaucracy and the ghost of a democracy which rather results in an anti-democracy (Freire and Faundez, 2018).

Then, for Freire, educational practice and pedagogical discourse on human education are still unfolding in the possibility of creativity. A liberation that begins in the fight against the oppression of subjectivities; to realize that forms of oppression are also given in today's education and these are not done directly or physically, but are established on a principle of positivity that is maximized in the human psyche through disorientation in the world of hyperconsumption and the reductionism of the discourse of supply and demand.

Perhaps Freire also makes it possible to see that, within an extremely capitalist society, oppression is assimilated and executed in different ways. The increasing "introduction of domination" (Freire, 2015, p. 56), which is contrary to the problematization of the culture of domination, seeks to imprison the subjects in a certain time when no form of struggle is sought. For example, following the philosopher Byung Chul Han, this can now be evident in the crushing technologization of bodies that is done within the "voluntary nudity" through the uncritical use of the *smartphone* or other "smart" devices (as a representation of consumerism of the technological); in addition, through over-exposure in virtual spaces where perpetual exchange and excess information prevail, which

come to be presented as the most efficient form of oppression, torture and surveillance (Han, 2015).

Freire understands that in the educational process every banking conception of education must be overcome, in which vertical relationships prevail: a master, a receptacle and a series of knowledge for the master to dose according to his will. For Freire, pedagogy is also a struggle against the mechanical way of submitting to inherited knowledge that tries to reproduce socially dominant values. In the face of this, with Freirean pedagogy it can be understood that the idea of freedom in the human being does not abandon its character of struggle, of risk, brightness of curiosity, openness to the question and recognition of criticism, a political direction towards alternativity, a risk for the transformation of culture, starting from the construction of subjects with free, critical and autonomous personalities.

### **Stanislaus Zuleta: Philosophical Education in the Face of the Heyday of Exploitation and War**

For Estanislao Zuleta education is a struggle, a "battlefield" (Zuleta, 2016), which is accentuated in the production and transformation of knowledge that seeks to expand critical activity and responsibility with living and thinking. Zuleta lived in the violent Colombian 20th century, while intellectually feeding on Kantian, Nietzschean and Heideggerian philosophy; it apprehends vital elements and teaches them so that subjects can confront the social and human phenomena of the present. For this reason, for Zuleta education is understood as liberation from domestication. And in the face of this, Zuleta's philosophical language is frank: part of the Colombian tragedy is education for the uniformity of the subject, "the inhibitory education of thought, desire and knowledge. An education made so that individuals do not act, so that they are not subjects of their history, which is a way of preventing, controlling thinking and acting" (Zuleta, 2016, p. 83).

The possibility offered by the cultural critique of Estanislao Zuleta is that human thought has all the capabilities to separate itself to a large degree from the memorization of information, repetition of knowledge and distancing of criticism, those of which are closely linked to school formation and the capitalist consciousness of the present (Zuleta, 2016). Domestication in education begins by believing that it is only a matter of memorizing and repeating what the teacher-domesticated and the domesticated educational apparatus suits you: to fit and correspond to the purposes of the market and the technological industry without evoking any questions about being or nothingness or about good and

evil or about transcendence and imminence and, perhaps, even less about the present or the future.

Is there an occurrence or an extension of the human being's distance from his critical capacity? Zuleta analyses the Colombian education system of the late twentieth century and warns that the comfort and ease of assuming a Eurocentric knowledge is increasing, since it is based on apparent incontrovertible truths and related to an often uncritical aside for the necessary "anguish of thinking" (Zuleta, 2016, p. 21). Education is being configured all the time and alarmingly with the methods, models and discourses of industry and the market (Zuleta, 2016).

This leads Zuleta to establish a critique of teachers' thinking and its transmission to students; points out, from their socio-cultural context, that teachers have the possibility of deploying the activity of thinking through an intellectual struggle against the system that admits domestication, promoting in people not adaptation to the forms of life of the market or of financial neoliberalism (buying, selling, owing), but the conception of a better society that manages to defend the world of life, without falling into the despotism of inhibiting the voice or repression of thought. In the Colombian school context, Zuleta's analysis indicates (2016), that it is the student who seems to have no right to think, that is, to criticize, to counterargue, to controvert, to propose, to create, to transform and to live knowledge.

Criticism of education by Zuletrian philosophy implies a resumption of a critical attitude, not only in remembering or repeating what can be drawn from a model of education pre-established by the monopoly of a neoliberal monoculture, but also in understanding critically the processes of knowledge acquisition, symbolic exchange and interconnection with the Other, without falling into the passivity of a dogmatic truth devoid of life and research interest.

To develop critical thinking or inhibit critical thinking? Faced with this possible intentionality, Zuleta casts a philosophical critique of the role of the teacher, the Eurocentric educational model, the criteria of regulation of the thinking and repression of the body that occur in schools precisely because of the absence of philosophy in school education. For Zuleta (2016) the great mistake of the school is to educate without philosophy and under that weakness, the uninterrupted formation of a path or passage that seeks the adaptation and domestication of existence and with this the perfect development of the financial model.

But what is philosophy and how important is it to human education? For Zuleta, philosophy "is the ability to think things through things, to ask questions, to see contradictions" (Zuleta, 2016, p. 23), which allows the human being to realize his being through knowledge, "to know why he does something, to

know why he does it , for whom he does it" (Zuleta, 2016, p. 23). "Philosophy is not a body of knowing that can be transmitted. It's a critical practice. It is an organized, demanding and rigorous suspicion. This kind of attitude is what we would have to try to teach" (Zuleta, 2016, p. 118).

Zuleta proposes a perspective on human education whose basis is not regulated by the intentions of either the financial sector or the technology and audiovisual industry, since in this monetary and then cyber-net regulation, which is part of the process of domestication, subjects tend to worry about the consecutive acquisition of currency, to acquire more information with a minimum of effort, that is, that reproduces more, is not thought (Zuleta, 2016, pp. 19-25). Human education begins to move in the world of super-production without any hassle to the logic of the market (buy-sale, offer-demand, debt-credit), where the educating human beings is confused with immediate access to information clusters while creating an illusion of learning that unfolds in an ideology of consumption.

This situation can undoubtedly be seen as a problem that can now be referred to as "cognitive capitalism" which, according to Galcerán (2007), delimits the centrality of the mode of production of the capitalist situation in the production of the knowledge of the subjects. And it is that in relationships in which the capitalist character is assumed without exercising domination and / or direct exploitation, the subjects are engaged in the illusion of seemingly free societies, established in the "free" movement of information and in the "free" flow but also tends to reconfigure the educational apparatus according to the quantifications of the global market (Galcerán, 2007).

Paradoxically, it is the advancement of human knowledge within a context where coloniality, dogmatism or the hegemony of an ideology of consumption generally prevail, which promotes or generates a new form of energy that manages to invisibilise the crisis of the Capitalism.

According to Zuleta, the absence of philosophy in schools (and in the life of the human being in general) leads to the subject adopting an "illusion of learning" (Zuleta, 2016, p. 22) that limits seeing, hearing, repeating and reproducing rather than provoking or inciting activity-thinking. The philosophy of Stanislaus Zuleta points out that this is perhaps the most harmful aspect of an "educational technology" without a critical attitude, the repression of thought, a departure from the concept in the assimilation of knowledge and the imposition of an "illusion which solidifies with school training incommunicado with philosophy, understood as a tool for the vital appropriation of concepts and indispensable for autonomy and, at the same time, for the struggle for a society made up of people aspire to emancipation, rationality and to be subjects of their history (Zuleta, 2016).

Zuleta assumes the notion of philosophical education from a rationalist level. The cultivation of reason in conjunction with the development of critical thinking is a fundamental part of that liberation. Zuleta learns from Kantian philosophy that the rationalism of philosophy can be the framework that sustains a possible rationalist pedagogical project (in a not too Eurocentric perspective) that it can provide to the education and school training of the subject to the ability to renounce a passive mindset that no longer accepts authority, tradition, supposed truths or prejudices without first subjecting them to criticism; that will provide them with knowledge and values to understand the reality of the Other and thus enter into dialogue with other knowledge. Free yourself from domestication to be aware of the necessary risk of thinking that it involves accepting error, incompleteness and mistakes as attributes of the human.

### **Meeting Points: Education, Liberation, Critical Thinking and Alterity**

In the Nietzscheana philosophy *sapere aude* is promoted but radically, that is, on a plane of immanence and not of transcendence. It is not a liberation from nature but a liberation from the cultural condition of what is necessary. For Nietzsche, a nihilistic and decadent cultural condition is formed as long as the very quest for freedom is suppressed without understanding liberation as an unintelligible spill that involves the development of active forces in human relations. The imitation and veneration of nature are elementary to the perspectivism of the Nietzscheana philosophy. His instinctive understanding lies in being able to grow with nature intimately and without submitting to it (Nietzsche, 2000).

Human beings are educated to recognize themselves in nature. According to Nietzsche, in the enduring struggle for life, education makes and transcends culture (Nietzsche, 2000). With this in mind, Freire speaks in this sense of "cultural mutation" (Freire, 2015), that the cultural struggle is also a struggle against political and economic oppression (Freire and Faundez, 2018). Both Nietzsche and Freire oppose education guided by the determinism of the logic of the market and the criterion of the usefulness that aspires to reproduce life forms that are simply combustible for the domestication project coined by both Nihilism and by Capitalism.

Hence in Zuleta there is a relationship between critical thinking and philosophy as an expression-motor that can transform the reality of schools within their work in the formation of subjects who aspire to know: an open battleground for writing and (Zuleta, 2018). "The work of suspicion consists in subjecting all elements to elaboration and criticism, which allows to overcome

the power of force – repression, dominant ideology, rationalization, etc. – that keeps them scattered, juxtaposed or falsely connected" ( Zuleta, 2018, p. 150). A philosophical education as an alternative to the domestication of banking and uncritical education that removes people from their role within history as transformers of it.

At this point it can be noted that for Nietzsche, as well as for Freire and Zuleta, education is liberation: *Befreiung*, *libertao*, an aspiration to the freedom of thinking. First, liberation against oppression or discipline in training through control, classification or punishment, a subject against which authors are consistent and build pedagogical-philosophical forks that contradict the forms of punishment in school education (Nietzsche, 2009; Freire 1980, 2015); then, liberation from theories and practices linked to domestication, especially in school training (which ends up being a functional part of a political, moral and religious education of subjects, but which revolves around acritical elements). If there was no improvement through the discipline of the bodies, there could not be improvement through the subjugation of the minds.

Education cannot, then, be delineated from the finitude of the philosophical substrate, that is, from the love of thinking, from the love to teach (Freire, 2015, p. 132; Zuleta, 2016, p. 45) or in other words, human freedom<sup>1</sup> as the possible power of rebellion. The possible impulse of education is sustained in the transmission of feelings and knowledge and in the flow of mysterious rebellion involving the possibility of the unintelligible that characterizes human freedom (Nietzsche, 2009, pp. 142-149; Freire, 2015, pp. 129-138).

The ways of knowing that designate human beings, nature, society, the Other, do not have to be composed of dogmatisms. In this sense, in the conception of education it must be understood that "there is no universal concept of knowledge, nor is there a universal essence of things", there are different ways of knowing and different ways of acquiring knowledge (Feyerabend, 2015), as well as the concept of reality influences the way of thinking, acting and feeling of human beings, and that this concept is built on different psychological, social and cultural factors (Feyerabend, 2015, p. 128); therefore, it may be inadmissible for education to see its absolute reality on the market stage or in technology.

---

1. It may not be entirely concrete to indicate that this suggestion to rebelliousness came from a possible Marxist root within the thought freireano. It is clear that Freire does not understand the idea of freedom in the same sense as Marxism presupposes it, but rather in relation to a religious ecumenism that Freire alludes to in several texts and interviews (Freire, 2015; Freire and Faundez, 2018). We should mention that although Freire himself admits to having written his famous *Pedagogy of the Oppressed* under Marx's method of class analysis, this was a situation that the same Marxist community of his time reproved. Freire himself said: "It is ironic that some Marxists have criticized me for not paying enough attention to the analysis of social class" (Freire, 2015, p. 143).

Human life is characterized by its different forms of reality, that is, by its stage until the indefinable stage of alterity.

On the other hand, the freedom indicated by today's neoliberalism that part of cognitive and financial capitalism does not have to be confused with an untimely liberalism of Dewey, Tocqueville or Arendt, for example. What is defined in the middle of the 21st century as "freedom" for neoliberalism is understood as the assimilation of the doctrines of the free market where the public implies a direct subsidy to the financial and business sector (Chomsky, 2016).

At this point, it must be understood that the traditional ideas that embody the political, the economic, the cultural, only acquire their movement if there is an operability maintained in the logic of the purchase and sale of the Other and of the World (Chomsky, 2001). And this situation also seems to make a pronounced mistake of increasing militarization, the false democratization, and the ridiculous redistribution of wealth by most current governments, especially in Latin America. In education, to enlarge the charms of the market, rather than to undertake a philosophical and cultural critique of this situation, is also part of the error.

In short, for these three authors education and its relationship with human freedom implies the permanent openness towards the critical attitude, the construction-transformation and the ethical-political start towards other human relationships with knowledge and values (Nietzsche); persist in the fight against all kinds of oppression and against the invisibilization of alterity (Freire); find in philosophical education, from the recognition of the Other and the development of critical thinking, a possible source for achieving the affirmation of life (Zuleta).

## Conclusions

While Nietzschean philosophy also deals with the education of the human being; it does not aspire to be a universal philosophy; therefore, if there are results of its interpretation, they have to be viewed outside of domination and hegemony.

Freirean pedagogy establishes relationships between education and social needs, but from a perspective that finds the immersion of education in the field of neoliberalism to be an unfortunate mistake (market logic, Eurocentric theories, models default domestication project).



Philosophical education is for Zuleta a possible response to the problem of uncritical schooling that inhibits thought or prepares subjects for domestication and indoctrination.

Freedom in education, then, is to know in order to dissent, choose, co-create together with the Other so that a way of being and being more critical is achieved that allows to feel or voice our thoughts about society, to understand those among whom one lives, to understand what information, methods, stories are consumed, accepted and transgressed, in order to learn to criticize and criticize them, perhaps pointing to another ethic and other ways of thinking.

## References

- Castro-Gómez, S. (2016). *Crítica a la razón latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona, Spain: Crítica.
- Chomsky, N. (2016). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Madrid, Spain: Austral.
- Colli, G; Montinari, M. (2004). *Nietzsche. Fragmentos póstumos*. Madrid, Spain: Abada.
- Colli, G; Montinari, M. (2008). *Nietzsche. Fragmentos póstumos*. Madrid, Spain: Tecnos.
- Condorcet, N. (1993). *La ilustración olvidada*. Madrid, Spain: Anthropos
- Deleuze, G. (2008). *La filosofía crítica de Kant*. Madrid, Spain: Cátedra.
- Deleuze, G. (2013). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona, Spain: Anagrama.
- Feyerabend, P. (2015). *Filosofía natural*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, Spain: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P., Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Mito y razón*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Revista Nómadas*, 27, 86-97. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/8\\_galceran\\_huguet.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/8_galceran_huguet.pdf) [Accessed November 13, 2018].
- Han, B. (2015). *Psicopolítica*. Madrid, Spain: Herder.
- Heidegger, M. (2013). *Nietzsche*. Madrid, Spain: Ariel.
- Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Kant, I. (2015). *¿Qué es la ilustración?* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Spain: Octaedro.
- Mignolo, W. (2017). *El lado más oscuro del renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el provenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Spain: Tusquets.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce Homo*. Madrid, Spain: Edimat.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales*. Barcelona, Spain: Random House Mondadori.

- Onfray, M. (2002). *Cinismos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emilio o de la educación*. Medellín, Colombia: Cometa Editores.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Santiago, Chile: LOM.
- Schopenhauer, A. (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Barcelona, Spain: Siglo veintiuno.
- Siemens, H. (2014). Haciendo la guerra a la guerra: Nietzsche contra Kant, a propósito del conflicto. *Pléyade*, 13, 87-106. <https://biblat.unam.mx/hevila/PleyadeSantiago/2014/no13/5.pdf> [Accessed November 13, 2018].
- Wallerstein, I. (2005). *La decadencia del poder estadounidense*. México D. F.: México: Era.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá, Colombia: Ariel.
- Zuleta, E. (2018). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Ariel.



# Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta

[Versión en Español]

Education, Philosophy and Human Freedom. Pedagogical Strokes  
From Nietzsche, Freire and Zuleta

Educação, filosofia e liberdade humana. Traços pedagógicos  
de Nietzsche, Freire e Zuleta

*Recibido mayo 20 de 2019. Aceptado septiembre 23 de 2019.*

Yesid Niño-Arteaga\*

<https://orcid.org/0000-0002-5628-8854>

Colombia

› Para citar este artículo:

Niño-Arteaga, Yesid. (2020).  
Educación, filosofía y libertad  
humana. Trazos pedagógicos a  
partir de Nietzsche,  
Freire y Zuleta.  
*Ánfora*, 27(48), 169-194. DOI:  
<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.673>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. ISSN 0121-6538 /  
e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivo:** este artículo de Reflexión examina la relación de los filósofos Friedrich Nietzsche, Paulo Freire y Estanislao Zuleta en cuanto a sus posturas sobre la interacción entre educación, filosofía y libertad humana.

**Metodología:** se aplicó un enfoque crítico-filosófico, que permitió elaborar una reflexión interpretativa y crítica sobre el objeto de estudio. Para ello, se examinó parte de la literatura, ideas y planteamientos de estos tres pensadores que coinciden en la posibilidad de expresar el problema de la educación como liberación. Con base en los argumentos y posturas teóricas claramente

identificadas en estos pensadores, emergieron las valoraciones e interpretaciones del presente trabajo; es decir, una interpretación crítica que se sustenta en lo planteado en esta tríada teórica. **Resultados:** para los tres autores la educación y su relación con la libertad humana implica la permanente apertura hacia la actitud crítica, la construcción-

---

\* Magíster en Etnoliteratura. Licenciado en Filosofía y Letras. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Red de Universidades Estatales de Colombia. Docente de la Universidad de Nariño, Colombia. Integrante del grupo de investigación HISSED. Correo: yesidnio@hotmail.com

transformación y el arranque ético-político hacia otras relaciones humanas con los saberes y los valores (Nietzsche); persistir en la lucha contra todo tipo de opresión y la invisibilización de la alternatividad (Freire); encontrar en la educación filosófica, desde el reconocimiento del Otro y el desarrollo de pensamiento crítico, una posible fuente para lograr la afirmación de la vida (Zuleta). **Conclusiones:** la libertad en educación es saber con el fin de disentir, elegir, co-crear junto al Otro, para lograr un modo de ser y estar más inquietante; una actitud que permita sentir o desprender pensamiento sobre la sociedad, para comprender qué información, métodos, relatos se consumen, aceptan y transgreden y aprender a criticarlos y a criticarse, quizás apuntando hacia otra ética y hacia otras formas de pensar.

**Palabras-clave:** Filosofía de la educación; Crítica cultural; Pedagogía latinoamericana.

## Abstract

**Objective:** this Reflection article examines the relationship of philosophers Friedrich Nietzsche, Paulo Freire and Estanislao Zuleta regarding their positions on the interaction among education, philosophy and human freedom. **Methodology:** a critical-philosophical approach was applied, which allowed for an interpretative and critical reflection on the object of study. For this, part of the literature, ideas and approaches of these three thinkers were examined, who all agree on the possibility of expressing the problem of education as liberation. Based on the theoretical arguments and positions clearly identified in these thinkers, the valuations and interpretations of the present work emerged; that is, a critical interpretation pertaining to what is stated in this theoretical triad. **Results:** for the three authors, education and its relation to human freedom implies the permanent openness towards the critical attitude, the construction-transformation and the ethical-political start towards other human relations with knowledge and values. According to (Nietzsche) education persists in the fight against all kinds of oppression and the invisibility of alternativeness (Freire). We find in philosophical education, the recognition of the Other and the development of critical thinking, a possible source of life affirmation (Zuleta). **Conclusions:** freedom in education is knowing in order to be able to dissent, choose, co-create with the Other, to achieve a way of being and cause more disturbance; having an attitude that allows us to feel or voice our opinions about society, to understand which information, methods, stories are consumed, accepted and transgressed and learn to criticize and criticize them, perhaps pointing to other ethical frameworks and other ways of thinking.

**Keywords:** Philosophy of education; Cultural criticism; Latin American pedagogy.

## Resumo

**Objetivo:** este artigo de Reflexão examina a relação dos filósofos Friedrich Nietzsche, Paulo Freire e Estanislao Zuleta sobre suas posições sobre a interação entre educação, filosofia e liberdade humana. **Metodologia:** foi aplicada uma abordagem crítico-filosófica, que permitiu uma reflexão interpretativa e crítica sobre o objeto de estudo. Para isso, parte da literatura, ideias e abordagens desses três pensadores foram examinadas as quais coincidem na possibilidade de expressar o problema da educação como libertação. Com base nos argumentos e posições teóricas claramente identificadas nesses pensadores, emergiram as avaliações e interpretações do presente trabalho; isto é, uma interpretação crítica baseada no que é afirmado nesta tríade teórica. **Resultados:** para os três autores, a educação e sua relação com a liberdade humana implicam a abertura permanente à atitude crítica, a construção-transformação e o começo ético-político em relação a outras relações humanas com conhecimentos e valores (Nietzsche); persistir na luta contra todos os tipos de opressão e a invisibilidade da alternatividade (Freire); encontrar na educação filosófica, a partir do reconhecimento do Outro e do desenvolvimento do pensamento crítico, uma possível fonte para alcançar a afirmação da vida (Zuleta). **Conclusões:** a liberdade na educação é saber para discordar, escolher, co-criar com o Outro, alcançar um modo de ser e ser mais perturbador; uma atitude que nos permite sentir ou deixar de pensar na sociedade, para entender quais informações, métodos, histórias são consumidas, aceitas e transgredidas e aprender a criticá-las e criticá-se, talvez apontando para outra ética e outras formas de pensar.

**Palavras-chave:** Filosofia da educação; Crítica cultural; Pedagogia latino-americana.

## Introducción

Aún se hace válido resaltar la correspondencia que ha tenido la filosofía y la educación del ser humano a lo largo de su historia. Desde Tales de Mileto, descrito por Aristóteles como el primer filósofo, ya se suscitaba la importancia de relacionarse con la realidad, no solo por medio de preguntas sino también por medio de actitudes que lograran desplegar investigación, capacidad crítica y desarrollo de pensamiento.

En el siglo VI a. C., con los pensadores comúnmente llamados presocráticos, se diseminó una apreciable concepción de lo que hoy puede denominarse como parte de una filosofía natural (Feyerabend, 2015); estos pensadores dieron paso a que en medio de una comprensión mítica del mundo se emprendiera el estudio del ser desde una mirada filosófica que implicaba una perspectiva tanto empírica como racional, en la que se irán constituyendo espacios directamente vinculados con la enseñanza. Posteriormente, la historia de Occidente hablará de “escuelas” como la pitagórica, la Academia platónica, el Liceo aristotélico, el Jardín de Epicuro o el Cinosargo de los cínicos, donde la aritmética, la música, la política y la actividad filosófica eran la parte fundamental en la construcción del conocimiento.

Antístenes, por ejemplo, impartía sus lecciones en las afueras de la polis, en medio de un camino encumbrado, apartado y polvoriento, cuya simplicidad simbolizaba también libertad y autonomía. En dicha periferia se ubicaba el Cinosargo o el sitio particular asociado a la posible enseñanza de la filosofía cínica. El Cinosargo fue construido en honor al perro que robaba la carne que se destinaba como ofrenda en el templo del poderoso Heracles (Onfray, 2002). En este espacio de enseñanza y aprendizaje “se encontraban los excluidos de la ciudadanía, aquellos a quienes el azar del nacimiento no había hecho dignos de tener acceso a los cargos cívicos” (Onfray, 2002, p. 37). De este modo, el contexto de la filosofía antigua propone un conjunto de “ejercicios espirituales” que tienen por objeto “producir transformaciones en la naturaleza del sujeto” procurando el mejoramiento, perfeccionamiento y la realización de uno mismo como parte de una vida auténtica (Onfray, 2002, p. 15).

Frente a lo anterior, cabe preguntar si dentro de los propósitos de esa filosofía antigua no se presenta la urgencia de desarrollar tanto la parte de *logos* y de *mythos* que acaece en lo humano (Gadamer, 1997) y, en este sentido, ¿esta forma de educación no propende por la transformación mental y espiritual que procura al ser humano una mejor forma de vivir? Liberándose del estado de desdicha y de la insostenible inquietud ¿no es acaso como se comprenden los destellos de la sabiduría y de la inquietante libertad?



Con estos interrogantes el artículo presentará una versión razonable, desde un enfoque crítico-filosófico, sobre parte de la literatura, ideas y planteamientos de tres pensadores que se interrelacionan teóricamente en la posibilidad de expresar concepciones diversas sobre el problema de la educación como liberación: Friedrich Nietzsche, quien indaga en el fracaso del proyecto de educación propuesto por la filosofía de la Ilustración y que fue asumido por la sociedad europea desde un fondo teológico, cuyo efecto fue la extensión del nihilismo y la moral hegemónica. Paulo Freire, quien despliega una relevante crítica respecto a la idea de libertad propuesta por el sistema capitalista, que en lugar de liberar pretende afianzar el discurso de la colonización y la mercantilización que resulta en el gran antagonista de la pedagogía freireana y, quizás, de toda pedagogía. Y Estanislao Zuleta, quien reafirma la confianza en una educación filosófica como manifiesto de las relaciones presentes en la posibilidad de vivir-pensar- liberarse-amar que conciernen a la idea de una educación integral del ser humano.

### **Filosofía y educación, compenetración en la historia**

Ahora bien, durante el medioevo empieza a consolidarse un pensamiento filosófico occidental así como los proto-modelos de una posible universalización de la educación del ser humano. Se crean las primeras universidades y, de igual manera, se fortalecen monasterios y abadías. Es en los siglos XVII y XVIII, con los avances de la física moderna y la filosofía de la Ilustración principalmente, que se suscita el carácter universal de la educación como derecho público al servicio de la sociedad bajo la dirección del Estado. Esta se postulaba como servicio público en cuanto se promovió su carácter de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, a la vez que reivindicaba la lógica de la ciencia y el discurso ideológico y moral amparado en una democracia ideal como parte de su proceso formativo.

Para pensadores como Rousseau (1999), Condorcet (1993) y Kant (2015), por ejemplo, la educación era la forma clara y elemental de buscar y adquirir libertad. La racionalidad será entendida como característica de la naturaleza humana que aspira a la libertad, ya que por medio de la formación del ser racional es como la humanidad puede desarrollarse en la historia por medio de una actitud crítica y el logro de su propia autonomía (Kant, 2015). Aunque este proyecto educativo, que es fundado en una libertad aprendida desde lo racional, irónicamente se apoyó en las concepciones políticas de la época que buscaban el robustecimiento del Estado al mismo tiempo que fue extendiéndose la conciencia de una cultura universal ilustrada.

Algunos sucesos políticos del siglo XIX resultaron ambivalentes en lo que respecta a la educación del ser humano, más que afflictivos si reconocemos los

rastros del impulso hacia la guerra que se adentró en la mayoría de proyectos sociales y que, a su vez, hizo surgir el alboroto del mercado (primero industrial, luego bancario) y el espantoso desacierto de las guerras civiles y mundiales, como elementos de un posible progreso que vale la pena poner en cuestión. Este inquietante orden social fue acogido por gran parte de los gobiernos del mundo: se adoptó el aparato teórico de la filosofía de la Ilustración y el credo religioso medieval pero desde un contexto socio-cultural casi en su totalidad dogmático y reaccionario (Santos, 2014). Es más, si en el siglo XIX la educación humana se sostuvo hacia un aparente progreso en relación con el mundo y con el Otro, ¿parece desafortunado aspirar a la búsqueda de libertad identificando lo humano solamente desde un plano científico-matemático que procura adaptación y no transformación?

Por eso, ¿de qué idea de libertad se habla en el proyecto educativo de la Ilustración y cómo fue asumido por la sociedad europea? ¿Qué objetivos fueron propuestos por los proyectos educativos de Latinoamérica frente a los contenidos y valores que estaban atendiendo? ¿Qué puede decir la filosofía acerca de la libertad humana y su relación con la educación? ¿Libertad política, libertad de pensamiento, libertad civil, libertad de culto, libertad de expresión, libertad sexual? ¿Desde dónde se puede establecer una crítica al discurso de la libertad en la educación? ¿Es posible que se aborde críticamente el designio educativo que infiere la libertad basada solamente en el aumento de conocimiento? y ¿por qué en la actualidad esa idea de libertad ronda en la obsolescencia a pesar de que fundamenta gran parte de los propósitos de la formación escolar?

Estas interrogantes orientan el análisis y la crítica frente a las prácticas discursivas que refuerzan la moral hegemónica a las formas de pensar y actuar de los seres humanos en pro de extender el control y la coerción como formas de respaldo ante la idea de normalidad requerida por las estructuras de poder (Chomsky, 2001). Ante eso, cabe resaltar que la actividad filosófica concibe la educación como elemento clave o esencial en la relación con la búsqueda de libertad que impregna el devenir de los seres humanos. Comprender críticamente el tiempo de la educación y de la pedagogía en relación con la oportunidad filosófica puede permitir el desarrollo continuo de pensamiento crítico, liberador y transformador del pensamiento.

## Metodología

Este estudio sigue un método basado en un enfoque crítico-filosófico, que permitió elaborar una reflexión interpretativa y crítica sobre la relación de Friedrich Nietzsche, Paulo Freire y Estanislao Zuleta frente a la interacción entre

filosofía, educación y libertad. Para ello, se examinó parte de la literatura, ideas y planteamientos de estos tres pensadores que se interrelacionan teóricamente en la posibilidad de expresar distintas concepciones sobre el problema de la educación como liberación.

Con base en los argumentos y posturas teóricas claramente identificadas en el material objeto de estudio, emergieron las valoraciones e interpretaciones del presente trabajo; es decir, una interpretación crítica que se sustenta en lo planteado en esta tríada teórica.

## Resultados

### **Nietzsche: *Aurora* y la crítica al proyecto de una educación ilustrada**

Tanto Nietzsche como Kant comparten la idea de que la educación tiene que ser el germen del desarrollo humano, de la construcción y transmisión de la cultura. Pero en cuanto a su desarrollo, Nietzsche se aparta de la luminosidad kantiana, *Aufklärung*, en cuanto la introducción del ser humano únicamente en el campo del saber científico. En desacuerdo con la búsqueda de un posible orden moral formulado por el imperativo categórico kantiano y su aspiración a la universalidad, la idea de educación en Nietzsche busca desestabilizar el orden cultural por medio de otra concepción de las prácticas de libertad y de las relaciones con los saberes.

Por lo anterior, en *Morgenröthe*, Nietzsche simboliza una posibilidad de transformación concreta, aurora o nuevo amanecer en cuanto a la constante indagación de los valores morales que, a su vez, implican una crítica al tejido pedagógico y filosófico de la Ilustración, cuya preeminencia amparada en criterios de utilidad, obediencia y cientificidad es concebida por Nietzsche (2000) desde la decadencia de las relaciones de lo humano con la naturaleza, puesto que se tiende a favorecer la asimilación de ciertas relaciones de fuerza que resultan convenientes a ese tejido cultural que es tan criticado por el filósofo alemán.

*Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales*, puede verse como una propuesta por la afirmación de la pluralidad y por la incesante transvaloración (Nietzsche, 2003), que Nietzsche presenta como posibilidad de los “hombres de la conciencia” (Nietzsche, 2009), y no solo como una vehemente controversia a los valores morales de la época. Allí se fortalece el posible proyecto de transformación y crítica hacia el presente que Nietzsche acuña en torno a la educación.

Así pues, Nietzsche observa el nihilismo europeo y su moral decadente como resultantes del proyecto de la Ilustración asumida desde una forma de pensar

generalizada en la que se advierte que lo humano todavía se encuentra sumergido en el tapiz de una ideología y una teología que también parece convenirle al saber científico (Nietzsche, 2009). La racionalidad es ahora racionalización, es decir, “la organización metódica de la vida y el sometimiento de la conducta humana a un conjunto específico de reglas con el fin de obtener unos resultados esperados” (Castro-Gómez, 2016, p. 53).

Según Foucault (2008), la educación -y no solamente la educación ilustrada, de la que quizá Kant es la figura más representativa en tanto su vertiente filosófica-, se puede definir como un proyecto de transformación y crítica hacia el presente, donde se trata de otorgar de habilidades y saberes a los sujetos por medio de la transmisión de conocimiento y, al mismo tiempo, se trata de modificar el modo de ser y estar de los sujetos (Foucault, 2008).

Al respecto, Gadamer (1997) habló de una primera Ilustración que irónicamente tuvo su apogeo con la extensión del cristianismo y su reducción de los mitos paganos y luego una segunda Ilustración que se dio principalmente desde el siglo XVIII. En ambas eventualidades el semblante y el ejercicio de esa ideología teológica (forma de conocimiento que se estampa en la plataforma de las relaciones sociales donde lo humano se suspende en el supuesto de una suprema finalidad que es provista por el estadio religioso), Nietzsche lo identifica directamente con la educación de su época, nutrida en lo mental por la filosofía Ilustrada, pero dosificada en el cuerpo por la trama del remordimiento judeocristiano y del sentimiento de codicia y su débil superstición de un más allá sin humanidad, es decir, sin vida (Nietzsche, 2009).

Es así que en el treceavo aforismo de *Aurora*, “Para la nueva educación del género humano”, se contempla una posible concreción pedagógica: la terrible consecuencia en lo humano que implica las prácticas de castigo. Y Nietzsche advierte la fórmula perversa con la que se usa este concepto, puesto que causa y efecto ha pasado a convertirse en “causa y castigo” (Nietzsche, 2009, p. 26). Esto significa la invasión de elementos de castigo, no sólo en el ámbito de la educación, sino en todos los ámbitos de la vida, lo que ha despojado a los posibles acontecimientos de su inocencia obligando al ser humano a sentir su propia existencia como un castigo: “¡Es como si los delirios de carceleros y verdugos hubieran dirigido hasta ahora la educación del género humano!” (Nietzsche, 2009, p. 27). En el periodo Ilustrado la educación humana basada en la transmisión del conocimiento científico y en la adopción de la técnica se posiciona como algo universal que puede perpetuar el orden o el equilibrio del sistema social, haciendo del conocimiento eurocéntrico la esencia que logra determinar la relación con los saberes y en esta estación de ideas se encuentran precisamente los docentes, estudiantes y demás actores del proceso educativo (Santos, 2014; Kincheloe, 2001).

Lo humano, para Nietzsche, no se separa de la razón, pero la razón es para Nietzsche simbolización y experiencia de la diferencia. “Hombre” significa “pensador”: ahí se esconde la locura” (Colli y Montinari, 2004, p. 32). Nietzsche desconfía de la supuesta “gran claridad” del conocimiento científico; en su filosofía la avenencia lógica se rige por el principio de contradicción como superficie de la diferencia (Colli y Montinari, 2004) y se admite que el intelecto se sostiene en formas fijas porque estas son inevitables dentro de la vida, pero eso no significa que sean consideradas como verdaderas simplemente porque se llega a estas por medio de un esfuerzo lógico. Nietzsche comprende que la persona es verdaderamente libre cuando se desenvuelve activa e íntimamente en el presente de su historia.

Hemos superado a los griegos en la dilucidación del mundo, por medio de la historia natural y la historia humana, y nuestros conocimientos son mucho más amplios, nuestros juicios más correctos y moderados. También se ha difundido un sentido edulcorado de «humanidad» [*Menschlichkeit*], propiciado por la Ilustración, que ha debilitado a los hombres –pero esa debilidad, metamorfoseada en moralidad, presenta un aspecto excelente y nos honra. El hombre tiene ahora mucha mayor libertad, cosa suya es que la use tan poco; el fanatismo de la opinión está muy atenuado. Que en última instancia queramos vivir en esta época antes que en otra cualquiera, es esencialmente mérito de la ciencia, y no cabe duda de que para ninguna generación ha existido semejante suma de nobles gozos tanto como para la nuestra – aun cuando ésta no tenga ni estómago ni paladar para poder experimentar muchos de esos gozos – Mas con toda esa libertad, hoy se vive bien solo cuando uno se limita a comprender, sin querer tomar parte activa – éste es el inconveniente moderno. Quienes toman parte activa resultan menos atractivos que nunca. ¡Qué tontos deben ser! Surge así el peligro de que el saber se venga de nosotros, tal como la ignorancia se vengó de nosotros durante la Edad Media (Colli y Montinari, 2008, pp. 61-62).

Por eso, el filósofo alemán contradice la dimensión crítica y ética de la proyección de sujeto y de humanidad que encareciera las inventivas de una cultura hegemónica. En este sentido, no son las políticas guerreristas, el fanatismo por el dogma judeocristiano o la piadosa aceptación de la mala conciencia simples metáforas de una crítica cultural anterior, sino que se encuentran vinculadas a la realidad educativa del presente, que identifica como proveniente de la filosofía de la Ilustración desarrollada en un contexto enteramente dogmático. El error, resalta Nietzsche a lo largo de *Aurora*, fue proponer a la educación humana en su conjunto como simple aparato para la configuración de sujetos dóciles con fines mercantilistas y utilitaristas.

Sin embargo, como en muchos casos, en ciertos aspectos su propuesta resulta algo elitista. Recordemos por ejemplo que, al igual que Platón, Nietzsche también defendió un sistema social piramidal y la necesidad del trabajo siervo-esclavo para que una minoría selecta se pueda consagrar a la creación, al ocio, a la cultura y que al igual que Schopenhauer (2002) desconfía por completo de la democracia y de las ideologías, sin embargo, considera enfermiza y decadente la manera en cómo la cultura de su época se apropia del proyecto de educación propuesto por la filosofía ilustrada.

Ahora, la metáfora de “carceleros y verdugos” resulta en una subversión no solo al sistema educativo sino también al confort del pensamiento del docente, quienes para Nietzsche resultan también “sacerdotes” de la mala conciencia al no examinar críticamente su propio pensamiento y prefieren convertirse en diseñadores, transmisores y ejecutores de las teorías y prácticas de la domesticación de lo humano.

¿Qué es el sujeto domesticado? Pues quien se gratifica de obedecer con fidelidad antes que pensar con creatividad. Al contrario, la crítica pedagógica de Nietzsche es una apuesta ante la deficiente realidad subjetiva, afectiva y creativa que el filósofo observa en los seres humanos y en el sentido de humanidad, libertad, valores que se suministran por el resplandeciente y aparentemente vigoroso rumbo educativo.

¿Liberación? El filósofo alemán logra advertir de la opresión subjetiva y espiritual que implica este tipo de iluminismo aplicado y distribuido desde instituciones y sujetos autoritarios e indiferenciables. “Los pensamientos son signos de un juego y una lucha de afectos: siempre están en conexión con sus raíces ocultas” (Colli y Montinari, 2004, p. 148). No es solamente una crítica a la forma de pensar que logra imponerse desde la formación del sujeto, es también un intento por realizar una transvaloración de los aspectos supuestamente exclusivos o inamovibles de las relaciones de saber y de poder que están inmersas en el aparato de la educación, allí se distingue el sentido de esa liberación nietzscheana.

Resulta, entonces, un poco fácil apoyar la insistente tesis que concibe a la filosofía nietzscheana como una promesa encaminada a la devastación o la dominación, que se fundamenta en “la inerradicabilidad del odio, crueldad, impulsos tiránicos, en la lógica de la sujeción, la subordinación, etc.” (Siemens, 2014), pero desde otro entendimiento de su filosofía, empezando por su reinterpretación a partir de su obra póstuma que fue recogida críticamente por Colli y Montinari (2004, 2008); además, a través de los estudios realizados por Heidegger (2013), Deleuze (2013), Jaspers (2003), por ejemplo, se puede sostener que su filosofía “culmina en ideales afirmativos que excluyen la dominación y la devastación” (Siemens, 2014, p. 101), los cuales pueden proporcionar fundamentos a la alter-

natividad y nuevos elementos para la constante apertura crítica de las ciencias humanas y sociales (Deleuze, 2013).

Bajo esta otra interpretación se puede decir que la filosofía nietzscheana no reniega del *sapere aude* kantiano que busca que el ser humano logre valerse de su propia razón para liberarse de los atributos e imposiciones externas, ya sean emanadas por sujetos que obedecen ciegamente al Estado, la Iglesia o a la misma escuela (Kant, 2015). En su característico llamamiento a la contradicción, Nietzsche aprende de Kant que facultades como la imaginación, el entendimiento y la razón se relacionan entre sí desde una posibilidad activa y no pasiva, aunque luego él las llegue a distinguir como arte y conocimiento (Nietzsche, 2009).

En este sentido, se busca una liberación del sí mismo en relación con la realización del Otro, una ipseidad radical para alcanzar la inconcebible alteridad. Es así que para Kant la realización del ser se alcanza en la crítica y esta debe manifestar un alto grado de concordancia entre las facultades (imaginación, entendimiento y razón) así como la justificación del génesis del sentido común (Deleuze, 2008, p. 46).

Contundente pero sin desvincularse del *sapere aude* kantiano: “somos *hombres de la conciencia*: no queremos volver a lo que nos parece trasnochado y apollado, a algo ‘inverosímil’, ya se llame Dios, Virtud, Verdad, Justicia, Amor al prójimo; que no nos permitimos puentes de mentiras a viejos ideales” (Nietzsche, 2009, p. 16). Nietzsche tiene que mantenerse en el plano de lo ininteligible debido a que esa es la gran certeza que enseña la filosofía de Kant (Nietzsche, 2009, pp. 143-144). Pero Nietzsche difiere de Kant en tanto este último, al igual que los filósofos idealistas, invoca un principio teológico para tratar de responder a cualquier experiencia que exceda los límites de la racionalidad (Deleuze, 2008), situación que Nietzsche indica por medio de la distancia esencial, ni bien ni mal, ni amor ni odio: esa es la antigua fortaleza.

En este punto, es menester conocer que si hay lugar para un transitar, para un “puente”, según Nietzsche, este no puede ser otro sino el advenimiento de lo humano metaforizado como *Übermensch* que es la metáfora que logra la disolución de “los majestuosos edificios morales” que son representativos de la doctrina kantiana (Nietzsche, 2009, p. 14). Por eso, la filosofía nietzscheana resalta románticamente que se aprende a leer y escribir jugándose la vida; filosofía y demolición de los dogmas; liberarse mediante el inclemente momento de pensar. ¿Acaso hay otra forma de metamorfosear las relaciones de fuerza, activas, creadoras, que no sea la atenta lectura y la escritura desde la diferencia como intermitencias de un posible acontecimiento?

Nietzsche también arremete contra la idea de una libertad humana fundada en la lógica del mercado o en su supuesta primacía ético-ontológica; es un crítico de la mercantilización de las relaciones humanas y de la nueva y aparente

libertad condicionada por la dimensión de precio o de deuda que sean capaces de generar los individuos de una sociedad. Es un error que las relaciones humanas sean determinadas por las leyes del mercado (Nietzsche, 2009, pp. 165- 167).

Así mismo se enfrenta, teóricamente, a las formas de ser que operan bajo los términos de seguridad (sentimiento de seguridad, seguridad colectiva) o bajo leyes morales supremas que son impuestas por las “tiranías del miedo” (Nietzsche, 2009, p. 166). En *Aurora* los aforismos 174 y 175 se dirigen exclusivamente a analizar la decadencia social y la mala conciencia que arrojan las “afecciones simpáticas” de la mercantilización de lo humano (proporcionar exceso confort y continuo bienestar al otro como el perfecto disfraz del impulso social del miedo).

Afirma (Nietzsche, 2009) que “Vemos surgir actualmente la cultura de una sociedad para la cual el comercio es el alma” (p. 167). Es decir, Nietzsche desconfía de la lógica mercantilista que parece apropiarse de todos los aspectos del conocimiento humano: “¿quién y cuántos consumen esto?” (Colli y Montinari, 2004, p. 167), ya sean las artes, las ciencias, las religiones, la educación humana, la política, los pueblos, los partidos. Una cultura que basa su destino en la mercantilización de la realidad y en la explotación de la naturaleza, que desprecia las dificultades y la complejidad de lo humano, implica, según Nietzsche, que todo lo que se produce se dilucide e interconecte por medio del discurso de la oferta y la demanda.

Aunque cualquier proyecto o movimiento político emancipador le parecía a Nietzsche dominado por la “moral de esclavos”, se debe mencionar que su idea de “liberación” se afirma desde una experiencia estética individualista. Es por eso que para Nietzsche el trabajo del pensamiento es lo que le permite al ser humano moverse en el terreno pluralista del ser y del conocer, por medio de la posibilidad de la transvaloración y la creación como elementos indispensables para la afirmación de la vida.

Nietzsche llama *voluntad de dominio* a una fuerza unificadora, perfectamente impersonal, que confiere una nueva ordenación y una nueva interpretación a elementos que estaban hasta entonces determinados por otra dominación. Esta noción es por lo tanto, no solo ajena a la significación que le asigna la ideología dominante, sino directamente opuesta, ya que en esta última *voluntad de dominio* se entiende como el deseo de dominar, superar, oprimir a otros, someterlos a los valores y jerarquías existentes (Zuleta, 2018, p. 146).

La condición de multiplicidad logra imprimir varios sentidos en la realidad de las cosas: no hay un solo lenguaje, no hay un camino recto e inequívoco en el conocimiento, tampoco el designio u objetivo de una aspiración a lo absoluto, puesto que es por medio de la condición de multiplicidad que se puede asediar



los sentidos así como las conceptualizaciones de los saberes. De esta forma, el individuo se libera bajo la tutela de la transvaloración que implica la voluntad creadora y el vivir de la manera más humana posible.

Por lo anterior, las indagaciones sobre lo humano no concluyen en la filosofía nietzscheana y se proponen como inminentes en cuanto al sentido de libertad, el cultivo del gusto y de una manera de pensar que manifieste la diferencia frente al utilitarismo e igualitarismo de las preponderantes compensaciones de la racionalidad científica o de una religión que difícilmente se asume como inequívoca (Deleuze, 2013, p. 67). Al respecto, Nietzsche señala que la ciencia “es el intento de crear para todos los fenómenos un lenguaje convenido y común con el fin de hacer a la naturaleza más fácilmente calculable, y por ende, dominable” (Colli y Montinari, 2004, p. 113).

Por eso, la filosofía nietzscheana asume la liberación desde la transvaloración como posibilidad de contradicción frente a elementos de la “mala conciencia” como los planos de identidad, igualdad y equilibrio solidificados en una forma de pensar rígido-matematizable y teológica-utilitaria que no permite afirmar la diferencia o la multiplicidad de sentidos y que más bien presentan la realidad humana como algo uniforme e indiferenciado (Deleuze, 2013). Para Nietzsche si el estadio racional opera en la indiferencia su proyecto también termina abruptamente en una disposición sin lugar a las diferencias, operación bajo la dimensión ascética y religiosa de la moral dominante que en una posible síntesis nietzscheana se entiende como una prejuiciosa e insuficiente descripción de lo que acontece.

### **Freire y la realidad del oprimido: colonialidad y racismo en Latinoamérica**

Si Nietzsche advierte del posible peligro de la mercantilización de lo humano, casi un siglo después, en Latinoamérica, Paulo Freire se enfrenta, desde la pedagogía y la filosofía de la educación, a un segmento del problema que el filósofo alemán había ya descrito en gran parte de su obra. Nietzsche realiza una crítica a la forma en que se asumió el proyecto de educación humana propuesto por la Ilustración y al respecto Freire denuncia que este modelo racionalista fue adecuándose en América Latina por gran parte de los gobiernos y por las élites políticas y académicas. Este prototipo de educación arribó en el contexto suramericano instaurando, a la vez, una especie de afianzamiento molecular de los problemas del colonialismo, la mercantilización y el afán de desarrollo desde lo monetario dieron paso al fortalecimiento del racismo en los cuerpos como en las subjetividades.

El problema del colonialismo, según Dussel (2016), inicia con la conquista de los océanos Pacífico y Atlántico por los europeos; españoles, portugueses e ingleses, principalmente, fueron organizando un mundo colonial del siglo XV al XVIII en los territorios americanos. Dicho orden mundial, al mismo tiempo, propone elementos filosóficos, políticos, religiosos y lingüísticos extraídos de la cultura “latino-medieval” que, sin duda, se arman bajo la pretensión de universalidad de una “filosofía moderna europea” estableciendo al mismo tiempo una instancia de dominación y hegemonía sobre las formas de pensar de las comunidades-otras (Dussel, 2016).

Sin embargo, el inconveniente de una filosofía con aspiraciones a conformar universales es que resulta en una adhesión por aplicar relaciones hegemónicas a las otras formas de pensamiento filosófico o no. Por eso, el problema tiende a llamarse colonialismo y colonialidad, porque no fue solo el establecimiento de colonias europeas por medio de la violencia directa y la guerra; también se rata de la herencia que aún permea dentro de las subjetividades, de las formas de pensar y de relacionarse con el Otro y con la Naturaleza.

El colonialismo basado en un “eurocentrismo filosófico” es puesto en cuestión por Dussel (2016), Santos (2014), Castro-Gómez (2016), Mignolo (2017) y Freire (2002, 2015), entre otros pensadores, que coinciden en que este proceso de dominio se apoyó en una filosofía particular con pretensiones de establecer universales, que acabó por destruir e invisibilizar los recursos teóricos de las demás culturas (Dussel, 2016, p. 22).

Por su parte, para el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez el colonialismo que se levantó en las Américas desde el siglo XVI “fue la base sobre la cual se asentó la división racional e internacional del trabajo que daría impulso a la expansión del capitalismo por todo el planeta” (Castro-Gómez, 2016, p. 53). Cabe resaltar que colonialismo “hace referencia al sometimiento militar, ocupación territorial, y administración jurídica de un pueblo por parte de una potencia imperial extranjera” (Castro-Gómez, 2016, p. 260); además, el colonialismo arrastra consigo otro episodio desafortunado llamado colonialidad, que “alude a las herencias que el colonialismo deja en el orden simbólico, afectivo y cognitivo” (Castro-Gómez, 2016, p. 260).

En la colonialidad, según Mignolo (2017), subyace el lado más oscuro de la modernidad: el racismo, la explotación, la desposesión, la reducción de lenguas, la depreciación de otros saberes. Según Mignolo (2017) la permanencia en un “punto de vista epistémico hegemónico” (p. 406) es el marco de referencia de la colonialidad. Frente a ese problema, el pedagogo Paulo Freire valora a la actividad educativa como el hecho inaplazable para reconstituir la indagación sobre lo humano y lo social que parece olvidarse o confundirse con contenidos y propósitos deslocalizados o descontextualizados propios del colonialismo.

Para este pedagogo, entonces, la educación es lo que hace al ser humano capaz de ascender de la ingenuidad al criticismo, es decir, lo que le permite trazar la búsqueda de su libertad (Freire, 2002). Para Freire la colonización “fue ante todo una empresa comercial” (Freire, 2002, p. 61), una explotación económica de los recursos naturales y un enfrentamiento violento con las culturas nativas bajo el interés de extender la explotación comercial de la tierra.

En la pedagogía freireana la educación se propone como proceso humano en atenta vinculación con el Otro y que se realiza para ejercer el cambio social y para afianzar la libertad individual. La elección de toda época está entre participar de una educación para la domesticación alienada o de una educación para la libertad (Freire, 2002, pp. 25-26). En este punto la educación para Freire será la apuesta por la liberación de los sujetos de los preceptos de la colonialidad.

A lo largo de su obra Freire sustenta la posibilidad de ejercer total radicalidad en la transformación de los órdenes afectivo, cognitivo y simbólico. Manifiesta que la opresión también ocurre por la mercantilización de las relaciones humanas, por el sometimiento del pensar al campo de la violencia y el miedo. En este sentido, si la educación es trasmisión del conocimiento, transformación de los saberes y construcción de valores humanos y mutación de la cultura, también debe ser el sustrato donde se afirme la eventualidad de la crítica y la re-creación de otras relaciones.

Por mercantilización de lo humano puede entenderse el criterio de explotación que opera en torno a la consecución de fines lucrativos para las relaciones humanas. No solo se explota al sujeto en sus realidades laborales, también se explota al sujeto en sus condiciones vitales: se explota su libertad, sus sueños, su conciencia, su psiquismo (Han, 2015). La mercantilización de lo humano puede ser tratada como problema que toca lo educativo, debido a que en esta contradicción el advenimiento de la sociedad radica no en su humanización sino en su cosificación.

Y con Freire la educación no tiene otro posible propósito sino la humanización del ser humano, superar la ingenuidad y alcanzar la actitud crítica frente a: 1) el afán de extender el ideal de mantener la explotación comercial de la tierra para beneficios de minorías oligarcas (ser parte activa de la colonialidad), y 2) los proyectos pedagógicos que son referencia en la formación de sujetos dóciles y, sobre todo, que sean útiles al anterior punto. En ese tipo de “educación bancaria”, como la llamó Freire, el ser humano no puede comprender su situación histórica, social o política y frente a la tecnologización de las relaciones humanas tiende a no interesarse por las problemáticas humanas ni por la situación del mundo o se encuentra por fuera del gusto y la “necesidad de saber” (Freire, 2015, p. 95).

La crítica de Freire al sistema capitalista radica en la operatividad política y económica de este tipo de educación bancaria, formar consensos y también suje-

tos para supuestamente corresponder al proyecto informático y globalizante del siglo XXI, pero no suministra conocimientos ni valores para que el ser humano se enfrente a los innumerables problemas sociales que también se pueden inferir en dicho proyecto.

Por ejemplo, el problema del racismo, que según Wallerstein (2005) es parte funcional de la economía-mundo capitalista, y por tanto, se ha difundido considerablemente, pero su debate y su crítica se ha hecho menos visible en lo público (Wallerstein, 2005). Este problema es político y económico puesto que todavía se sostienen propósitos como: i) mantener a la gente dentro del sistema como seres inferiores a quienes se puede “explotar económicamente y usar como chivos expiatorios” (Wallerstein, 2005, pp. 66); ii) participar de la actitud acrítica que permite el crecimiento del individualismo y la extensión de las desigualdades sociales históricas; iii) acrecentar la base en la que gira una supuesta superioridad e inferioridad cultural y de allí la justificación de intervenciones políticas y/o militares.

Tanto Freire (2015) como Wallerstein (2005) entienden que esta economía capitalista, con la vigencia del neoliberalismo, justifica sus jerarquías sobre la base de problemas económicos y políticos como el racismo (Wallerstein, 2005) y desde otras formas de expresión discriminatorias, como el sexismo, el machismo, el clasismo y la “violencia verbal” (Freire, 2015, p. 141), que también hacen parte de la lógica colonialista-capitalista. De allí que la pedagogía freireana busque la liberación del ser humano a través de la lucha contra cualquier forma de opresión económica y política; por eso, en Freire la educación humana resulta en un acto eminentemente político.

En Freire se expresa una clara relación entre educación y cultura política: una práctica político-pedagógica (Freire, 1980, 2002, 2015); y se hace pública la tesis de que la educación no puede ser apolítica, puesto que se hace cada vez más difícil de sostener que en la educación humana no se despliegue el compromiso, la intermitencia o la duración de lo político; sostener esta opinión resulta para Freire en una falacia que conviene al esquema capitalista. En la pedagogía freireana la práctica educativa no tiene que fundarse en la estandarización ni en la rutina de lo preestablecido, ya que eso significaría asimilar el proyecto de adaptación del neoliberalismo que gira en la burocratización y en el fantasma de una democracia que más bien resulta en una anti-democracia (Freire y Faundez, 2018).

Entonces, para Freire la práctica educativa y el discurso pedagógico sobre la educación humana aún se desenvuelven en la posibilidad de creatividad. Una liberación que inicia en la lucha contra la opresión de las subjetividades; en darse cuenta que también se dan formas de opresión en la educación actual y estas no se hacen de manera directa o física, sino que se establecen sobre un principio de positividad que se maximiza en la psique humana a través de la desorientación

en el mundo del hiperconsumo y del reduccionismo propio del discurso de la oferta y la demanda.

Quizás con Freire también se logre advertir que, dentro de una sociedad en extremo capitalista, la opresión se asimila y se ejecuta desde distintas formas. La creciente “introyección de la dominación” (Freire, 2015, p. 56), que resulta contraria a la problematización de la cultura de la dominación, busca aprisionar a los sujetos en un tiempo determinado en el que no se busca ninguna forma de lucha. Por ejemplo, siguiendo al filósofo Byung Chul Han, en la actualidad esto puede evidenciarse en la aplastante tecnologización de los cuerpos que se hace dentro del “desnudamiento voluntario” por medio del uso acrítico del *smartphone* u otros aparatos “inteligentes” (como representación del consumismo de lo tecnológico); además, por medio de la sobre-exposición en espacios virtuales donde prima el perpetuo intercambio y el exceso de información, que vienen a presentarse como la forma de opresión, tortura y vigilancia más eficiente (Han, 2015).

Con Freire se comprende que en el proceso educativo se debe superar toda concepción bancaria de la educación, en la que priman las relaciones verticales: un amo, un receptáculo y una serie de conocimientos para que el amo los dosifique según su voluntad. Para Freire la pedagogía es también una lucha contra la forma mecánica de someterse a los conocimientos heredados que intentan reproducir los valores socialmente dominantes. Frente a esto, con la pedagogía freireana se puede comprender que la idea de libertad en el ser humano no abandona su carácter de lucha, de riesgo, fulgor de la curiosidad, apertura a la pregunta y reconocimiento de la crítica, una dirección política hacia la alternatividad, un riesgo por la transformación de la cultura, a partir de la construcción de sujetos con personalidades libres, críticas y autónomas.

### **Estanislao Zuleta: la educación filosófica frente al apogeo de la explotación y la guerra**

Para Estanislao Zuleta la educación es lucha, un “campo de combate” (Zuleta, 2016), que se acentúa en la producción y transformación del conocimiento que procura la ampliación de la actividad crítica y de la responsabilidad con el vivir y con el pensar. Zuleta vivió el violento siglo XX colombiano, mientras se alimentaba intelectualmente de la filosofía kantiana, nietzscheana y heideggeriana; aprehende elementos vitales y los enseña para que los sujetos puedan enfrentarse a los fenómenos sociales y humanos del presente. Por eso, con Zuleta la educación se entiende como liberación de la domesticación. Y frente a esto, el lenguaje filosófico de Zuleta es franco: parte de la tragedia colombiana es la educación para la uniformidad del sujeto, “la educación inhibitoria del pensamiento, el deseo y el saber. Una educación realizada para que los individuos no actúen,

para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar” (Zuleta, 2016, p. 83).

La posibilidad que ofrece la crítica cultural de Estanislao Zuleta radica en que el pensamiento humano tiene todas las capacidades para deslindarse en gran parte de la memorización de la información, de la repetición del conocimiento y del alejamiento de la crítica, que son procesos muy ligados a la formación escolar y a la conciencia capitalista del presente (Zuleta, 2016). La domesticación en la educación inicia al creer que solo se trata de memorizar y repetir lo que al maestro-domesticado y al aparato educativo domesticador le conviene: encajar y corresponder a los propósitos del mercado y la industria tecnológica sin evocar pregunta alguna por el ser o la nada o por el bien y el mal o por la trascendencia y la inminencia y, quizá, aún menos por el presente o el porvenir.

¿Concorre o se extiende un alejamiento del ser humano de su capacidad crítica? Zuleta analiza el sistema educativo colombiano de finales del siglo XX y advierte que cada vez más se acrecienta el confort y el facilismo de asumir un conocimiento eurocéntrico puesto que se sostiene sobre aparentes verdades incontrovertibles y emparentadas a una formación escolar muchas veces acrítica o que deja de lado la necesaria “angustia de pensar” (Zuleta, 2016, p. 21). La educación está siendo configurada cada vez y de manera alarmante con los métodos, modelos y discursos de la industria y el mercado (Zuleta, 2016).

Esto lleva a Zuleta a establecer una crítica al pensamiento de los maestros y su transmisión a los estudiantes; señala, desde su contexto sociocultural, que los primeros tienen la posibilidad de desplegar la actividad de pensar por medio de una lucha intelectual contra el sistema que admite la domesticación, promoviendo en la gente no la adaptación a las formas de vida del mercado o del neoliberalismo financiero (comprar, vender, adeudar), sino la concepción de una mejor sociedad que logre defender el mundo de la vida, sin caer en el despotismo de inhibir el decir o reprimir el pensar. En el contexto escolar colombiano, indica el análisis de Zuleta (2016), es el estudiante quien parece no tener derecho a pensar, es decir, a criticar, a contraargumentar, a controvertir, a proponer, a crear, a transformar y a vivir el conocimiento.

La crítica a la educación hecha por la filosofía zuletiana implica un recomienzo de la actitud crítica, no sólo en recordar o repetir lo que se puede extraer de un modelo de educación preestablecida por el monopolio de una monocultura neoliberal, sino también en entender críticamente los procesos de adquisición de conocimiento, intercambio simbólico e interconexión con el Otro, sin caer en la pasividad de una verdad dogmática carente de vida e interés investigativo.

¿Desarrollar el pensamiento crítico o inhibir el pensamiento crítico? Ante esa posible intencionalidad, Zuleta lanza una crítica filosófica al papel del maestro, al modelo educativo eurocéntrico, a los criterios de regulación del pensar y

represión del cuerpo que ocurren en la escuela precisamente por la ausencia de filosofía en la formación escolar. Para Zuleta (2016) el gran error de la escuela es educar sin filosofía y bajo esa debilidad, la conformación sin interrupciones de un camino o pasaje que busca la adaptación y la domesticación de la existencia y con esto el perfecto desarrollo del modelo financiero.

Pero, ¿qué es filosofía y qué importancia tiene para la educación del ser humano? Para Zuleta, la filosofía “es la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones” (Zuleta, 2016, p. 23), lo que le permite al ser humano la realización de su ser por medio del saber, “saber por qué hace algo, saber para qué lo hace, para quién lo hace” (Zuleta, 2016, p. 23). “La filosofía no es un cuerpo de saber que pueda ser transmitido. Es una práctica de la crítica. Es una sospecha organizada, exigente y rigurosa. Este tipo de actitud es la que tendríamos que tratar de enseñar” (Zuleta, 2016, p. 118).

Zuleta propone una perspectiva sobre la educación humana cuya base no se regule por las intenciones ni del sector financiero ni de la industria informática y audiovisual, puesto que en esta regulación monetaria y luego cibernética, que hace parte del proceso de domesticación, los sujetos tienden a preocuparse por la adquisición consecutiva de moneda, a adquirir mayor información con un mínimo de esfuerzo, es decir, se reproduce más no se piensa (Zuleta, 2016, pp. 19-25). La educación humana empieza a moverse en el mundo de la súper-producción aplicando sin inconveniente alguno la lógica del mercado (compra-venta, oferta-demanda, deuda-crédito), donde se confunde el educar al ser humano con accesos inmediatos a cúmulos de información mientras se provoca una ilusión de aprendizaje que se desenvuelve en una ideología del consumo.

Esta situación, sin duda alguna, puede considerarse como una problemática que en la actualidad puede denominarse como “capitalismo cognitivo” que, según Galcerán (2007), delimita la centralidad del modo de producción de la coyuntura capitalista en la producción del conocimiento de los sujetos. Y es que en relaciones en las que se asume el carácter capitalista sin ejercer dominación y/o explotación directa, los sujetos se desenvuelven en la ilusión de sociedades aparentemente libres, establecidas en la “libre” circulación de la información y en el “libre” flujo de las expresiones, pero que también tiende a reconfigurar el aparato educativo atendiendo a las cuantificaciones del mercado global (Galcerán, 2007).

Paradójicamente, es el avance del conocimiento humano dentro de un contexto donde generalmente priman la colonialidad, los dogmatismos o la hegemonía de una ideología del consumo, lo que promueve o genera una nueva forma de energía que logra invisibilizar la crisis del capitalismo.

Según Zuleta, la ausencia de filosofía en las escuelas (y en la vida del ser humano en general) desemboca en que el sujeto adopte una “ilusión de aprendizaje” (Zuleta, 2016, p. 22) que limita a ver, oír, repetir y reproducir antes que

provocar o incitar la actividad-pensamiento. La filosofía de Estanislao Zuleta señala que quizás ese sea el aspecto más nocivo de una “tecnología educativa” sin actitud crítica, la represión del pensamiento, un alejamiento del concepto en la asimilación del conocimiento y la imposición de una “ilusión de aprendizaje” que se solidifica con la formación escolar incomunicada con la filosofía, entendida como una herramienta para la apropiación vital de los conceptos e indispensable para la autonomía y, al mismo tiempo, para la lucha por una sociedad conformada por personas que aspiran a la emancipación, a la racionalidad y a ser sujetos de su historia (Zuleta, 2016).

Zuleta asume la noción de educación filosófica desde un plano racionalista. El cultivo de la razón en conjunto con el desarrollo de pensamiento crítico es parte fundamental de esa liberación. Zuleta aprende de la filosofía kantiana que el racionalismo de la filosofía puede ser el armazón que sostenga un posible proyecto pedagógico racionalista (en una perspectiva no demasiado eurocéntrica) que pueda brindarle a la educación y a la formación escolar de los sujetos la capacidad de renunciar a una mentalidad pasiva que ya no acepta la autoridad, la tradición, las supuestas verdades o los prejuicios sin antes someterlos a la crítica; que les proporcione conocimientos y valores para comprender la realidad del Otro y así entrar en diálogo con otros saberes. Liberarse de la domesticación para ser conscientes del necesario riesgo de pensar que implica aceptar el error, la incompletud y la equívocidad como atributos de lo humano.

### **Puntos de encuentro: educación, liberación, pensamiento crítico y alteridad**

En la filosofía nietzscheana se impulsa el *sapere aude* pero de manera radical, es decir en un plano de immanencia y no de trascendencia. No se trata de una liberación de la naturaleza sino una liberación del estado cultural de lo necesario. Para Nietzsche un estado cultural nihilista y decadente sucede en tanto se suprime la misma búsqueda de la libertad sin haber comprendido la liberación como un derrame ininteligible que implica el desarrollo de fuerzas activas en las relaciones humanas. La imitación y veneración de la naturaleza son elementales al perspectivismo de la filosofía nietzscheana. Su comprensión instintiva radica en poder crecer con la naturaleza de manera íntima y sin someterla (Nietzsche, 2000).

El ser humano se educa para reconocerse en la naturaleza. Según Nietzsche, en la impeccedera lucha por la vida la educación hace y trasforma la cultura (Nietzsche, 2000). A propósito, Freire habla en este sentido de “mutación cultural” (Freire, 2015), de que la lucha cultural también es una lucha contra la



opresión política y económica (Freire y Faundez, 2018). Tanto Nietzsche como Freire se oponen a la educación guiada por el determinismo de la lógica del mercado y del criterio de lo útil que aspira a reproducir formas de vida que simplemente sean combustible para el proyecto de domesticación acuñado tanto por el nihilismo como por el capitalismo.

De allí que exista en Zuleta una relación entre pensamiento crítico y filosofía como expresión-motor que puede transformar la realidad de las escuelas dentro su trabajo en la formación de sujetos que aspiran al saber: un campo de batalla abierto por la escritura y la investigación (Zuleta, 2018). “El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza –represión, ideología dominante, racionalización, etc.– que los mantiene dispersos, yuxtapuestos o falsamente conectados” (Zuleta, 2018, p. 150). Una educación filosófica como alternativa a la domesticación propia de la educación bancaria y acrítica que aparta a las personas de su papel dentro de la historia como transformadores de la misma.

En este punto se puede destacar que tanto para Nietzsche, como para Freire y Zuleta, la educación es liberación: *Befreiung*, *libertação*, aspiración a la libertad del pensar. En primer lugar, liberación contra la opresión o el disciplinamiento en la formación por medio del control, la clasificación o el castigo, tema frente al cual los autores se muestran consecuentes y construyen bifurcaciones pedagógico-filosóficas que contradicen las formas de castigo en la formación escolar (Nietzsche, 2009; Freire 1980, 2015); en seguida, liberación de las teorías y las prácticas ligadas a la domesticación, sobre todo en la formación escolar (que termina siendo parte funcional de una educación política, moral y religiosa de los sujetos, pero que gira en torno a elementos acríticos). Si no hubo mejoramiento por medio del disciplinamiento de los cuerpos, no puede haberlo por medio del sometimiento de las mentes.

La educación no puede, entonces, deslindarse de la finitud del sustrato filosófico, es decir, del amor por el pensar, del amor por enseñar (Freire, 2015, p. 132; Zuleta, 2016, p. 45) o en otras palabras, la libertad humana como la posible potencia de la rebeldía<sup>1</sup>. El posible impulso de la educación se sostiene en la transmisión de sentimientos y conocimientos y en el flujo de la misteriosa re-

---

1. Quizás no sea del todo concreto indicar que esta sugerencia a la rebeldía provenga de una posible raíz marxista dentro del pensamiento freireano. Es evidente que en Freire no se logra entender la idea de libertad en el mismo sentido como lo presupone el marxismo, sino más bien en relación a un ecumenismo religioso del cual Freire hace alusión en varios textos y entrevistas (Freire, 2015; Freire y Faundez, 2018). Habría que mencionar que si bien el mismo Freire admite haber escrito su célebre *Pedagogía del oprimido* bajo el método de Marx del análisis de clase, esta fue una situación que la misma comunidad marxista de su tiempo le reprochó. En palabras del propio Freire: “no deja de ser irónico que algunos marxistas me hayan criticado por no haber prestado suficiente atención al análisis de clase social” (Freire, 2015, p. 143).

beldía que implica la posibilidad de lo ininteligible que caracteriza a la libertad humana (Nietzsche, 2009, pp. 142-149; Freire, 2015, pp. 129-138).

Las formas de saber que designan al ser humano, la naturaleza, la sociedad, al Otro, no tienen que componerse de dogmatismos. En ese sentido en la concepción de educación se tiene que comprender que “no hay ningún concepto universal de saber, como tampoco hay una esencia universal de las cosas”, hay distintas formas de saber y distintas formas de adquirir saber (Feyerabend, 2015), asimismo que el concepto de realidad influye en el modo de pensar, actuar y sentir de los seres humanos, y que ese concepto es construido a partir de distintos factores psicológicos, sociales y culturales (Feyerabend, 2015, p. 128); por eso, puede resultar inadmisibles que la educación vea en el escenario del mercado o en la tecnologización su realidad absoluta. La vida humana se caracteriza por sus distintas formas de realidad, es decir, por su estadio hasta el momento indefinible de alteridad.

Por otra parte, la libertad indicada por el neoliberalismo actual que parte del capitalismo cognitivo y financiero no tiene que confundirse con un liberalismo intempestivo de Dewey, Tocqueville o Arendt, por ejemplo. Lo que se define en pleno arranque del siglo XXI como “libertad” para el neoliberalismo se entiende como la asimilación de las doctrinas del libre mercado donde lo público supone una subvención directa al sector financiero y empresarial (Chomsky, 2016).

En este punto, se debe comprender que las ideas tradicionales que encarnan lo político, lo económico, lo cultural, solamente adquieren su movimiento si existe una operatividad mantenida en la lógica de la compra y venta del Otro y del Mundo (Chomsky, 2001). Y esta situación parece pronunciar también el gran error de la creciente militarización, la falsa democratización y la ridícula redistribución de la riqueza de la mayoría de los gobiernos actuales, especialmente en Latinoamérica. En educación, engrandecer los encantos del mercado, antes que emprender una crítica filosófica y cultural sobre esta situación, también es parte del error.

En síntesis, para estos tres autores la educación y su relación con la libertad humana implica la permanente apertura hacia la actitud crítica, la construcción-transformación y el arranque ético-político hacia otras relaciones humanas con los saberes y los valores (Nietzsche); persistir en la lucha contra todo tipo de opresión y contra la invisibilización de la alternatividad (Freire); encontrar en la educación filosófica, desde el reconocimiento del Otro y el desarrollo de pensamiento crítico, una posible fuente para lograr la afirmación de la vida (Zuleta).

## Conclusiones

La filosofía nietzscheana también se ocupa de la educación del ser humano, no aspira a ser una filosofía universal; por tanto, si es que existen resultados de su interpretación éstos tienen que sospecharse por fuera de la dominación y la hegemonía.

La pedagogía freireana establece relaciones entre la educación y las necesidades sociales, pero desde una perspectiva que encuentra desafortunada la inmersión de la educación en el terreno del neoliberalismo (lógica del mercado, teorías eurocéntricas, modelos predeterminados, proyecto de domesticación).

La educación filosófica resulta para Zuleta una posible respuesta ante el problema de una formación escolar acrítica y que inhibe el pensamiento o prepara sujetos para su domesticación y adoctrinamiento.

La libertad en educación, entonces, es saber con el fin de disentir, elegir, co-crear junto al Otro para que se logre un modo de ser y estar más inquietante que permita sentir o desprender pensamiento sobre la sociedad, para entender entre quiénes se convive para comprender qué información, métodos, relatos se consumen, aceptan y transgreden, para así aprender a criticarlos y a criticarse, quizás apuntando hacia otra ética y hacia otras formas de pensar.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. (2016). *Crítica a la razón latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Chomsky, N. (2016). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Madrid, España: Austral.
- Colli, G; Montinari, M. (2004). *Nietzsche. Fragmentos póstumos*. Madrid, España: Abada.
- Colli, G; Montinari, M. (2008). *Nietzsche. Fragmentos póstumos*. Madrid, España: Tecnos.

- Condorcet, N. (1993). *La ilustración olvidada*. Madrid, España: Anthropos
- Deleuze, G. (2008). *La filosofía crítica de Kant*. Madrid, España: Cátedra.
- Deleuze, G. (2013). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona, España: Anagrama.
- Feyerabend, P. (2015). *Filosofía natural*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P.; Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Mito y razón*. Barcelona, España: Paidós.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Revista Nómadas*, 27, 86-97. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/8\\_galceran\\_huguet.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/8_galceran_huguet.pdf) [Consultado el 13 de noviembre de 2018].
- Han, B. (2015). *Psicopolítica*. Madrid, España: Herder.
- Heidegger, M. (2013). *Nietzsche*. Madrid, España: Ariel.
- Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Kant, I. (2015). *¿Qué es la ilustración?* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mignolo, W. (2017). *El lado más oscuro del renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el provenir de nuestras escuelas*. Barcelona, España: Tusquets.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce Homo*. Madrid, España: Edimat.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
- Onfray, M. (2002). *Cinismos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emilio o de la educación*. Medellín, Colombia: Cometa Editores.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Santiago, Chile: LOM.
- Schopenhauer, A. (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Barcelona, España: Siglo veintiuno.
- Siemens, H. (2014). Haciendo la guerra a la guerra: Nietzsche contra Kant, a propósito del conflicto. *Pléyade*, 13, 87-106. <https://biblat.unam.mx/hevila/PleyadeSantiago/2014/no13/5.pdf> [Consultado el 13 de noviembre de 2018].
- Wallerstein, I. (2005). *La decadencia del poder estadounidense*. México D. F.: México: Era.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá, Colombia: Ariel.
- Zuleta, E. (2018). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Ariel.



# Revi sion

Review · Revisão





# Approaches to Associations of Rural Women in Colombia and the Ethical-Political Project of Social Work\*

[English Version]

Acercamientos a asociaciones de mujeres campesinas en Colombia y proyecto ético-político del Trabajo Social

Abordagens às associações de mulheres rurais da Colômbia e ao projeto ético-político do Serviço Social

Received January 23, 2019. Approved September 21, 2019.

Luz-Stella Chamorro-Caicedo\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-9052-020X>

Colombia

› To cite this article

Chamorro-Caicedo, Luz-Stella (2020). Approaches to Associations of Rural Women in Colombia and Ethical-Political Project of Social

Work. *Ánfora*, 27(48),

197-222. DOI:

<https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.674>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941

## Abstract

**Objective:** this review article derives from research and intervention with rural women in support of associative groups in the department of Nariño. It analyzes various experiences of rural women in Colombia about resistance practices that involve principles of government of the commons and that these associations are presented as resistance strategies for the claim of identity of rural women and their political positioning in the deconstruction of economic inequality and structural violence. **Methodology:** a documentary review was conducted in the main databases such as Eboosh, Proquest and Redylac, in order to collect updated information on the object of study, with quality criteria. **Results:** it was possible to synthesize three sections based on the collected data: 1) challenges of the peasants in the framework of the

---

\* Review article that researches peasant associations in Colombia in relation to productive projects and challenges they face for building equity in Colombia's rural contexts in new trends in peace-building. This review was part of the author's research experience with peasant communities in the department of Nariño.

\*\* Master in Management and Practice of Development. Social worker. Professor at the Universidad de Caldas. Contact: [luz.chamorro@ucaldas.edu.co](mailto:luz.chamorro@ucaldas.edu.co)

Havana agreements, 2) associations of farmer women, 3) ethical and political project of social work. **Conclusions:** Although the stated proposals made sense with regards to economics or memory, it is always necessary to have a comprehensive approach from the economic and political perspective in a gender-based perspective related to culture. From there, the reflexive praxis of the social worker must influence the construction of these associations in order to position women, especially in rural contexts still affected by violence.

**Keywords:** Rural women; Peace building; Social work.

## Resumen

**Objetivo:** este artículo es una Revisión de antecedentes que se deriva de una investigación e intervención con mujeres campesinas en acompañamiento a grupos asociativos en el departamento de Nariño. Se trata, entonces, de analizar diversas experiencias de las mujeres rurales en Colombia sobre las prácticas de resistencia que involucran principios de gobierno de los comunes y que estas asociaciones se presentan como estrategias de resistencias para la reivindicación de la identidad de la mujer campesina y su posicionamiento político en la deconstrucción de la desigualdad económica y de la violencia estructural. **Metodología:** se aplicó revisión documental en las principales bases de datos como Eboosh, Proquest y Redylac, con el fin de recopilar la información actualizada sobre el objeto de estudio, con criterios de calidad. **Resultados:** se logró sintetizar tres apartados a partir del material que se recopiló: 1) retos de los campesinos en el marco de los acuerdos de La Habana, 2) las asociaciones de mujeres campesinas, 3) el proyecto ético y político de Trabajo Social. **Conclusiones:** se concluye que, si bien las propuestas tuvieron sentidos económicos o de memoria, siempre hay que tener un enfoque integrador que ponga en perspectiva de género lo económico y lo político en conversación con lo cultural. Desde allí, la praxis reflexiva del trabajador social debe incidir en la construcción de estas asociaciones con el fin de posicionar a las mujeres, en especial en contextos rurales aún afectados por las violencias.

**Palabras-clave:** Mujeres rurales; Construcción de paz; Trabajo social

## Resumo

**Objetivo:** este artigo é uma Revisão de Antecedentes que deriva de uma investigação e intervenção com mulheres rurais em apoio a grupos associativos no departamento de Nariño. Trata-se de analisar várias experiências de mulheres rurais na Colômbia sobre

práticas de resistência que envolvem princípios de governo dos bens comuns e que essas associações são apresentadas como estratégias de resistência para reivindicar a identidade das mulheres rurais e suas comunidades, posicionamento político na desconstrução da desigualdade econômica e da violência estrutural. **Metodologia:** a revisão documental foi aplicada nas principais bases de dados como Ebosh, Proquest e Redylac, a fim de coletar informações atualizadas sobre o objeto de estudo, com critérios de qualidade. **Resultados:** foi possível sintetizar três seções com base no material coletado: 1) desafios dos camponeses no âmbito dos acordos de Havana, 2) associações de mulheres agricultoras, 3) projeto ético e político do Serviço Social. **Conclusões:** conclui-se que, embora as propostas tenham sentidos econômicos ou de memória, é sempre necessário ter uma abordagem integrativa que coloque a perspectiva econômica e a política na perspectiva de gênero em conversas com o cultural. A partir daí, a práxis reflexiva da assistente social deve influenciar a construção dessas associações para posicionar as mulheres, principalmente em contextos rurais ainda afetados pela violência.

**Palavras-chave:** Mulheres rurais; Construção da paz; Trabalho social.

## Introduction

This review article proposes an approach to peasant rural associations<sup>1</sup>, their mobilizations and strategies to position their territory, territoriality and identity. To think about rural women is to address historical and political context in which they are currently immersed since, historically, women have been violated, deprived and have not had equal opportunities for access to land, capital and labor.

To approach to the associations of rural women means to understand their historical relations in the countryside, the consequences caused by the armed conflict, and the resistance that had pushed the transition to a post-conflict scenario. Thus, social work as a profession related to social interactions, processes and structures must understand the subjectivity of women, their experiences, their struggles for recognition and collective mobilizations for justice and reparation; all these dynamics included under gender inequality, which is also a political and economic fact.

According to data from the National Planning Department (cited by Gonzales, 2015), it is also estimated that “in rural and dispersed rural municipalities, half of the population is poor by income, whether they live in the villages or in scattered areas” (p. 5). Such conditions of poverty and inequality are exacerbated when women are victims of acts of constant violence and, consequently, the State must fight against and constantly monitor these acts.

According to the Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, CEDAW (2019). “The Rural Development Agency reports that in 2012 and 2015, 1,420 projects for financial and administrative closure with a total participation of 8,550 women were received. However, the percentage of projects awarded to rural women is not clear” (p.12).

In the implementation of the peace agreement signed in Havana, the participation of rural women is an explicit fact in the chapter on comprehensive rural reform, because historically women have faced economic and political inequalities. The agreement places provisions that allow them to guarantee their rights such as: a) housing, b) security for the exercise of the policy, c) participation in clarifying the truth, coexistence and non-repetition, among other issues (Baptist, 2016, p.123).

---

1. It focuses on peasant women and highlights them in this social issue not because all peasants do not go through conditions of inequality, but because women in rural contexts face various violence that are structural, such as patriarchy and, consequently, economic and political inequalities.

However, so far, this process has presented two drawbacks: “the call for participation of rural women in the development of PDETS<sup>2</sup> was done at a personal level. Women were not cited as representatives of organizations” (CEDAW, 2019, p.16), and, the implementation of the agreement demands a gender approach in its complexity, but the main role is the women as actors in construction of peace, blurring their participation in mobilization of local economic strategies.

The National Agricultural Census (National Department of Statistics [DANE], 2014), shows that 31.9% of households in countryside have female family heads, and 36.6% of the country's agricultural production is in women's hands. Inequality for women in income is related to control over property, access to capital and administration of their agricultural production units (UPAS). In relation to this factor, DANE reports that

78.4% of the total UPA have less than 5 ha, and take 9.5% of the area. While UPAs are smaller where men are producers, they have greater participation (66.8%) and area (4.9%). A relevant fact is that the total of UPA with women who make production decisions, more than half (52.7%) are in the departments of Boyacá, Nariño, Cundinamarca and Cauca (DANE, 2014, p.1).

Thus, as women do not own capital, land or labor, it makes their administrative impact much less than men. Of course, it has to do with patriarchal constructions. On the other hand, the economics of care has complex dynamics when talking about rural women. This economy refers to unpaid work carried out at home such as home maintenance, people caring at home or in the community, and support and maintain the paid work force (Ministry of Health and Social Protection, 2016).

Data from national time-use survey show that men spend “3 hours 6 minutes on average in unpaid work, while women 8 hours and 12 minutes, it means, women spend more than 5 hours 6 minutes on average a day than men in these kind of activities” (Ministry of Health and Social Protection, 2016, p. 3). Similarly, “girls, boys and older adults depend on the leadership of women” (Peasant Woman. Nariño, 2015, personal communication).

In Colombia, rural women “earn only three quarters of what men do (...), they are overrepresented in informal sector and in economic activities with low added value. This implies lower labor income and a lower capacity to increase their total income to get out of poverty” (Botello and Guerrero, 2017, p.42). In fact, when talking about rural women, their economic inequalities cannot be ig-

---

2. Program of development with territorial approach.

nored, apart from the victimizing events caused by the armed conflict to which they have been exposed.

Out of 8,493,100 victims registered in the Unit for Comprehensive Care of Victims (2019), 51% are women from rural areas. On the other hand, for women who are victims who are in administrative processes for land restitution, a “50/50 in administrative processes for restitution is currently being enforced when at the beginning of the program it was only men who reached out to claim them” (District Secretariat for Women, 2017, p.3). The Land Restitution Unit (2019) reports 34,245 women who claimed their land against 49,178 men. Thus, there is a great gendered difference in to access to land. These inequalities exacerbate the dehumanization of the armed conflict over rural populations:

Dehumanization and political invisibility of peasant population have been important aspects of mass shootings committed within the armed conflict, which in many cases led to abandonment and dispossession of land, but were invisible in national politics for a long time. To include the concepts of dignity and life plans in the analysis, allows to combine material and moral, objective living conditions and subjectivities affected in the past, and at the same time projecting them to the future. However, this is not enough, it is necessary to connect these concepts to a gender analysis (Meertens, 2016, p.35).

In this sense, this article seeks to take up a view of organizations of rural women in Colombia and how they are expressed in the construction of peace initiatives, through productive projects and struggles for recognition from their collective actions to put the economy at the service and welfare of their communities. It is said that women's life projects must have a comprehensive approach among political, social and economic issues and, for rural women, also gender issues (Meertens, 2016).

If the intention is to economically reactivate the rural areas where women are conceived as ethical and political subjects. Firstly, we must understand the senses in which they have mobilized from their peasant identity. In this context, to think about the economy of these women according to social work goes beyond a cooperative or productive strategy, but points to their claim as political subjects in the territory, where associations and cooperatives put themselves at the service of their political actions.

## Methodology

Documents related to rural women's associations in Colombia that have been able to influence associative and productive processes were analyzed. For this purpose, DANE documents were taken, especially from the National Agricultural Census, reports from the Ministry of Agriculture, reports from the National Planning Department of 2017, articles from the magazine *Rural Week*, Master's thesis carried out at the Universidad de los Andes, and research articles or reports of the Political Analysis magazine of the National University. In addition, articles from the Journal of Rural Development Notebooks, where the main focus was rural women, were reviewed. These articles were consulted in databases such as Eboosh, Proquest and Redylac.

## Results

The results are presented in three parts: 1) challenges of the peasants in the framework of Havana agreements 2) Associations of peasant women, and 3) the ethical and political project of Social Work.

### 1. Challenges for Peasants in the Framework of Havana Agreements

The comprehensive rural reform for the reactivation of the countryside considers the following principles: a) structural transformation, b) comprehensive development of the Colombian countryside, c) a focus on gender equality, d) well-being and quality of life, e) prioritization, f) integrality, g) restoration, f) property regulation, among others (Santos and Jiménez, 2016). For these principles to be implemented it is important to consider:

Stimuli for solidarity and a cooperative economy: in order to stimulate different associative forms of work or between small and medium producers, based on solidarity and cooperation, and that promote economic autonomy and organizational capacity, especially rural women and strengthen the capacity of small male and female producers to access goods and services, market their products and in general, to improve their living, working and production conditions, the National Government will create and implement the National Plan for the promotion of solidarity economy and rural cooperative (Mesa de Conversaciones, 2016, p. 28).

The Havana agreement seeks to strengthen strategies for the family, community, cooperative and solidarity economy in the countryside. This strategy

is divided into 4 axes: i) agricultural technical assistance, ii) strengthening of productive capacities iii) channeling the cooperative economy and iv) supporting differential measures to community organizations (Santos and Jiménez, 2016). It was also established that these axes will achieve the reactivation of countryside (Vargas, 2018). The first axis focuses on strengthening technical assistance that elaborates production costs and strengthens agricultural and agroindustrial practices of peasants.

According to the last agricultural census, only 10% of rural people receive technical assistance (Revista Semana, 2015). The second strategy focuses on income generation according to land use and credit support to have access to sustainable value<sup>3</sup>. However, this strategy is subject to the association of farmers, because if they are associated, they obtain a legal status that allows them to increase credit and access small loans for agro-industrial production through FINAGRO<sup>4</sup>. Now, to implement this point will depend on local governance to build partnerships and common senses for the countryside.

The latest strategies refer to trade facilities in goods and transactions that are intended to strengthen community social organizations to implement services and resources for income generation. However, the process of developing a cooperative or an association demands defining common goals and common interests in relation to democratic participation, training and education of members, support between cooperative associations or groups, autonomy and independence, and community commitment. All these elements go beyond a simple economic participation without saying that the economics are not relevant (Confederation of Cooperatives of Colombia [CONFECOOP], 2018).

In the chapter on comprehensive rural reform, although rural women are enunciated as relevant political actors, they are also overlooked because it is assumed that men and women are on an equal footing. It is necessary to mention that, although the agreement for the end of the armed conflict is necessary and an international sample, it is expected that local governments do not fall into decisions that increase the vulnerability of peasants and women, like what happened with *Agro Ingreso Seguro*. The Comptroller Office in its report on implementation of social interest housing policy for rural populations comments:

---

3. A value chain is the set of resources and actors participating in a transaction. Value chain analysis is useful for understanding: (a) whether there are differences in configuration (actors, resources, etc.) of the value chain between basic and differentiated goods. However, these analyses do not reveal the distribution of value over time for each of actor (Rueda, 2016, p. 51).

4. The Agricultural Finance Fund is an entity that promotes the development of Colombia's rural sector with financing and rural development instruments that foster investment. It is a mixed-economy society of national order, organized as a credit facility, with special regime, linked to the Ministry of Agriculture and Rural Development and monitored by the Financial Superintendency of Colombia (FINAGRO, 2018).



The allocation of resources for subsidy of housing of rural social interest is below legal minimum limit established, lack of guidelines by the Ministry of Agriculture and Rural Development for the distribution of resources of rural housing subsidy granted by Savings Banks Family Compensation, and the absence of demand from the Finagro credit line for the access restrictions it offers to the low-income rural population, among other aspects, it has compromised during the last decade the right to decent housing for those who live in rural areas of the country (Comptroller General of the Republic, 2016, p. 28).

The conditions of the local client at the peripheries of the country have limited the effectiveness by which rural population gain access to goods and services that could improve their production, their housing conditions, or their sources of income with payment for environmental services. Under these conditions, the main people affected are also rural women (Delgado, 2014). Therefore, Uribe (2012) concludes that the new redistributive agenda must dignify the peasant: “the main feature of development style has been the persistence of extreme inequalities not only in the distribution of wealth and income, but also in allocation of respect and social recognition (Uribe, 2012, p. 507)). In this scenario, redistribution only is not enough, but we also have to consider peasant women as a collective identity that deserves recognition under conditions of social justice.

Peace, as an imperfect process, also demands strengthened institutions. In this regard, Robinson (2016) argues that the failure of nations points to the weakness of their economic institutions, and absence of ethics regarding governance (p. 57). Thus, “the regions with 'extractive' economic institutions, which do not create incentives, will generate poverty. Inclusive economic institutions, which do create incentives and opportunities, will generate prosperity”. (Acosta, 2012, p.2).

On the other hand, Vargas (2017) has considered political challenges such as: a) territorial deployment of the State that is affected by institutional fragility where some elites could block the implementation of the agreement; b) diseconomies of scale, because there is a project of urbanization of countryside and, therefore, the authors propose as a recommendation c) to strengthen municipal councils for rural development (Vargas and Hurtado, 2017). This last proposal is that each municipality must guarantee participatory budgets, so that citizens located in rural and dispersed rural areas can have a better distribution for investment in the countryside (Vargas and Hurtado, 2017).

Although, the analyses of Vargas and Hurtado (2017) are clear and relevant, a focus on rural women is not evident, the analyses are generalized to all

peasants, but it must be recognized the dynamics of inequality are always present. In addition, the rural people's knowledge about the represented spaces for decision making should be considered. Therefore, it seems that the mobilization and participation of peasants do not only underpin the construction of local institutions, but also how the State institutions are articulated with the governance of associations which, with their mobilizations, position their demands in public spaces of incidence.

## **2. Women Peasant Association**

The associations cited here fulfill a characteristic in which the land is the context where multiple women's interests converge. The land, according to Meertens (2000), is understood as "a metaphor to indicate all the elements that at different times of the twentieth century have constituted the agrarian issue: forms of exploitation, political debates, struggles for rights to land, and forms of peasant resistance organization". (p. 32). It has been the organizations of rural women who have mobilized to build a culture of peace that dignifies them and positions them in their territory. Peasant mobilizations are understood as networks with senses of organization and cultural diversity, with a political and cultural character and with multiple actors, cultural and institutional spaces. Peasant women have built various ways of being resilient to violence from their daily lives. Meertens (1994) states that

In women's lives they are more sensitive to the destruction of social fabric, women are the ones who bear economic, social and emotional survival of the family... in short, they are the ones who carry the pain of facing consequences that are generated, without being prepared for it, and without having caused it. It is in this area where the roles of victims and new social subjects are sometimes confused, although we cannot forget that these new roles are assumed in circumstances of extreme adversity (p.3).

The association as a strategy to return to the social fabric in the territory is a space for listening, for resilience and for thinking about a life project for future. Thus, when each woman decides to be part of association, governance of commons and participation become axes of transformation in their immediate context.

Besides, Ostrom (2002) problematizes the administration of common goods or common use resources, from which people build cooperation, teamwork and solidarity. For the administration of commons to have impacts, it must then be

designed under “clearly defined limits, coherence of appropriation and provision of local conditions, negotiated collective actions, supervision, graduated sanctions, conflict resolution mechanisms, a minimum recognition of rights of the organization, and nested entities”. (Ostrom, 2002, p.92).

The associations of peasant women emerge as a way out of structural political, economic and cultural violence and, therefore, their mobilizations are for rights of women which also involve men, as Puigvert and Muñoz (2012) state: “Men, just as women do, needed to be educated about women's rights and see more clearly that violence was never an acceptable response to a problem inside home or anywhere else” (p. 8).

Therefore, women's associations have three dimensions: a) economic benefits that guarantee their financial autonomy, b) policies that justify their rights and decision making and c) a subjective dimension, because it represents valuing oneself as someone who deserves a dignified and fair life (Stromquist, 2015). In this way, the woman as a political subject has meant transcendence and participation beyond a right that is stated in the Political Constitution of Colombia, and associations have become spaces in which the rural populations are capable of exercising a political activity.

Studies such as Ostrom's (2002) state that local organizations can build solidarity relationships that are economical and that involve three central axes: 1) responsible administration and benefits for all those involved in it, and 2) management of obvious local practices for a) responsibility and honesty, b) respect for resolving their own conflicts, c) solidarity and d) sense of belonging to agribusiness, and 3) a political position of communities for the appropriation of territory, and change of relational dynamics of the context.

In the review analysis and search for organizations of rural women who comply with these principles, various associations were found. In addition, they comply with principles unveiled by Ostrom (2002), since they have positioned from their collective actions practical, political, economic and social resistance to remain in the territory.

## **2.1. Resistance Practices to Remain in the Territory.**

Isabela Marín author of the research project “Mobilization of rural women in the Colombian Southwest”<sup>5</sup> cites three important groups of rural women, two of whom have consolidated a cultural mobilization approach through pro-

---

5 Thesis project elaborated to aim for the title of Master in Political Sciences in the University of Los Andes. The research project was based on three women's organizations: a) ASMUCAM (Sandoná, Nariño), b) Mujeres de Inzá Cauca and c) Mariposas de alas nuevas (Buenaventura) (Marín, 2013).

ductive projects and, the third, focuses on the accompaniment of women who have been victims of patriarchal violence.

ASMUCAM, an association that was born in 2005 when some women from various municipalities of Nariño contacted those who are now leaders of the association, trying to invite them to train in Women's Human Rights (Marín, 2013, p. 32). One of its great associative results was the consolidation of productive projects. The women relate that they had the idea of collectively developing projects that generate income for themselves and their families. Although the association was formed with the purpose of allowing peasant women to claim their place as political actors, along the way, they build an identity that dignifies the peasant from its historical construction and from the responsibilities inherited for the protection of the land being an example for future generations.

Marín (2013) also mentions that the organization of farmer women of Inzá Cauca has led processes of resistance and reconciliation in the territory. What this organization did was to question themselves about how women lived and how to solve the problems they have, to begin to capitalize on them and teach them how to solve their problems (p. 46). Their greatest achievement is the demand for participation and the construction of a credit fund for women, which is granted to those women who design their project and implement it in the territory.

This organization claimed the place of women in private spheres, even revealing that the dynamics of domestic violence cannot be addressed exclusively by women, the emergence of new femininities requires resignification with the participation of masculinities.

Finally, Marín (2013) quotes *New Wings Butterflies*, a women's organization based in Buenaventura, whose primary purpose is to reflect with other women on violence and create a follow-up route to link them to active projects. Given the conditions of violence in Buenaventura, women are constantly violated because the woman's body is associated as part of the territory; and consequently, her body belongs to the armed groups and the intimidations that they execute, since they are in control (Marín, 2013).

This proposal has been a constant accompaniment to the victims of various forms of violence, to the listening and caring of women in Buenaventura. One of his great strategies has been anonymity, because this has allowed the voices of women to be raised and to detect those who are victims or prone to domestic violence.

To analyze the associations of peasant women is for them to constantly question themselves about their identity and the rural context in which they developed. These three examples are born by deconstructing the place of women who have been subjected to patriarchal dynamics and the multiple forms of

violence that exist in territories with armed actors, therefore, repositioning the role of women has been a constant feature within in these three organizations:

The transgression of limiting roles and spaces means a rupture with the habitual perception of impotence facing problems, and it can generate emancipatory effects. For this reason, from a gender perspective, processes of spatial empowerment - in a material sense as the property of the land and in a symbolic sense as a visibility in discursive spaces - are of particular interest and relevance (Hoinle, Rothfuss and Gotto, 2013).

In the background review we found organizations of rural women who were not motivated by thinking of their feminine identity but were consolidated by an interest in the construction of agro-industry projects to build economic equity in their contexts. And although agroecological practices have been key to their mobilization, it could be inferred as a hypothesis that these practices also obey an identity of peasant women.

Zuluaga and Arango (2013) highlight in Antioquia the Association of Organized Women of Yolombó (AMOY). This is an organization of peasant women who live in family farming contexts, where the production of cane and coffee crops predominates in small farms. The farmer women through their organization, have built a resistance from agroecology as a strategy of resilience and of overcoming the dynamics of the armed conflict (Zuluaga and Arango, 2013, p. 2). The organization of rural women, like those already mentioned, has not been free from structural violence, which is understood as the force against the poor and the most disadvantaged populations in economic and political processes.

These processes and forces form the basis of 'structural violence', the violence of constant intensity that can take various forms: racism, sexism, political violence, poverty, and other social inequalities. Through routine, ritual or difficult life courses, this structural violence influences people's ability to make decisions about their lives (Zuluaga and Arango, 2013, p. 3).

In these territories, violence against the common goods associated with the environment is also evident. From this organization the agroecology becomes a substantive practice of feeding and the responsible and sustained use of the ecological capital; therefore, the familiar agriculture stands out for a conception of life: According to Zuluaga and Arango (2013, p.7), the production is made in the properties of each one of the families, without agrochemicals, with native seeds, in systems of polycultures and with some appropriate technologies that look for an optimal and rational use and management of the resources.

Another peasant women's movement called the Anoriseña Women's Association, which began its mobilization in 1999 and has accompanied the strengthening of Women's Rights: Since 2009 the organization has been part of the Collective Network of Women of the Northeast, and since 2009 the organization has entered into a process of organizational, productive and social consolidation, impacting on the formation of rural settlement groups (Martínez., 2018, p. 8). In Colombia, analyses have focused more on industrial or agro-industrial value chain processes, but the analysis has not focused on revealing the economic inequality that might exist in the links of value chains where women participate, and how their organizations develop according to the interest groups that pursue their objectives<sup>6</sup>.

Giraldo's research (2010) recognizes organizations of peasant women that stand out in the agro-industry that allows building value chains in conditions of social justice and equity. The successful experiences that have been mentioned have a central point, were all born by collective community action and not by the action of local and regional governments in the territory. The impact of the agro-industries of peasant women is evident in the management capacity of social projects that mobilize leaders and opportunities for their human and social development, understood as well-being in the here and now (Giraldo, 2010).

Now, some of the rural women's organizations that meet the conditions to resist through agro-industry were: "Asocañabra, Asomcalá, Amurabi, Asomural, Malavar, Rosalita, Asmucicot, Natalí, and Artesguavio, which are located in the municipalities of Caparrapí, Guaduas, Bituima, La Mesa, Pandi, El Rosal, Cota, Ubaté and Gachetá" (Giraldo, 2010, p. 45). All of these organizations have been characterized because the consciousness that mobilizes collective action end up being superior to individual interest and although these organizations have been fragmented by the armed conflict, they have also been strengthened because they have positioned women as leaders in their contexts, where the struggles for recognition are forged (Fraser and Honneth 1, 2006). It could be inferred, then, that although these organizations focused on productive issues, they are characterized by positioning rural women at the center: "the rural being" plays a fundamental role in self-representation and especially concerning how they want to be identified by their external interlocutors (Viera, 2012).

---

6. Any public policy for women in rural contexts must include positive actions. As commented by Parada (2018), this action chooses to recognize the social differences that exist between men and women, and to design mechanisms that eliminate barriers or guarantee minimum conditions for women to have access to the distribution of resources in the areas of education, employment, credit, and participation, among others (p. 125).

### **3. Ethical and Political Project of Social Work in the Context of Rural Communities**

The social interactions of peasant women and the historical inequalities to which they have been subjected are, on the one hand, the conjugation of contexts and violence in rural areas of Colombia. On the other hand, they represent an opportunity to understand their relations with the land, meanings that go beyond the economic, without letting it be less important.

In this scenario, Social Work, based on the construction of intervention processes, builds an ethical and political project understood as a bet oriented under the principles of dignity, social justice, equity, and human rights. A project that involves decision making, political actions, and mobilizations with interest groups to dignify the countryside and; therefore, rural women. Taking as the main reference their knowledge in context and their historical configuration as political subjects and being aware of them as historical subjects with decision-making capacity and remaining in constant dialogue, to make them aware of their collective identity and territory.

Following Badiou (2015), "To not resist is to not think. Not to think is not to take risks. It is necessary to take the risk of stating the situation for what it is in each case, and then to accept the risk that there will be threats" (p. 30). To take the risk of enunciating the identity of the peasant woman who weaves herself in multiple scenarios resisting dialogically and constructively in peace initiatives.

According to Aquin (2005) If professional interventions imply a moment of justification of our choices based on what we consider just and good, then the ethical-political dimension will continue to constitute an inescapable component of our discussions and our actions (p. 75). Therefore, understanding the associations of rural women represents two fundamental points from social work: 1) to interpret the country's historical context from a reflective point of view of with regards to its commitments to the rural populations affected by the armed conflict and other type of violence, especially when the governance has made implementation of the agreements difficult and, consequently, the initiatives of peace of the local communities are key; and 2) the ethics and the conception of social justice that guide the social work in recognizing the configuration of the identity of the peasant woman (Leal and Malagon, 2015).

Concerning the first point, overcoming inequality does not imply a technical solution by the social worker, but rather an understanding of farmer women in their historical, political, economic and family context. Following Shön (1992): when a problematic situation is uncertain, the technical solution of the

problem depends on the prior construction of a well-defined problem, which in itself is not a technical task (p. 4).

On the second point, social justice as recognition of collective identities states that rural women's associations are an effort to vindicate their political, social and economic place for the construction of peace from their collective memories. Whereby, the work for memory is also to resignify the patriarchal practices that have become routine and that guide the life projects of many women, without forgetting the impact of the armed conflict in rural contexts.

In this regard, Cifuentes (2008) states that the incidence of women goes beyond family spaces. Since, it implies democratization of institutional social relations and how this democratization influences citizen parity and, in particular, the recognition of rural women as citizens where their association surpasses productive interests (Cifuentes, 2008). Productive interests are a strategy for building an identity.

The ethical and political project of Social Work is placed in a conversation about the ethical, what is fair and good for the communities; it also expresses the political place that the social worker assumes in peace-building in rural contexts. In other words, ethical decisions, policies that materialize in a process of intervention. Such an ethical and political project is based for this dilemma on three fundamental aspects: a) the understanding of the dynamics of inequality as an object of intervention, b) the resistance and organization as a dialogic practice to strengthen and c) the hermeneutic and critical understanding of the territory and territoriality.

In the first component, it is important to consider that inequality is not only the product of structural macroeconomic conditions but also the cultural constructions of the communities themselves. That is to say, how patriarchy has caused many women to have less land to administer in the UPAS, but also of deconstructing the discourses that have naturalized women themselves through their socialization processes, where the power of men is ratified.

The social worker, along with rural women, must promote new conscious forms of social mobilization, especially in territories where organizations and mobilizations are scarce; thus, the political exercise of women is to link the interests of others and renounce the fulfillment of individual aspirations that serve the ends of instrumental satisfaction (Díaz, Carmona and Montañez, 2019). These common purposes are a clear example that the political condition is a discursive action that seeks the economic, social and political transformation of women, where they broaden a critical view of their realities and the constructions of their context.

In this context, Social Work must look at microenterprises and cooperative strategies because they show how economic autonomy translates into the ability



to make decisions. However, the negotiation of their gender identities is a slow cultural process that points to family transformations and also to changes in the community (Soto and Fawaz, 2016, p.150).

In relation to resistance, it is understood as a political action that is built to recover civic spaces, for example, their participation in organizations. Resistance is all collective and civil action that reclaims the position of as women in a territory to give it new meanings. In this context, it interpellates, perhaps, constructed knowledge, which implies questioning the geopolitical place where women have built civil capacities. As García (2013) comments: the resistance that is articulated in the 'frontier moment' and that does so concern the reconfiguration of the spaces of representation and local political participation on one hand, and the construction of the new political subject (García, 2013, p.15).

In terms of territory and territoriality, rural women's organizations consolidate a social fabric in their social interactions that endows the region with purpose and meaning. It could be that these purposes, although they are economic because they seek to increase equity, are not exhausted in this sense. There are some purposes that mobilize them and that surpass peasant production as the senses constructed from the orchard as a possibility to meet, mobilize and take political actions (Marín, 2013); the opportunity of constructing agroecological practices of agro-industries and the alternative of positioning these solidary views of economy as an alternative of territorial peace building. In this scenario, Social Work can contribute to resignifying the social structure and solidarity relations:

We understand the territory as a historical and social construction, located temporally and spatially. This territorial construction is dynamic and is immersed in processes of continuous dispute by subjects with differentiated agendas, actions and strategies that exert unequal levels of control over the use of resources, social flows, symbolic constructions and territorial projections (Flórez and Rodríguez, 2016, p. 2).

The professional praxis oriented to the Colombian countryside, especially to the construction of gender equity in the rural area, implies raising awareness and transforming it, starting by situating itself in context because "daily social life is woven between an I and a you, it is an intersubjective matter, it advocates for the person who is engaged in that specific situation (Aguayo, 2007, p. 50). Social Work should investigate the importance of rural women in directing its intervention towards agricultural cooperatives: although women have played an important role in the management of cooperatives in certain regions of Colombia, there is little research on this topic.

The face of rural Colombia is female and the perspective of self-sustainable agricultural cooperatives can also be this way (Gutiérrez, 2014). In addition, resistance is not only economic or political but also configures various dimensions from where they are enunciated. Social Work assumes, then, a critical position in the understanding of the social and political violence that rural women have faced; in this way, and returning to Aquin (2003), social work has in its hands the full recovery of the concept of social rights, knowing that its concretion is a collective commitment and that it is feasible only through public and collective action (Aquin, 2003, p. 21).

Thus, all collective action is framed within the mobilization of dialogical, interactive processes that involve the democratization of relations, that enter the voice of the institutional, that build leadership capacities, mobilization of networks and resources that favor the reconstruction of peasant women as identity, in which: the actors, when defining identity, define themselves and their relations with other actors in accordance with the available resources and with the opportunities and restrictions of the environment (Revilla, 2010, p. 67). Recognizing peasant women as political actors from their identity does not invalidate the inequalities to which they have been subjected; on the contrary, it recognizes them to make decisions in favor of their identity and their economic opportunities as we have seen in the organizations analyzed in this study.

In order to think about the social justice of peasant women it is necessary to assume that as a professional one cannot be neutral. The value-neutrality as proposed by Aparicio (2018) is: an ideological contraption because it always masks a political decision. However, what enters and what does not enter into a rational calculation will always leave things out –externalities, as certain schools of economic thought, would say. And that is politics (p. 1). In this sense, Social Work must make a political decision to understand the dynamics that occur in rural contexts to build equity for rural women; a process that mobilizes their life projects in conditions of dignity and that, constantly, dignifies peasants.

## Conclusions

The conclusions are oriented in two directions: 1) the collective meanings and 2) the praxis of social work:

### 1. Collective Meanings

It could be said that integral rural reform requires the construction of peasant associations, where peasant cooperatives can be a key point for the agricultural sector. However, to be a cooperative it may require collaborative work that even surpasses the associations themselves and legally become another figure, and this could imply risks for the formed associations. It is worth clarifying that these social organizations can be a political space to deconstruct violence and to base new territorialities that overcome a single view that can fall into the economic, or only the social as acts of memory, taking as a reference that the two categories can be articulated, but this decision falls specifically on the objectives that each of the women pursue to be part of an organization.

### 2. Praxis of Social Work

The post-conflict transition process requires that Social Work, as a profession that interpellates micro-realities, could turn its gaze back to agriculture, in particular, to reveal the meanings assumed by rural women in social organizations and the values they attribute to their processes in order to have a political participation that goes beyond simple contribution in the market. Similarly, it is important not to romanticize social processes, since within organizations there can also be hidden fragilities in terms of relational leadership, knowledge that must be deconstructed and put into dialogue as a collective memory.

The very fact of association involves not only the meanings that people give to why and for what to associate, but also the stereotypes that each person has about the construction of these processes.

The State should materialize the necessary institutions to build conditions of equity. And if social work directs its reflections to peasant women, it would be worthwhile to venture into agricultural cooperatives and position oneself as collective actions.

## References

- Acosta, B. (2012). Entrevista Libro la pobreza de las naciones. *¿Por qué fracasan los países?* [Interview book the poverty of nations. *Why do countries fail?*]. *Koyuntura*, 5(41), 1-8. [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/koyuntura/Documents/koyuntura\\_2014-41.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/koyuntura/Documents/koyuntura_2014-41.pdf) [Accessed September 14, 2018].
- Aguayo, C. (2007). *Las profesiones modernas: entre el conocimiento y poder*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Aparicio, R. (2018). Alberto Carrasquilla o cuando la técnica no es ética [Alberto Carrasquilla or when the technique is unethical]. *070 Política y Sociedad/ Opinión*. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/etica-alberto-carrasquilla/> [Accessed September 14, 2018].
- Aquin, N. (2003). Ensayos sobre ciudadanía [Essays on citizenship]. *Reflexiones desde Trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Aquin, N. (2005). Pensando la dimensión ética-política del TS [Thinking about the ethical-political dimension of the TS]. *Revista Trabajo social*, 71-83. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/24256> [Accessed August 19, 2019].
- Badiou, A. (2015). Compendio de metapolítica [A compendium of metapolitics]. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Bautista, S. (2016). Mujer rural y construcción de paz en Colombia: temas, problemas y desafíos [Rural Women and Peacebuilding in Colombia: Issues, Problems and Challenges]. *Revista prospectiva*, 24, 121-148. <http://revista-prospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/4545> [Accessed September 14, 2018].
- Botello, H.; Guerrero, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia [Conditions for the empowerment of rural women in Colombia]. *Entramado*, 62-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v13n1/1900-3803-entra-13-01-00062.pdf> [Accessed October 22, 2018].

- Cifuentes, R. (2008). La justicia a las identidades colectivas: más allá del dilema de la distribución y reconocimiento [Justice to collective identities: beyond the dilemma of distribution and recognition]. *Revista Eleuthera*, 5(2), 123-138. [www.redalyc.org/pdf/1290/129012573008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012573008.pdf) [Accessed September 12, 2018].
- Confederación de Cooperativas de Colombia CONFECOOP. (2018). *Cooperativas: un impulso económico y social al país*. <https://www.portafolio.co/negocios/empresas/cooperativas-impulso-economico-social-pais-44998> [Accessed November 11, 2018].
- Contraloría General de la República (2016). *Informe de Auditoría a la política de vivienda rural*. <https://www.contraloria.gov.co/documents/463406/483337/Bolet%C3%ADn+Macro+Fiscal+14.pdf/54430f13-be3c-46e8-bd64-c2f8dfd6971b?version=1.2> [Accessed September 13, 2018].
- Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer-CEDAW (2019). *Primer informe sobre específico de mujeres rurales campesinas en Colombia*. <http://www.fiancolombia.org/wp-content/uploads/2019/02/2.4-InformeSombraMujeresRuralesCOLOMBIA.pdf> [Accessed August 19, 2019].
- Delgado, N. (2014). *Estudio de profundización sobre intervenciones públicas para el fortalecimiento de capacidades institucionales de las entidades territoriales*, Bogotá (Tesis de Maestría, inédita). Universidad de los Andes.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2014). *Informe del Censo Nacional Agropecuario*. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf> [Accessed September 14, 2018].
- Díaz, A.; Carmona O.; Montañez, M. (2019). *Formación de sujetos políticos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Flórez, D.; Rodríguez, J. (2016). Ordenamiento territorial en Colombia: violencias, guerras y resistencias [Territorial order in Colombia: violence, wars and resistances]. *Bitácora*, 26, 37-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v26n2/v26n2a04.pdf> [Accessed April 19, 2019].

- Fondo para el Financiamiento del sector Agropecuario, FINAGRO. (2018). *¿Quiénes somos? Línea FINAGRO*. <https://www.finagro.com.co/qui%C3%A9nes-somos/informaci%C3%B3n-institucional#1765> [Accessed September 14, 2018].
- Fraser, N.; Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, España: Morata-Paideia.
- García, C. (2013). Violencia, resistencias y ciudadanías en las localidades campesinas de Antioquia [Violence, resistance and citizenship in the rural areas of Antioquia]. *Análisis político*, 26(77), 39-56. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/43665/44945> [Accessed April 19, 2019].
- Giraldo, O. (2010). Campesinas construyendo la utopía: mujeres, organizaciones y agroindustrias rurales [Peasant women building utopia: women, organizations and rural agro-industries]. *Cuadernos de desarrollo rural*, 7(65), 41-57. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v7n65/v7n65a03.pdf> [Accessed October 22, 2018].
- Gonzales, A. (2015). *Misión para la Transformación del Campo: síntesis y algunas reflexiones*. <https://publicaciones.fedepalma.org/index.php/palmas/article/view/11700> [Accessed September 4, 2018].
- Gutiérrez, J. D. (2014). *Smallholders' Agricultural Cooperatives in Colombia, vehicles for rural development?* *Cuadernos de desarrollo rural*, 73, 219-271. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.13043/dys.73.6> [Accessed December 2].
- Hoinle, B.; Rothfuss R.; Gotto D. (2013). Empoderamiento espacial de las mujeres desde la economía solidaria [Spatial empowerment of women from the solidarity economy]. *Cuadernos de desarrollo Rural*, 72, 117-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v10n72/v10n72a07.pdf> [Accessed November 3, 2018].
- Leal, G.; Malagón, C. (2015). Historia de trabajo social en Colombia: de la doctrina social de la iglesia al pensamiento complejo [History of social work in Colombia: from the social doctrine of the church to complex thought]. *Revista de Trabajo Social*. <http://www.humanas.unal.edu.co/files/cms/5976745747ed6ab3b5ce0.pdf> [Accessed May 2, 2018].

- Marín, I. (2013). Resistencias desde la huerta [Resistances from the orchard]. *Mobilización de mujeres en zonas rurales del suroccidente colombiano*. [https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor\\_de\\_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzX-zEyMDEzMjJwMC8xODI4LnBkZg%3D%3D](https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzX-zEyMDEzMjJwMC8xODI4LnBkZg%3D%3D) [Accessed October 22, 2018].
- Martínez, V. (2018). *Aportes de mujeres a la paz*. (Trabajo de grado). [http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/10099/1/MartinezVeronica\\_2018\\_AportesMujeresPaz.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/10099/1/MartinezVeronica_2018_AportesMujeresPaz.pdf) [Accessed November 17, 2018].
- Meertens, D. (1994). Mujer y violencia en los contextos rurales [Women and violence in rural contexts]. *Estudios Mujer y violencia*, 1-16. <http://bdigital.unal.edu.co/39968/1/Mujer%20y%20violencia.pdf> [Accessed August 19, 2019].
- Meertens, D. (2000). *Ensayos sobre la tierra, violencia y género: hombres y mujeres en la historia de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://epdf.pub/ensayos-sobre-tierra-violencia-y-genero.html> [Accessed August 19, 2019].
- Meertens, D. (2016). Entre el despojo y la restitución: reflexiones sobre género, justicia y retorno en la costa caribe de Colombia [Between dispossession and restitution: reflections on gender, justice and return on the Caribbean coast of Colombia]. *Revista Colombiana de Antropología*, 45-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v52n2/0486-6525-rcan-52-02-00045.pdf> [Accessed August 20, 2019].
- Mesa de Conversaciones (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto: hacia la construcción de una paz estable y duradera*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf> [Accessed August 19, 2019].
- Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *La mujer rural en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/Boletin-02-2015-Mujer-Rural%20-agricultura-familiar-Colombia.pdf> [Accessed September 15, 2018].
- Ostrom, E. (2002). El gobierno de los comunes [The government of the commons]. *La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México, D. F.: FCE.

- Parada, M. (2018). Entre el avance y las barreras. Enfoques de igualdad de género en la política pública en Colombia [Between progress and barriers. Gender equality approaches in public policy in Colombia]. *Estudios Socio jurídicos*, 20(2), 103-128. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/6612> [Accessed October 10, 2018].
- Puigvert, L.; Muñoz B. (2012). Gender Studies. Barriers and Contributions to the Theoretical International Debate from the voices of the Other Women. *Géneros*, 1(1), 1-25. <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/article/view/172/201> [Accessed October 20, 2018].
- Revilla, M. (2010). América Latina y los movimientos sociales en la presente rebelión del coro [Latin America and social movements in the present choir rebellion]. *Nueva sociedad*, 227, 52-67. [https://nuso.org/media/articles/downloads/3696\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/3696_1.pdf) [Accessed September 13, 2018].
- Revista Semana (August 15, 2015). *Una dura radiografía del campo colombiano*. <https://www.semana.com/economia/articulo/campo-colombiano-en-la-pobreza/438618-3> [Accessed April 19, 2019].
- Robinson, J. (2016). La miseria en Colombia [Misery in Colombia]. *Desarrollo y Sociedad -Universidad de los Andes*, 76, 9-88. [www.redalyc.org/pdf/1691/169144237001.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1691/169144237001.pdf) [Accessed September 18, 2018].
- Rueda, M. (2016). Globalización y sistemas socio-ecológicos tropicales: efectos diferenciados del café sobre los productores y ecosistemas locales en el trópico andino colombiano [Globalization and tropical socio-ecological systems: differentiated effects of coffee on producers and local ecosystems in the Colombian Andean tropics]. En J. C. Young. *Naturaleza y Sociedad: perspectivas socio ecológicas sobre cambios globales en América Latina* (pp. 411-452). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Santos, J. M.; Jiménez, T. (2016). *Acuerdo final para l terminación del conflicto*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf> [Accessed May 15, 2018].



- Secretaría Distrital de la Mujer (2017). *6.000 mujeres protagonistas del proceso de restitución*. <https://www.funcionpublica.gov.co/-/mujeres-victimas-del-pais-se-empoderan-en-procesos-de-restitucion-de-tierras> [Accessed September 14, 2018].
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf> [Accessed September 14, 2018].
- Soto, P.; Fawaz, M. (2016). Ser mujer microempresaria en el medio rural [To be a microentrepreneur woman in rural areas]. *Cuadernos de desarrollo rural*, 13(77), 141-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v13n77/0122-1450-cudr-13-77-00141.pdf> [Accessed October 24, 2018].
- Stromquist, N. (2015). Women's Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, 50. 1-16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12137> [Accessed October 24, 2018].
- Unidad de Restitución de Tierras (2019). *Estadística de restitución*. <https://www.restituciondetierras.gov.co/estadisticas-de-restitucion-de-tierras> [Accessed August 17, 2019].
- Unidad para la Atención Integral a Víctimas (2019). *Cifras de víctimas en Colombia*. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Genero?vvg=1> [Accessed September 13, 2018].
- Uribe, M. (2012). Estilos de desarrollo y sesgo anticampesino en Colombia [Development styles and anti-peasant bias in Colombia]. *Cuadernos de Economía*, 32(60), 505-535. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/40122/42280> [Accessed September 12, 2018].
- Vargas, G.; Hurtado, R. (2017). *Documentos de Política, los retos de la paz territorial*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Vargas, M. (January, Saturday 1, 2018). En los últimos 7 años se ha dado un impulso al campo [In the last 7 years the countryside has been given a

boost]. *El Tiempo.com*. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/crecimiento-del-campo-colombiano-en-los-ultimos-siete-anos-243644> [Accessed September 12, 2018].

Viera, M. (2012). Mirarse y ser vistas. Objetivación de dos colectivos de mujeres rurales [To look at oneself and to be seen. Objectivation of two groups of rural women]. *Adamios: revista de investigación social*, 9(19), 337-358. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v9n19/v9n19a15.pdf> [Accessed October 22, 2018].

Zuluaga, G. P.; Arango, C. (2013). Mujeres campesinas: resistencia, organización y agroecología en medio del conflicto armado [Peasant women: resistance, organization and agroecology in the middle of the armed conflict]. *Cuadernos de desarrollo rural*, 10(72), 159-180. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v10n72/v10n72a09.pdf> [Accessed October 25, 2018].

# Acercamientos a asociaciones de mujeres campesinas en Colombia y proyecto ético-político del Trabajo social\*

[Versión en Español]

Approaches to Associations of Rural Women in Colombia and the Ethical-Political Project of Social Work

Abordagens às associações de mulheres rurais da Colômbia e ao projeto ético-político do Serviço Social

Recibido enero 23 de 2019. Aceptado septiembre 21 de 2019.

Luz-Stella Chamorro-Caicedo\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-9052-020X>

Colombia

› Para citar este artículo:

Para citar este artículo: Chamorro-Caicedo, Luz-Stella (2020).

Acercamientos a asociaciones de mujeres campesinas en Colombia y proyecto ético-político del Trabajo social *Ánfora*, 27(48), 197-222. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv27.n48.2020.674>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

## Resumen

**Objetivo:** este artículo es una Revisión de antecedentes que se deriva de una investigación e intervención con mujeres campesinas en acompañamiento a grupos asociativos en el departamento de Nariño. Se trata, entonces, de analizar diversas experiencias de las mujeres rurales en Colombia sobre las prácticas de resistencia que involucran principios de gobierno de los comunes y que estas asociaciones se presentan como estrategias de resistencias para la reivindicación de la identidad de la mujer campesina y su posicionamiento político en la deconstrucción de la desigualdad económica y de la violencia estructural. **Metodología:** se aplicó revisión documental en las principales bases de datos como Eboosh, Proquest y Redylac, con el fin de recopilar la información actualizada sobre el objeto de estudio, con criterios de calidad. **Resultados:** se logró

\* Artículo de revisión que retoma la indagación de asociaciones de campesinas en Colombia en Relación con proyectos productivos y los retos que enfrentan para la construcción de equidad en los contextos rurales de Colombia en las nuevas tendencias por la construcción de paz. Esta revisión hizo parte de la experiencia laboral de la autora con comunidades campesinas en el departamento de Nariño.

\*\* Magíster en Gerencia y práctica del desarrollo. Trabajadora social. Docente de la Universidad de Caldas. Correo: luz.chamorro@ucaldas.edu.co

synthetizar tres apartados a partir del material que se recopiló: 1) retos de los campesinos en el marco de los acuerdos de La Habana, 2) las asociaciones de mujeres campesinas, 3) el proyecto ético y político de Trabajo Social. **Conclusiones:** se concluye que, si bien las propuestas tuvieron sentidos económicos o de memoria, siempre hay que tener un enfoque integrador que ponga en perspectiva de género lo económico y lo político en conversación con lo cultural. Desde allí, la praxis reflexiva del trabajador social debe incidir en la construcción de estas asociaciones con el fin de posicionar a las mujeres, en especial en contextos rurales aún afectados por las violencias.

**Palabras-clave:** Mujeres rurales; Construcción de paz; Trabajo social.

## Abstract

**Objective:** this review article derives from research and intervention with rural women in support of associative groups in the department of Nariño. It analyzes various experiences of rural women in Colombia about resistance practices that involve principles of government of the commons and that these associations are presented as resistance strategies for the claim of identity of rural women and their political positioning in the deconstruction of economic inequality and structural violence. **Methodology:** a documentary review was conducted in the main databases such as Eboosh, Proquest and Redylac, in order to collect updated information on the object of study, with quality criteria. **Results:** it was possible to synthesize three sections based on the collected data: 1) challenges of the peasants in the framework of the Havana agreements, 2) associations of farmer women, 3) ethical and political project of social work. **Conclusions:** Although the stated proposals made sense with regards to economics or memory, it is always necessary to have a comprehensive approach from the economic and political perspective in a gender-based perspective related to culture. From there, the reflexive praxis of the social worker must influence the construction of these associations in order to position women, especially in rural contexts still affected by violence.

**Keywords:** Rural women; Peace building; Social work.

## Resumo

**Objetivo:** este artigo é uma Revisão de Antecedentes que deriva de uma investigação e intervenção com mulheres rurais em apoio a grupos associativos no departamento de Nariño. Trata-se de analisar várias experiências de mulheres rurais na Colômbia sobre

práticas de resistência que envolvem princípios de governo dos bens comuns e que essas associações são apresentadas como estratégias de resistência para reivindicar a identidade das mulheres rurais e suas comunidades, posicionamento político na desconstrução da desigualdade econômica e da violência estrutural. **Metodologia:** a revisão documental foi aplicada nas principais bases de dados como Ebosh, Proquest e Redylac, a fim de coletar informações atualizadas sobre o objeto de estudo, com critérios de qualidade. **Resultados:** foi possível sintetizar três seções com base no material coletado: 1) desafios dos camponeses no âmbito dos acordos de Havana, 2) associações de mulheres agricultoras, 3) projeto ético e político do Serviço Social. **Conclusões:** conclui-se que, embora as propostas tenham sentidos econômicos ou de memória, é sempre necessário ter uma abordagem integrativa que coloque a perspectiva econômica e a política na perspectiva de gênero em conversas com o cultural. A partir daí, a práxis reflexiva da assistente social deve influenciar a construção dessas associações para posicionar as mulheres, principalmente em contextos rurais ainda afetados pela violência.

**Palavras-chave:** Mulheres rurais; Construção da paz; Trabalho social.

## Introducción

Este artículo de Revisión se propone un acercamiento a las asociaciones de mujeres campesinas<sup>1</sup>, sus movilizaciones y las estrategias que han construido para posicionar su territorio, su territorialidad y su identidad. Pensar en las mujeres campesinas es abordar el contexto histórico y político en el que actualmente se encuentran inmersas dado que, históricamente, las mujeres han sido violentadas, despojadas y no han tenido igualdad de oportunidades para el acceso a tierra, capital y trabajo.

En ese sentido, acercarse a las asociaciones de las mujeres campesinas es comprender las relaciones históricas de ellas en el campo, las consecuencias causadas por el conflicto armado y las resistencias que han movilizadas en transición a un escenario de postconflicto. Así pues, el trabajo social como una profesión que se ocupa de las interacciones sociales, procesos y estructuras debe comprender la subjetividad de las mujeres, sus experiencias, sus luchas por el reconocimiento y las movilizaciones colectivas por la justicia y reparación; todas estas dinámicas comprendidas bajo la desigualdad de género, aquella que también es política y económica.

Según datos del Departamento Nacional de Planeación (citado por Gonzales, 2015) se estima también que “en los municipios rurales y rurales dispersos, la mitad de la población es pobre por ingresos, independientemente si viven en la cabecera o en zonas dispersas” (p. 5). Tales condiciones de pobreza y desigualdad se exacerban cuando las mujeres son víctimas de constantes violencias y, en consecuencia, el Estado debe materializar acciones más puntuales y realizar seguimiento constante de las acciones.

Según la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW (2019). “la Agencia de desarrollo rural reporta que en el periodo 2012-2015 recibió 1.420 proyectos para cierre financiero y administrativo con participación total de 8.550 mujeres. Sin embargo, no es claro el porcentaje de proyectos adjudicados a mujeres rurales” (p.12).

En la implementación del acuerdo de paz firmado en La Habana la participación de mujeres campesinas es un punto explícito del capítulo de la reforma rural integral, porque históricamente se han enfrentado a las desigualdades económicas, políticas y de género. El acuerdo ubica disposiciones que les permita la garantía de sus derechos como: a) vivienda, b) seguridad para el ejercicio de la

---

1. Centra su interés en mujeres campesinas y las pone en la cuestión social no porque todos los campesinos no atraviesen condiciones de desigualdad, sino porque las mujeres en contextos rurales enfrentan diversas violencias que son estructurales como el patriarcado y, de ahí, también sus desigualdades económicas y políticas.

política, c) participación en el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, entre otros temas (Bautista, 2016, p. 123).

No obstante, hasta el momento, este proceso ha presentado dos inconvenientes: el primero, “la convocatoria para la participación de las mujeres rurales en la elaboración de los PDETS<sup>2</sup> se realizó a título personal. Las mujeres no fueron citadas como representantes de organizaciones” (CEDAW, 2019, p.16). Otro de los problemas, es que la materialización del acuerdo requiere del enfoque de género en su complejidad, pero lo que prima es la mujer como actor político en la construcción de paz, desdibujando su participación en la movilización de estrategias locales de economía.

El Censo Nacional Agropecuario (Departamento Nacional de Estadística [DANE], 2014), muestra que el 31,9% de los hogares en el campo tienen jefatura familiar femenina y el 36.6% de la producción agrícola del país está en manos de las mujeres. La desigualdad para las mujeres en ingresos está relacionada con el control sobre la propiedad, el acceso al capital y la administración de sus unidades de producción agropecuaria (UPAS). En relación con este factor, el DANE informa que

del total de UPA con solo mujeres productoras, el 78,4% tienen menos de 5 ha, y ocupan el 9,5% del área. Mientras que donde los hombres son productores las UPA de menor tamaño, los hombres tienen mayor participación (66,8%) y área (4,9%). Un dato relevante y es que del total de las UPA con mujeres que toman decisiones de producción, más de la mitad (52,7%) se encuentra en los departamentos de Boyacá, Nariño, Cundinamarca y Cauca (DANE, 2014, p. 1).

Entonces, por una parte, al no ser dueñas del capital, tierra o trabajo hace que su incidencia administrativa sea mucho menor a la del hombre; por supuesto, esto tiene que ver con las construcciones patriarcales. Por otra parte, la economía del cuidado tiene dinámicas complejas cuando se habla de la mujer rural; esta economía se refiere al trabajo no remunerado que se realiza en el hogar como el mantenimiento de la vivienda, la atención a otras personas en el hogar o la comunidad y el aporte por mantener la fuerza remunerada de trabajo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016).

Los datos de la encuesta nacional de uso del tiempo presentan que los hombres ocupan “en promedio 3 horas 6 minutos en el trabajo no remunerado, mientras que las mujeres 8 horas 12 minutos, con esto se infiere que las mujeres ocupan 5 horas 6 minutos día promedio más que los hombres en este tipo de actividades” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016, p. 3). Así mismo, “de

---

2. Programa de desarrollo con enfoque territorial.

su jefatura dependen niñas, niños y adultos mayores” (Mujer campesina. Nariño, 2015, comunicación personal).

En Colombia, las mujeres rurales “ganan solo tres cuartas partes de lo que gana el hombre (...), están sobre representadas en el sector informal y en actividades económicas con bajo valor agregado. Lo que conlleva menores ingresos laborales y una menor capacidad de incrementar sus rentas totales para salir de la pobreza” (Botello y Guerrero, 2017, p. 42). En efecto, cuando se habla de mujer rural no se puede obviar sus desigualdades económicas, además de los hechos victimizantes provocados por el conflicto armado a los que han estado expuestas.

De las 8.493.100 víctimas registradas en Unidad para la Atención Integral de las Víctimas (2019) el 51% son mujeres en su mayoría de procedencia rural. Por su parte, para las mujeres víctimas que están en proceso administrativo para la restitución de tierras se contempla actualmente un “50/50 en los procesos administrativos para la restitución cuando a principio del programa eran solo los hombres quienes se acercaban a reclamarlas” (Secretaría Distrital de la Mujer, 2017, p. 3). La Unidad de Restitución de Tierras (2019) reporta que 34.245 mujeres reclamaron su predio en tanto que los hombres fueron 49.178. Se puede apreciar, entonces, una gran diferencia que pueden enfrentar las mujeres en asuntos de acceso a la tierra. Estas desigualdades se exacerbaban la deshumanización del conflicto armado sobre las poblaciones rurales:

la deshumanización e invisibilización política de la población campesina ha sido un ingrediente importante de las masacres cometidas en el conflicto armado, las cuales en muchos casos llevaron al abandono y despojo de tierras, pero se mantuvieron invisibles durante largo tiempo para la política nacional. Incluir los conceptos de dignidad y proyecto de vida en el análisis permite combinar lo material y lo moral, las condiciones de vida objetivas y las subjetividades afectadas en el pasado, y a la vez proyectarlas hacia el futuro. Pero esto no es suficiente, pues hace falta conectar estos conceptos a un análisis de género (Meertens, 2016, p. 35).

En este orden de ideas, el presente artículo procura retomar una lectura de las organizaciones de mujeres campesinas en Colombia y cómo estas se expresan en la construcción de iniciativas de paz, a través de proyectos productivos y las luchas por el reconocimiento desde sus acciones colectivas para poner la economía al servicio y bienestar de sus comunidades. Se presenta como hipótesis que el proyecto de vida de las mujeres debe tener un enfoque integral entre lo político, lo social y lo económico y, que para el caso de las mujeres rurales, es también de género (Meertens, 2016).



Ahora, si se pretende reactivar económicamente las zonas rurales donde las mujeres se conciben como sujetos éticos y políticos, en primera instancia, habrá que comprender los sentidos que las han movilizado desde su identidad campesina. En este contexto, pensar la economía de estas mujeres según el trabajo social va más allá de una estrategia cooperativa o productiva, sino que apunta a su reivindicación como sujetos políticos en el territorio, donde las asociaciones y cooperativas se ponen al servicio de sus acciones políticas.

## Metodología

Se rastrearon documentos relacionados con las asociaciones de mujeres rurales en Colombia que han logrado incidir en procesos asociativos y productivos. Para tales efectos, se tomaron documentos del DANE, en especial el Censo Nacional Agropecuario, informes del Ministerio de Agricultura, informes del Departamento Nacional de Planeación del 2017, artículos de la revista *Semana rural*, tesis de maestría realizadas en la Universidad de los Andes y artículos o reportes de investigación de la revista *Análisis político* de la Universidad Nacional; además, se hizo revisión de artículos de la Revista *Cuadernos de desarrollo rural* donde su principal población fueron las mujeres rurales. Estos artículos se consultaron en bases de datos como Ebosh, Proquest y Redylac.

## Resultados

Los resultados se sintetizan en tres partes: 1) retos de los campesinos en el marco de los acuerdos de La Habana, 2) Asociaciones de mujeres campesinas y 3) proyecto ético y político de Trabajo Social.

### **1. Retos para los campesinos en el marco de los acuerdos de La Habana**

La reforma rural integral para la reactivación del campo contempla los siguientes principios: a) transformación estructural, b) desarrollo integral del campo colombiano, c) igualdad y enfoque de género, d) bienestar y buen vivir, e) priorización, f) integralidad, g) restablecimiento, f) regulación de la propiedad, entre otros (Santos y Jiménez, 2016). Para que estos principios se materialicen es importante concebir:

estímulos a la economía solidaria y cooperativa: con el propósito de estimular diferentes formas asociativas de trabajo de o entre pequeños y medianos productores y productoras, basadas en la solidaridad y la cooperación, y que promuevan la autonomía económica y la capacidad organizativa en especial de las mujeres rurales y fortalezcan la capacidad de los pequeños productores y productoras de acceder a bienes y servicios, comercializar sus productos y en general mejorar sus condiciones de vida, de trabajo y de producción, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Nacional de fomento a la economía solidaria y cooperativa rural (Mesa de Conversaciones, 2016, p. 28).

El Acuerdo pactado en La Habana busca fortalecer estrategias para la economía familiar, comunitaria, cooperativa y solidaria en el campo. Esta estrategia se divide en 4 ejes: i) asistencia técnica agropecuaria, ii) fortalecimiento de las capacidades productivas iii) canalizar la economía cooperativa y iv) apoyo a medidas diferenciales a las organizaciones comunitarias (Santos y Jiménez, 2016). También se definió que estos ejes lograrán la reactivación del campo (Vargas, 2018). El primer eje, se enfoca en el fortalecimiento de una asistencia técnica que elabore los costos de producción y fortalezca las prácticas agropecuarias y agroindustriales de los campesinos.

De acuerdo con el último censo agropecuario sólo el 10% de los campesinos reciben asistencia técnica (Revista Semana, 2015). La segunda estrategia se enfoca en la generación de ingresos considerando la vocación de uso de suelo y del apoyo crediticio para tener acceso a cadenas de valor sostenibles<sup>3</sup>; sin embargo, esta estrategia está supeditada a la asociación de los campesinos, pues en la medida en que se asocian logran una figura jurídica que les permite incrementar el crédito y acceder a créditos blandos de producción agroindustrial por medio de la línea FINAGRO<sup>4</sup>. Ahora bien, materializar este punto dependerá de que la gobernabilidad local construya asociaciones y sentidos comunes para el campo.

Las últimas estrategias se refieren a la facilidad de comercio de bienes y transacciones que pretenden fortalecer las organizaciones sociales comunitarias de base para que puedan implementar servicios y recursos para la generación de ingresos. Sin embargo, el proceso de gestación de una cooperativa o de una

---

3. La cadena de valor es el conjunto de recursos y actores que participan de una transacción. Los análisis de cadena de valor son útiles para comprender si existen diferencias en la configuración (actores, recursos, etc.) de la cadena de valor entre los bienes básicos y los diferenciados. No obstante, estos análisis no permiten develar la distribución del valor en el tiempo para cada uno de los actores (Rueda, 2016, p. 51).

4. Fondo para el Financiamiento del sector Agropecuario(2018): es una entidad que promueve el desarrollo del sector rural colombiano con instrumentos de financiamiento y desarrollo rural, que estimulan la inversión. Es una sociedad de economía mixta del orden nacional, organizada como establecimiento de crédito, con régimen especial, vinculada al Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y vigilado por la Superintendencia Financiera de Colombia (FINAGRO, 2018).

asociación requiere de construir objetivos y sentidos comunes en relación con la participación democrática, la formación y educación de los asociados, el apoyo entre asociaciones o grupos cooperativos, la autonomía e independencia y el compromiso con la comunidad; todos estos sentidos superan una simple participación económica y eso es lo habría que abordar, sin decir que lo económico no sea relevante (Confederación de Cooperativas de Colombia [CONFECOOP], 2018).

En el capítulo de la reforma rural integral, aunque la mujer rural está enunciada como un actor político relevante, también se desdibuja porque la ponen en iguales consideraciones a hombres. Es necesario comentar que, si bien el acuerdo para la terminación del conflicto armado es necesario y un ejemplo internacional, se espera que las gobernabilidades locales no caigan en decisiones que incrementen la vulnerabilidad de los campesinos y de las mujeres, como sucedió con Agro Ingreso Seguro. La contraloría en su informe sobre la ejecución de la política de vivienda de interés social para poblaciones rurales comenta que:

la asignación de recursos para el subsidio de vivienda de interés social rural está por debajo del tope mínimo legal establecido, la falta de lineamientos por parte del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural para la distribución de los recursos del subsidio de vivienda rural que otorgan las Cajas de Compensación Familiar, y la ausencia de demanda de la línea de crédito de Finagro por las restricciones de acceso que éste ofrece a la población rural de bajos ingresos, entre otros aspectos, ha comprometido durante la última década el derecho a la vivienda digna de quienes habitan en las zonas rurales del país (Contraloría General de la República, 2016, p. 28).

Las condiciones del clientelismo local que se teje en las periferias del país han limitado la efectividad de que la población rural acceda a bienes y servicios que podrían mejorar su producción o sus condiciones de vivienda digna o sus fuentes de ingreso con el pago por servicios ecosistémicos; en estas condiciones las principales afectadas también son las mujeres rurales (Delgado, 2014). Por eso, Uribe (2012) concluye que la nueva agenda redistributiva debe dignificar al campesino: “el rasgo principal del estilo de desarrollo ha sido la persistencia de desigualdades extremas no solo en la distribución de la riqueza y del ingreso, sino también en la asignación del respeto y el reconocimiento social (Uribe, 2012, p. 507). En ese escenario no sólo basta con la redistribución sino considerar a la mujer campesina también como una identidad colectiva que merece reconocimiento en condiciones de justicia social.

La paz, como un proceso, imperfecto requiere además de instituciones sólidas fortalecidas. A este respecto, Robinson (2016) sostiene que el fracaso de

las naciones es por la debilidad de sus instituciones económicas y la ausencia de una ética en cuanto a la gobernabilidad (p. 57). Ahora, “las regiones que tienen instituciones económicas ‘extractivas’, que no crean incentivos de base, crearán pobreza. Las instituciones económicas incluyentes, que sí crean incentivos y oportunidades, generarán prosperidad” (Acosta, 2012, p. 2).

De otra parte, Vargas (2017) ha contemplado retos políticos como: a) el despliegue territorial del Estado que se ve afectado por la fragilidad institucional donde algunas élites podrían bloquear la implementación del acuerdo; b) las deseconomías de escala, porque hay un proyecto de urbanización del campo y, por ello, los autores plantean como recomendación c) fortalecer los consejos municipales de desarrollo rural (Vargas y Hurtado, 2017). Esta última propuesta es que cada municipio debe garantizar presupuestos participativos, de tal manera que los ciudadanos ubicados en la zona rural y zona rural dispersa puedan tener una mejor distribución para inversión en el campo (Vargas y Hurtado, 2017).

Si bien los análisis de Vargas y Hurtado (2017) son claros y pertinentes, no es evidente su focalización en las mujeres campesinas; sus análisis son generalizados a todos los campesinos, pero hay que reconocer que todos se encuentran en dinámicas de desigualdad. Además, habría que considerar el conocimiento de los campesinos sobre los espacios de representación para la toma de decisiones. Así las cosas, al parecer la movilización y la participación de los campesinos no subyace únicamente en la construcción de instituciones locales, sino en cómo se articulan las instituciones del Estado con la gobernanza de las asociaciones de base las cuales, con sus movilizaciones, logran posicionar sus demandas en espacios públicos de incidencia.

## **2. Asociaciones de mujeres campesinas**

Las asociaciones que aquí se citan cumplen con una característica en la cual la tierra es el contexto en donde convergen múltiples intereses de las mujeres. La tierra, siguiendo a Meertens (2000), se entiende como “una metáfora para indicar todos los elementos que en diferentes momentos del siglo XX han constituido la cuestión agraria: las formas de explotación, los debates políticos, las luchas por los derechos a la tierra y las formas de organización de resistencia campesina” (p. 32). Han sido las organizaciones de mujeres campesinas las que se han movilizad para construir una cultura de paz que las dignifique y las posicione en su territorio. Las movilizaciones campesinas se comprenden como redes con sentidos de organización y diversidad cultural, con carácter político/cultural y con múltiples actores, espacios culturales e institucionales. Las mu-

eres campesinas han construido desde su cotidianidad diversas maneras de ser resilientes ante la violencia. Dice Meertens (1994) que

en la trayectoria de vida de las mujeres las hace más sensibles a la destrucción del tejido social, de cómo son las mujeres las que cargan con la supervivencia económica, social y emocional de la familia... en fin, de cómo son ellas las que cargan con ese dolor de enfrentar las secuelas que se generan, sin estar preparadas para ello y sin haberlo propiciado. Es en ese terreno donde se confunden a veces los papeles de víctimas y de nuevos sujetos sociales, aunque no podemos olvidar que esos nuevos papeles son asumidos en unas circunstancias de extrema adversidad (p. 3).

La asociación como una estrategia para volver sobre el tejido social en el territorio es un espacio de escucha, de resiliencia y de pensar un proyecto de vida a futuro. Aquí, cuando cada mujer decide ser parte de la asociación, la gobernanza de los comunes y la participación se convierten en ejes de transformación de su contexto inmediato.

Por su parte, Ostrom (2002) problematiza la administración de los bienes comunes o recursos de uso común, a partir de los cuales las personas construyen cooperación, trabajo en equipo y solidaridad; para que la administración de los comunes tenga impactos deberá entonces diseñarse bajo “límites claramente definidos, coherencia de apropiación y provisión de las condiciones locales, acciones colectivas negociadas, supervisión, sanciones graduadas, mecanismos para la resolución de conflictos, reconocimiento mínimo de derechos de la organización, y entidades anidadas” (Ostrom, 2002, p. 92).

Las asociaciones de mujeres campesinas surgen como una salida a la violencia estructural política, económica y cultural y, por tanto, sus movilizaciones son por los derechos de las mujeres en donde involucran también a los hombres, como lo comentan Puigvert y Muñoz (2012): “los hombres como las mujeres necesitaban ser educados sobre los derechos de las mujeres y ver más claramente que la violencia nunca era una respuesta a un problema dentro del hogar o en cualquier otro lugar” (p. 8).

Ahora bien, las asociaciones de mujeres tienen tres dimensiones: a) económica que garantiza su autonomía financiera, b) política que reivindica sus derechos y toma de decisiones y c) subjetiva porque representa la valoración de sí misma que merece vida digna y justa (Stromquist, 2015). En ese sentido, la mujer como sujeto político ha significado trascendencia y participación más allá de un derecho que está en la Constitución Política de Colombia y las asociaciones se han convertido en espacios en los que las campesinas son capaces de ejercer una actividad política.

Trabajos como el de Ostrom (2002) detallan que las organizaciones locales pueden construir relaciones de solidaridad que son económicas y que involucran tres ejes centrales: 1) administración responsable y de beneficios para todos los que participen en ella y 2) gerencia de prácticas locales evidentes por a) la responsabilidad y la honestidad, b) el respeto para dirimir los propios conflictos, c) la solidaridad y d) sentido de pertenencia a la agroindustria, y 3) una posición política de las comunidades para la apropiación del territorio y el cambio de las dinámicas relacionales del contexto.

En el análisis de antecedentes y búsqueda de organizaciones de mujeres campesinas que cumplan con estos principios se encontraron diversas asociaciones que además de cumplir con los principios develados por Ostrom (2002) han posicionado desde sus acciones colectivas prácticas de resistencia política, económica y social para permanecer en el territorio.

## **2.1. Prácticas de resistencia para permanecer en el territorio.**

Isabela Marín autora del proyecto de investigación “Movilización de las mujeres rurales del suroccidente colombiano”<sup>5</sup> cita tres grupos importantes de mujeres campesinas, dos de cuales han consolidado un enfoque de movilización cultural a través de proyectos productivos y, el tercero, se enfoca en el acompañamiento de mujeres que han sido víctimas de la violencia patriarcal.

ASMUCAM, una asociación que nació en 2005 cuando algunas mujeres de los otros municipios de Nariño contactaron a las que ahora son líderes de la asociación, haciendo un intento de invitarlas a formarse en derechos humanos de las mujeres (Marín, 2013, p. 32). Uno de sus grandes resultados asociativos fue la consolidación de proyectos productivos. Las mujeres relatan que tenían la idea de desarrollar de manera colectiva proyectos que generen ingreso para ellas y sus familias. Si bien la asociación se conformó con el propósito de que las campesinas puedan reivindicar su lugar como actores políticos, las mujeres campesinas a lo largo de sus tránsitos construyen una identidad que dignifica al campesino desde su construcción histórica y desde las responsabilidades heredadas para la protección de la tierra siendo ejemplo para las generaciones futuras.

Marín (2013) también menciona que la organización de mujeres campesinas de Inzá Cauca, ha liderado procesos de resistencia y reconciliación en el territorio. Lo que hizo esta organización fue interpelarse sobre cómo vivían las mujeres y cómo solucionar los problemas que tienen, para empezar a capitalizarlos y

---

5. Proyecto de tesis elaborado para optar al título de Magíster en Ciencias políticas en la Universidad de los Andes. El proyecto de investigación tomó como referencia tres organizaciones de mujeres: a) ASMUCAM (Sandóná, Nariño), b) Mujeres de Inzá Cauca y c) Mariposas de alas nuevas (Buenaventura) (Marín, 2013).

enseñar cómo se pueden resolver la situación (p. 46). Su mayor logro es la reivindicación de la participación y la construcción del fondo de créditos para mujeres, que son otorgados a aquellas mujeres que diseñen su proyecto y lo implementen en el territorio.

Esta organización reclamó el lugar de la mujer en ámbitos privados, inclusive develando que las dinámicas de violencia intrafamiliar no pueden ser abordados exclusivamente por mujeres, el surgimiento de nuevas feminidades requiere de la resignificación con la participación de las masculinidades.

Para finalizar Marín (2013) cita a Mariposas de Alas nuevas, organización de mujeres radicada en Buenaventura, cuyo propósito elemental es reflexionar con otras mujeres sobre la violencia y activar una ruta de seguimiento para vincularlas a proyectos productivos. Dadas las condiciones de violencia de Buenaventura, las mujeres son constantemente vulneradas porque se asocia el cuerpo de la mujer como parte del territorio y, por consecuencia, su cuerpo pertenece a los grupos armados y las intimidaciones que estos ejecutan por tener el control (Marín, 2013).

Esta propuesta ha sido un acompañamiento constante a las víctimas de diversas violencias, a la escucha y al cuidado de la mujer en Buenaventura; una de sus grandes estrategias ha sido el anonimato porque ello le ha permitido entrar en las voces de las mujeres y detectar quiénes son víctimas o propensas a la violencia intrafamiliar.

Analizar las asociaciones de las mujeres campesinas es interrogarse constantemente por la identidad de ellas y el contexto rural en el que se gesta. Estos tres ejemplos, nacen al deconstruir el lugar de la mujer a la cual ha sido sometida por dinámicas del patriarcado y de las múltiples violencias que existen en los territorios con actores armados; por tanto, posicionar el lugar de la mujer ha sido una constante en estas tres organizaciones:

la transgresión de roles y espacios limitantes significa una ruptura con la percepción habitual de impotencia frente a los problemas, y puede generar efectos de emancipación. Por esta razón, desde una perspectiva de género, los procesos de empoderamiento espacial—en un sentido material como propiedad de la tierra y en un sentido simbólico como visibilidad en espacios discursivos— son de particular interés y relevancia (Hoinle, Rothfuss y Gotto, 2013).

En la revisión de antecedentes se encontraron organizaciones de mujeres campesinas que, no se constituyeron por pensar su identidad femenina, pero se

consolidaron por un interés en la construcción de proyectos de agroindustria para construir equidad económica en sus contextos. Y si bien las prácticas agroecológicas han sido claves para su movilización, se podría inferir como hipótesis que estas prácticas obedecen también a una identidad de mujer campesina.

Zuluaga y Arango (2013) destacan en Antioquia a la Asociación de Mujeres Organizadas de Yolombó (AMOY). Esta es una organización de mujeres campesinas que viven en contextos de agricultura familiar “donde predomina la producción de cultivos de caña y de café en pequeños predios. Las campesinas desde su organización han construido una resistencia desde la agroecología como estrategia de resiliencia y de sobreponerse a las dinámicas del conflicto armado” (Zuluaga y Arango, 2013, p. 2). La organización de mujeres campesinas, como las ya mencionadas, no han sido ajenas a la violencia estructural, que se comprende como la fuerza en contra de los pobres y de las poblaciones más desfavorecidas en los procesos económicos y políticos.

estos procesos y estas fuerzas constituyen la base de la ‘violencia estructural’, una violencia de intensidad constante que puede tomar varias formas: racismo, sexismo, violencia política, pobreza y otras desigualdades sociales. A través de la rutina, del ritual o de los transcurros difíciles de la vida, esta violencia estructural pesa sobre la capacidad de las personas para tomar decisiones sobre sus vidas (Zuluaga y Arango, 2013, p. 3)

En estos territorios también es evidente una violencia contra los bienes comunes asociados al medio ambiente, desde esta organización la agroecología se convierte en una práctica sustantiva de alimentación y del uso responsable y sostenido del capital ecológico; por tanto, la agricultura familiar se destaca por una concepción de vida: “la producción se hace en los predios de cada una de las familias, sin agroquímicos, con semillas nativas, en sistemas de policultivos y con algunas tecnologías apropiadas que buscan un uso y manejo óptimo y racional de los recursos” (Zuluaga y Arango, 2013, p.7).

Otro movimiento de mujeres campesinas denominado Asociación de mujeres Anoriseñas, quienes empezaron su movilización en 1999 y han acompañado el fortalecimiento de los derechos de las mujeres: “desde el 2009 la organización hace parte de la red Colectivo de Mujeres del Nordeste y a partir del 2009 la organización entra en un proceso de consolidación organizativo, productivo y social impactando en la conformación de grupos veredales” (Martínez., 2018, p. 8). En Colombia, los análisis se han centrado más en los procesos de cadenas de valor industriales o agroindustriales, pero el análisis no se ha enfocado en develar la desigualdad económica que podría haber en los eslabones de las cadenas de



valor donde participan las mujeres, y cómo sus organizaciones se desenvuelven de acuerdo con los grupos de interés que persigan sus objetivos<sup>6</sup>.

Por su parte, la investigación de Giraldo (2010) reconoce organizaciones de mujeres campesinas que se destacan en la agroindustria que permita construir cadenas de valor en condiciones de justicia social y equidad. Las experiencias exitosas que se han mencionado tienen un punto central y es que todas estas nacieron por acción colectiva comunitaria y no por la acción de los gobiernos locales y regionales en el territorio. El impacto de las agroindustrias de mujeres campesinas es evidente en la capacidad de gestión de proyectos sociales que movilizan liderazgos y oportunidades para su desarrollo humano y social, entendido este como el bienestar aquí y ahora (Giraldo, 2010).

Ahora, algunas de las organizaciones de mujeres campesinas que cumplen con las condiciones de resistir a través de una agroindustria fueron: “Asocañabral, Asomcalá, Amurabi, Asomural, Malavar, Rosalita, Asmucicot, Natalí, y Artesguavio, las cuales están ubicadas en los municipios de Caparrapí, Guaduas, Bituima, La Mesa, Pandi, El Rosal, Cota, Ubaté y Gachetá” (Giraldo, 2010, p. 45). Todas estas organizaciones se han caracterizado porque los sentidos que movilizan la acción colectiva terminan siendo superiores al interés individual y aunque estas organizaciones se han visto fragmentadas por el conflicto armado, también se han visto fortalecidas porque han posicionado a las mujeres como líderes en sus contextos, donde fraguan las luchas por el reconocimiento (Fraser y Honneth I, 2006). Se podría inferir, entonces, que si bien estas organizaciones se enfocaron en asuntos productivos, tienen en sus organizaciones una característica que posiciona a la mujer rural: “el ser rural” juega un papel central en la auto-representación y especialmente en lo que respecta a cómo quieren ser identificadas por quienes son sus interlocutores/as externos/as (Viera, 2012).

### **3. Proyecto ético y político de Trabajo Social en contexto de comunidades rurales**

Las interacciones sociales de mujeres campesinas y las desigualdades históricas a las que han sido sometidas son, por una parte, la conjugación de contextos y violencias en las zonas rurales de Colombia. Por otra parte, representan

---

6. Es importante que toda política pública para mujeres en contextos rurales contemple acciones positivas. Como lo comenta Parada (2018), “esta acción opta por reconocer las diferencias sociales que existen entre hombres y mujeres, y sobre ellas diseñar mecanismos que eliminen las barreras o garanticen unas condiciones mínimas para que las mujeres accedan a la distribución de recursos en materia educativa, laboral, crediticia y de participación, entre otros” (p. 125).

una oportunidad para comprender sus relaciones con la tierra, sentidos que superan lo económico, sin dejar que este sea menos importante.

En ese escenario, el Trabajo social, con base en la construcción de procesos de intervención, construye un proyecto ético y político entendido como una apuesta orientada bajo los principios de dignidad, justicia social, equidad y derechos humanos; un proyecto que implica la toma de decisiones, acciones políticas y movilizaciones con grupos de interés, con el fin de dignificar al campo y, por tanto, a la mujer campesina, tomando como principal referente sus saberes en contexto y su configuración histórica como sujetos políticos e siendo consciente de ellas como sujetos históricos con capacidad de decisión y en constante diálogo para hacer consciencia de su identidad colectiva y territorio.

Siguiendo a Badiou (2015), “no resistir es no pensar. No pensar es no arriesgarse a arriesgar. Hay que arriesgarse a enunciar la situación, por lo que ella es, en cada caso, y luego arriesgarse a que haya riesgos” (p. 30). Tomar el riesgo de enunciar la identidad de la mujer campesina que se teje en múltiples escenarios resistiendo dialógicamente y constructivamente en iniciativas de paz.

De acuerdo con Aquin (2005) “Si las intervenciones profesionales implican un momento de justificación de nuestras elecciones con base en lo que consideramos justo y bueno, entonces la dimensión ético-política seguirá constituyendo un componente ineludible de nuestras discusiones y de nuestras acciones” (p. 75). Por tanto, entender las asociaciones de las mujeres campesinas representa dos puntos fundamentales desde el Trabajo social: 1) interpretar desde la reflexividad el contexto histórico del país de cara a sus compromisos con las poblaciones rurales afectadas por el conflicto armado y otras violencias, máximo cuando desde la gobernabilidad ha sido difícil la implementación de los acuerdos y, por consiguiente, las iniciativas de paz de las comunidades locales son claves; y 2) la ética y la concepción de justicia social que orientan al trabajo social en reconocer la configuración de la identidad de la mujer campesina (Leal y Malagón, 2015).

En relación con el primer punto, la superación de la desigualdad no implica una solución técnica del trabajador social sino de la comprensión de la mujer campesina en su contexto histórico, político, económico y familiar. Siguiendo a Shön (1992): “cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica” (p. 4).

Sobre el segundo punto, la justicia social como reconocimiento de las identidades colectivas plantean que las asociaciones de mujeres campesinas son un esfuerzo por reivindicar su lugar político, social y económico para la construcción de paz desde sus memorias colectivas, en el cual el trabajo por la memoria es también resignificar las prácticas de patriarcado que se han convertido en co-

tidianas y que orienta los proyectos de vida de muchas mujeres; esto, sin olvidar el impacto del conflicto armado en contextos rurales.

A este propósito, Cifuentes (2008) plantea que la incidencia de las mujeres va más allá de los espacios familiares, dado que supone democratización de las relaciones sociales institucionales y cómo esta democratización influye en la paridad ciudadana y, en especial, en el reconocimiento de las mujeres rurales como ciudadanos en donde su asociación supera los intereses productivos (Cifuentes, 2008). Los intereses productivos son una estrategia para construir una identidad.

El proyecto ético y político del Trabajo Social se pone en una conversación sobre lo ético, es decir, lo justo y bueno para las comunidades; también expresa el lugar político que el trabajador social asume en la construcción de paz en contextos rurales, en otras palabras, las decisiones éticas, políticas que se materializan en un proceso de intervención. Tal proyecto ético y político se fundamenta para este dilema en tres aspectos fundamentales: a) la comprensión de las dinámicas de desigualdad como objeto de intervención, b) la resistencia y organización como una práctica dialógica a fortalecer y c) la comprensión hermenéutica y crítica el territorio y la territorialidad.

En el primer componente, es importante considerar que la desigualdad no es sólo producto de condiciones macroeconómicas estructurales sino de las construcciones culturales propias de las comunidades; es decir, de cómo el patriarcado ha provocado que muchas mujeres tengan menos tierra para administrar en las UPAS, pero también de deconstruir los discursos que han naturalizado las mismas mujeres por sus procesos de socialización, donde se ratifica el poder del hombre.

El trabajador social, junto con las mujeres, rurales debe potenciar nuevas formas conscientes de movilización social, en especial en territorios donde las organizaciones y movilizaciones son escasas; así pues, el ejercicio político de las mujeres es de vinculación de los intereses de otros y la renuncia al cumplimiento de las aspiraciones individuales que sirven a fines de satisfacción instrumental (Díaz, Carmona y Montañez, 2019). Esos sentidos comunes son un claro ejemplo de que la condición política es una acción discursiva que busca la transformación económica, social y política de las mujeres, donde ellas amplíen una mirada crítica sobre sus realidades y las construcciones propias de su contexto.

En este contexto, el Trabajo social debe volcar su mirada a los microemprendimientos y estrategias cooperativas porque “muestran cómo la autonomía económica se traduce en la capacidad de tomar decisiones. No obstante, la negociación de sus identidades de género es un proceso cultural lento que apunta a transformaciones familiares y también a cambios en la comunidad” (Soto y Fawaz, 2016, p.150).

En relación con la resistencia, esta se entiende como una acción política que se construye con propósitos de recuperar espacios políticos, por ejemplo la participación de ellas en las organizaciones. La resistencia es toda acción colectiva y ciudadana que reclama el lugar como mujeres en un territorio para dotarlo de nuevos sentidos. En tal contexto, se busca interpelar, quizás, saberes construidos, lo que implica interpelar el lugar geopolítico donde las mujeres han construido capacidades ciudadanas. Como lo comenta García (2013): “la resistencia que se articula en el ‘momento fronterero’ y que lo hace a propósito de la reconfiguración de los espacios de representación y participación política local de una parte, y de la construcción del nuevo sujeto político” (García, 2013, p.15).

En cuanto al territorio y territorialidad, las organizaciones de mujeres campesinas consolidan un tejido social en sus interacciones sociales que dota de sentido y significado al territorio. Pudiera ser que estos sentidos si bien son económicos porque pretenden incrementar la equidad, no se agotan en el sentido económico. Hay unos sentidos que las movilizan y que superan la producción campesina como los sentidos construidos desde la huerta como una posibilidad de encontrarse, movilizarse y tomar acciones políticas (Marín, 2013); la posibilidad de construir prácticas agroecológicas de agroindustrias y la posibilidad de posicionar estas miradas solidarias de economía como una alternativa de construcción de paz territorial. En este escenario, el Trabajo social puede aportar a resignificar el tejido social y las relaciones de solidaridad:

entendemos al territorio como una construcción histórica y social, ubicada temporal y espacialmente. Dicha construcción territorial es dinámica y está inmersa en procesos de disputa continua por sujetos con agendas, acciones y estrategias diferenciadas que ejercen niveles de control desigual sobre la utilización de los recursos, los flujos sociales, las construcciones simbólicas y las proyecciones del territorio (Flórez y Rodríguez, 2016, p. 2).

La praxis profesional orientada al campo colombiano, en especial a la construcción de equidad de género en el campo, implica hacer consciencia y transformarla, a partir de situarse en el contexto porque “la vida social cotidiana es tejido entre un yo y un tú, es un asunto intersubjetivo, aboga por la propia persona de los que están comprometidos en esa situación específica” (Aguayo, 2007, p. 50). El Trabajo social debe investigar la importancia de las mujeres rurales en la dirección con encaminar su intervención a las cooperativas agrícolas: “a pesar de que las mujeres han desempeñado un papel importante en la gestión de las cooperativas en ciertas regiones de Colombia, hay poca investigación sobre este tema.

La cara de la Colombia rural es femenina y la perspectiva de cooperativas agrícolas autosostenibles también puede serlo (Gutiérrez, 2014). Además, porque la resistencia no sólo es económica o política, sino que configura diversas dimensiones desde donde se enuncian. El Trabajo Social asume, entonces, una postura crítica en la comprensión de las violencias sociales y políticas que han atravesado a las mujeres rurales; de este modo, y retomando a Aquin (2003), el “trabajo social tiene en sus manos la recuperación plena del concepto de derechos sociales, sabiendo que su concreción es un compromiso colectivo y que es factible sólo a través de la acción pública y colectiva” (Aquin, 2003, p. 21).

Así pues, toda acción colectiva se enmarca en movilizar procesos dialógicos, interactivos que involucren democratización de las relaciones, que entre en la voz de lo institucional, que construya capacidades de liderazgo, movilización de redes y de recursos que favorezcan la reconstrucción de la mujer campesina como identidad, en la cual: “los actores, al definir la identidad, se definen a sí mismos y sus relaciones con otros actores de acuerdo con los recursos disponibles y con las oportunidades y restricciones del medio” (Revilla, 2010, p. 67). Reconocer a la mujer campesina como actor político desde su identidad, no invalida las desigualdades a las que ha estado sometida; por el contrario, las reconoce para tomar decisiones en favor de su identidad y de sus oportunidades económicas como lo hemos visto en las organizaciones que se analizaron en este estudio.

Para pensar la justicia social de las mujeres campesinas es menester asumir que como profesional no se puede ser neutral. La neutralidad valorativa como lo plantea Aparicio (2018) es: “un artilugio ideológico porque siempre enmascara una decisión política. Sin embargo, qué entra y qué no entra dentro de un cálculo racional siempre va a dejar por fuera cosas –externalidades, dirían ciertas escuelas de pensamiento económico. Y eso es política” (p. 1). En ese sentido, el Trabajo social debe tomar una decisión política para comprender las dinámicas que acontecen en los contextos rurales con el propósito de construir equidad para las mujeres campesinas; un proceso que movilice sus proyectos de vida en condiciones de dignidad y que, constantemente, dignifique a los campesinos.

## Conclusiones

Las conclusiones se orientan a dos direcciones: 1) los sentidos colectivos y 2) praxis del Trabajo social:

## **1. Sentidos colectivos**

Se puede decir que la reforma rural integral requiere de la construcción de asociaciones de los campesinos, donde las cooperativas campesinas pueden ser un punto clave para el sector agropecuario; sin embargo, para que sea una cooperativa se requiere quizá de un trabajo colaborativo que supere inclusive las mismas asociaciones y se conviertan jurídicamente en otra figura, esto podría implicar riesgos para las asociaciones conformadas. Vale aclarar que estas organizaciones sociales pueden ser un espacio político para deconstruir la violencia y para fundamentar nuevas territorialidades que superen una única mirada que puede caer en lo económico, o sólo lo social como los actos de memoria, tomando como referencia que las dos categorías pueden ser articuladas, pero esta decisión recae puntualmente en los objetivos que cada una de las mujeres persiga al ser parte de una organización.

## **2. Praxis del Trabajo Social**

El proceso de transición en postconflicto requiere que el Trabajo Social, como profesión que interpela las micro-realidades, pueda devolver su mirada al agro, en especial, develar los sentidos que asumen las mujeres campesinas en la organización social y los valores que les atribuyen a sus procesos para tener una participación política que supera la simple participación en el mercado. De igual manera, es importante no romantizar los procesos sociales, puesto que al interior de las organizaciones también se pueden esconder fragilidades en términos del liderazgo relacional, saberes que hay que deconstruir y poner en diálogo como memoria colectiva.

El mismo hecho de la asociación involucra no sólo los sentidos que las personas le otorgan a por qué y para qué asociarse, sino los estereotipos que cada persona tenga sobre la construcción de esos procesos.

El Estado debería materializar las instituciones necesarias para construir condiciones de equidad. Y si el Trabajo Social encauza sus reflexiones a la mujer campesina, valdría la pena incursionar en las cooperativas agrícolas y posicionarse desde los emprendimientos como las acciones colectivas.

## Referencias

- Acosta, B. (2012). Entrevista Libro la pobreza de las naciones. ¿Por qué fracasan los países? *Koyuntura*, 5(41), 1-8. [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/koyuntura/Documents/koyuntura\\_2014-41.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/koyuntura/Documents/koyuntura_2014-41.pdf) [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Aguayo, C. (2007). *Las profesiones modernas: entre el conocimiento y poder*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Aparicio, R. (2018). *Alberto Carrasquilla o cuando la técnica no es ética. 070 Política y Sociedad/Opinión*. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/etica-alberto-carrasquilla/> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Aquin, N. (2003). *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde Trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Aquin, N. (2005). Pensando la dimensión ética-política del TS. *Revista Trabajo social*, 71-83. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/24256> [Consultado el 19 de Agosto de 2019].
- Badiou, A. (2015). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Bautista, S. (2016). Mujer rural y construcción de paz en Colombia: temas, problemas y desafíos. *Revista prospectiva*, 24, 121-148. <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/4545> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Botello, H.; Guerrero, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, 62-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v13n1/1900-3803-entra-13-01-00062.pdf> [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Cifuentes, R. (2008). La justicia a las identidades colectivas: más allá del dilema de la distribución y reconocimiento. *Revista Eleuthera*, 5(2), 123-138. [www.redalyc.org/pdf/1290/129012573008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012573008.pdf) [Consultado el 12 de septiembre de 2018].

- Confederación de Cooperativas de Colombia, CONFECOOP. (2018). *Cooperativas: un impulso económico y social al país*. <https://www.portafolio.co/negocios/empresas/cooperativas-impulso-economico-social-pais-44998>
- Contraloría General de la República (2016). *Informe de Auditoría a la política de vivienda rural*. <https://www.contraloria.gov.co/documentos/463406/483337/Bolet%C3%ADn+Macro+Fiscal+14.pdf/f/54430f13-be3c-46e8-bd64-c2f8dfd6971b?version=1.2> [Consultado el 13 de septiembre de 2018].
- Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW. (2019). *Primer informe sobre específico de mujeres rurales campesinas en Colombia*. <http://www.fiancolombia.org/wp-content/uploads/2019/02/2.4-InformeSombraMujeresRuralesCOLOMBIA.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2019].
- Delgado, N. (2014). *Estudio de profundización sobre intervenciones públicas para el fortalecimiento de capacidades institucionales de las entidades territoriales*, Bogotá (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2014). *Informe del Censo Nacional Agropecuario*. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Díaz, A.; Carmona O.; Montañez, M. (2019). *Formación de sujetos políticos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Flórez, D.; Rodríguez, J. (2016). Ordenamiento territorial en Colombia: violencias, guerras y resistencias. *Bitácora*, 26, 37-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v26n2/v26n2a04.pdf> [Consultado el 19 de abril de 2019].
- Fondo para el Financiamiento del sector Agropecuario, FINAGRO. (2018). *¿Quiénes somos? Línea FINAGRO*. <https://www.finagro.com.co/qui%C3%A9nes-somos/informaci%C3%B3n-institucional#1765> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Fraser, N.; Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, España: Morata-Paideia.



- García, C. (2013). Violencia, resistencias y ciudadanías en las localidades campesinas de Antioquia. *Análisis político*, 26(77), 39-56. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/43665/44945> [Consultado el 19 de abril de 2019].
- Giraldo, O. (2010). *Campesinas construyendo la utopía: mujeres, organizaciones y agroindustrias rurales*. *Cuadernos de desarrollo rural*, 7(65), 41-57. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v7n65/v7n65a03.pdf> [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Gonzales, A. (2015). *Misión para la Transformación del Campo: síntesis y algunas reflexiones*. <https://publicaciones.fedepalma.org/index.php/palmas/article/view/11700> [Consultado el 4 de septiembre de 2018].
- Gutiérrez, J. D. (2014). *Smallholders' Agricultural Cooperatives in Colombia, vehicles for rural development?* *Cuadernos de desarrollo rural*, 73, 219-271. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.13043/dys.73.6> [Consultado el 2 de diciembre].
- Hoinle, B.; Rothfuss R.; Gotto D. (2013). Empoderamiento espacial de las mujeres desde la economía solidaria. *Cuadernos de desarrollo Rural*, 72, 117-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v10n72/v10n72a07.pdf> [Consultado el 3 de noviembre de 2018].
- Leal, G.; Malagón, C. (2015). Historia de trabajo social en Colombia: de la doctrina social de la iglesia al pensamiento complejo. *Revista de Trabajo Social*. <http://www.humanas.unal.edu.co/files/cms/5976745747ed6ab3b5ce0.pdf> [Consultado el 2 de mayo de 2018].
- Marín, I. (2013). *Resistencias desde la huerta. Movilización de mujeres en zonas rurales del suroccidente colombiano*. [https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor\\_de\\_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzEyMDEzMjIwMCM8xODI4Ln-BkZg%3D%3D](https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzEyMDEzMjIwMCM8xODI4Ln-BkZg%3D%3D) [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Martínez, V. (2018). *Aportes de mujeres a la paz*. (Trabajo de grado). [http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/10099/1/MartinezVeronica\\_2018\\_AportesMujeresPaz.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/10099/1/MartinezVeronica_2018_AportesMujeresPaz.pdf) [Consultado el 17 de noviembre de 2018].

- Meertens, D. (1994). Mujer y violencia en los contextos rurales. *Estudios Mujer y violencia*, 1-16. <http://bdigital.unal.edu.co/39968/1/Mujer%20y%20violencia.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2019].
- Meertens, D. (2000). *Ensayos sobre la tierra, violencia y género: hombres y mujeres en la historia de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://epdf.pub/ensayos-sobre-tierra-violencia-y-genero.html> [Consultado el 19 de agosto de 2019].
- Meertens, D. (2016). Entre el despojo y la restitución: reflexiones sobre género, justicia y retorno en la costa caribe de Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 45-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v52n2/0486-6525-rcan-52-02-00045.pdf> [Consultado el 20 de agosto de 2019].
- Mesa de Conversaciones (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto: hacia la construcción de una paz estable y duradera*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2019].
- Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *La mujer rural en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/Boletin-02-2015-Mujer-Rural%20-agricultura-familiar-Colombia.pdf> [Consultado el 15 de septiembre de 2018].
- Ostrom, E. (2002). *El gobierno de los comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México, D. F.: FCE.
- Parada, M. (2018). Entre el avance y las barreras. Enfoques de igualdad de género en la política pública en Colombia. *Estudios Socio jurídicos*, 20(2), 103-128. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/6612> [Consultado el 10 de octubre de 2018].
- Puigvert, L.; Muñoz, B. (2012). Gender Studies. Barriers and Contributions to the Theoretical International Debate from the voices of the Other Women. *Géneros*, 1(1), 1-25. <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/article/view/172/201> [Consultado el 20 de octubre de 2018].
- Revilla, M. (2010). América Latina y los movimientos sociales en la presente rebelión del coro. *Nueva sociedad*, 227, 52-67. [https://nuso.org/media/articles/downloads/3696\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/3696_1.pdf) [Consultado el 13 de septiembre de 2018].

- Revista Semana (Agosto 15, 2015). *Una dura radiografía del campo colombiano*. <https://www.semana.com/economia/articulo/campo-colombiano-en-la-pobreza/438618-3> [Consultado el 19 de abril de 2019].
- Robinson, J. (2016). La miseria en Colombia. *Desarrollo y Sociedad -Universidad de los Andes*, 76, 9-88. [www.redalyc.org/pdf/1691/169144237001.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1691/169144237001.pdf) [Consultado el 18 de septiembre de 2018].
- Rueda, M. (2016). Globalización y sistemas socio-ecológicos tropicales: efectos diferenciados del café sobre los productores y ecosistemas locales en el trópico andino colombiano. En J. C. Young. *Naturaleza y Sociedad: perspectivas socio ecológicas sobre cambios globales en América Latina* (pp. 411-452). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Santos, J. M.; Jiménez, T. (2016). *Acuerdo final para l terminación del conflicto*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Secretaría Distrital de la Mujer (2017). *6.000 mujeres protagonistas del proceso de restitución*. <https://www.funcionpublica.gov.co/-/mujeres-victimas-del-pais-se-empoderan-en-procesos-de-restitucion-de-tierras> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf> [Consultado el 14 de septiembre de 2018].
- Soto, P.; Fawaz, M. (2016). Ser mujer microempresaria en el medio rural. *Cuadernos de desarrollo rural*, 13(77), 141-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v13n77/0122-1450-cudr-13-77-00141.pdf> [Consultado el 24 de octubre de 2018].
- Stromquist, N. (2015). Women's Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, 50, 1-16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12137> [Consultado el 24 de octubre de 2018].

- Unidad de Restitución de Tierras (2019). *Estadística de restitución*. <https://www.restituciondetierras.gov.co/estadisticas-de-restitucion-de-tierras> [Consultado el 17 de agosto de 2019].
- Unidad para la Atención Integral a Víctimas (2019). *Cifras de víctimas en Colombia*. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Genero?vvg=1> [Consultado el 13 de Septiembre de 2018].
- Uribe, M. (2012). Estilos de desarrollo y sesgo anticampesino en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 32(60), 505-535. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/40122/42280> [Consultado el 12 de septiembre de 2018].
- Vargas, G.; Hurtado, R. (2017). *Documentos de Política, los retos de la paz territorial*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Vargas, M. (Enero, sábado 1, 2018). En los últimos 7 años se ha dado un impulso al campo. *El Tiempo.com*. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/crecimiento-del-campo-colombiano-en-los-ultimos-siete-anos-243644> [Consultado el 12 de septiembre de 2018].
- Viera, M. (2012). Mirarse y ser vistas. Objetivación de dos colectivos de mujeres rurales. *Adamios: revista de investigación social*, 9(19), 337-358. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v9n19/v9n19a15.pdf> [Consultado el 22 de octubre de 2018].
- Zuluaga, G. P.; Arango, C. (2013). Mujeres campesinas: resistencia, organización y agroecología en medio del conflicto armado. *Cuadernos de desarrollo rural*, 10(72), 159-180. <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v10n72/v10n72a09.pdf> [Consultado el 25 de 10 de 2018].



# Contenido · Contents · Conteúdo

## Investigaciones · Research · Investigações

13 / Editorial

*Liliana Mejía Botero*

**19 / Learning and Knowledge Technologies as strategies in training teachers of La Normal Superior School, Cúcuta, Colombia**

/ Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia

/ As tecnologias da aprendizagem e do conhecimento como estratégias na formação de professores da Escola Superior Normal de Cúcuta, Colômbia

*Leonardo-Yotuhel Díaz-Guecha · Rodolfo-Alfonso Márquez-Delgado*

**43 / Induction of Cognitive Processes from Semantic Referents Based on Recognition and Visual Priming with Tragic Outcome**

/ Inducción de procesos cognitivos a partir de referentes semánticos basados en el reconocimiento y priming visual con desenlace trágico

/ Indução de processos cognitivos de referentes semânticos com base no reconhecimento e priming visual com resultado trágico

*Ricardo Arrubla-Sánchez*

**67 / Social construction of childhood through images and photographs: an entrance to education**

/ Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación

/ Construção social da infância através de imagens e fotografias: uma entrada para a educação

*Natalia Montaña-Peña*

**93 / Conceptions of Corruption in Children and Youth of a Rural Educational Institution of Villagómez, Cundinamarca (Colombia)**

/ Concepciones de corrupción en niños y jóvenes de una Institución Educativa Rural de Villagómez, Cundinamarca (Colombia)

/ Conceções de corrupção em crianças e jovens de uma instituição educacional rural de Villagómez, Cundinamarca (Colômbia)

*José-Eduardo Cifuentes-Garzón · Luz-Dary Linares-Garzón*

## Investigaciones en otras Temáticas · Research on other topics · Investigações sobre outros tópicos

**117/ The Gender Wage Gap in Colombia and in the Department of Caldas**

/ La Brecha Salarial por género en Colombia y en el Departamento de Caldas

/ A brecha salarial por gênero na Colômbia e no Departamento de Caldas

*Oscar-Hernán Cerquera-Losada · Cristian-José Arias-Barrera · Juan-Felipe Prada-Hernández*

**141 / 2020 World Order Scenarios. Analysis from the Strategic Prospective**

/ Escenarios 2020 del Orden Mundial. Análisis desde la Prospectiva Estratégica

/ Cenários da Ordem Mundial 2020. Análise da perspectiva estratégica

*Jorge-Isaac Lechuga-Cardozo · Oswaldo Leyva-Cordero*

## Reflexión · Reflection · Reflexão

**169 / Education, Philosophy and Human Freedom.**

**Pedagogical Strokes From Nietzsche, Freire and Zuleta**

/ Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta

/ Educação, filosofia e liberdade humana. Traços pedagógicos de Nietzsche, Freire e Zuleta

*Yesid Niño-Arteaga*

## Revisiones · Review · Revisão

**197 / Approaches to Associations of Rural Women in Colombia and the Ethical-Political Project of Social Work**

/ Acercamientos a asociaciones de mujeres campesinas en Colombia y proyecto ético-político del Trabajo social

/ Abordagens às associações de mulheres rurais da Colômbia e ao projeto ético-político do Serviço Social

*Luz-Stella Chamorro-Caicedo*

Correspondencia e información Revista **ÁNFORA**:

Universidad Autónoma de Manizales | Tel.: (57) (6) 872 7272 Ext.: 166 6 407 Fax: (6) 872 7670

E-mail: [anfora@autonoma.edu.co](mailto:anfora@autonoma.edu.co) | <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora>

Antigua Estación del Ferrocarril - Manizales (Colombia)

"Vigilada Mineducación"