

e-ISSN 2248-6941
ISSN 0121 - 6538

ÁNFORA

de las Ciencias Sociales y Humanas

Construcciones cotidianas de la paz



Revista científica de la
Universidad Autónoma de Manizales
Vol 28 · N°50 · enero - junio · 2021



PUBLINDEX
DIALNET
CLASE
REDALYC
ULRICH
SHERPA/ROMEO
CITE FACTOR

EBSCO
LATINDEX
MIAR
REDIB
JOURNALTOCS
FUENTE ACADEMICA
ACADEMIC SEARCH

DOAJ
BIBLAT
CIRC
ERIHPLUS
BASE
CORE

Revista **Ánfora** · Fundada en 1993
ISSN 0121-6538 · ISSN electrónico 2248-6941
Periodicidad semestral · Tiraje 50 ejemplares
Vol. 28, N° 50, 322 páginas · enero - junio de 2021
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

Editor Invitado

Álvaro Díaz Gómez. Universidad Tecnológica de Pereira

Editora Invitada

Deicy Patricia Hurtado Galeano. Universidad de Antioquia

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 28	N° 50	322 P.	enero-junio	2021	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

Comité Editorial

Óscar Eugenio Tamayo Alzate. PhD. Universidad de Caldas, Colombia
Melina Vázquez. PhD. Universidad de Buenos Aires, Argentina
Óscar 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 Sevilla, España
José Manuel Saiz Álvarez. PhD. Tecnológico de Monterrey, México
Jorge Colvin Díez. PhD. IE Bussiness School, España
Juan Ramón Rodríguez Fernández. PhD. Universidad de León, España

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)
Wbeimar Cano Restrepo. Soporte técnico
Ana Jael Merchán Villegas. Auxiliar Administrativa

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 28	Nº 50	322 P.	enero-junio	2021	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

Autores edición 50 de la revista *Ánfora* (enero-junio 2021)

Alejandro Granados García. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
Diana Feo Ardila. Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Gladys Adriana Espinel Rubio. Universidad Francisco de Paula Santander Colombia.
Juan Pablo Acosta Navas. Universidad de Antioquia, Colombia
Jorge Mario Ortega Iglesias. Universidad del Magdalena, Colombia
Víctor Enrique Valencia Espejo. Universidad del Magdalena, Colombia
Francy Lorena Jaramillo Grajales. Universidad Católica de Pereira
Luisa Fernanda Cárdenas Vásquez. Universidad Católica de Pereira
Tania Galaviz-Armenta. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
Giovanni Bohórquez Pereira. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia
Juan Diego Flórez Quintero. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.
Miguel Orlando Alguero Montaña. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia
Vanessa Cynthia Lerner. Universidad de El Salvador
María Disney Palacios Rentería. Institución Educativa Gabriel Trujillo, Pereira, Colombia.
Héctor Alberto Botello Peñalosa. Universidad Industrial de Santander, Colombia
Isaac Guerrero Rincón. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Santander, Colombia.
Julio Cruz. Universidad de Caldas, Colombia

Traducciones

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

Artículos al inglés

Mónica Naranjo R.

Inés Gabriela Guerrero U.

Alexandra Suaza R.

Diana Lorena Giraldo O.

Juan Carlos Vinasco O.

Julián Mauricio Marín H.

Jonathan Restrepo R.

Revisión por Nativo al inglés

Alice James

Revisión por Nativo al Portugués

Rafael Tostes

Resúmenes al Portugués

Juan Carlos Vinasco O.

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 28	Nº 50	322 P.	enero-junio	2021	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

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: @RevistaAnforaUAM

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.

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 28	Nº 50	322 P.	enero-junio	2021	ISSN 0121-6538
--------	----------------------	---------	-------	--------	-------------	------	----------------

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.
- CORE** La colección más amplia a nivel mundial de artículos de investigación en acceso abierto.

CONTENIDO

CONTENTS • CONTEÚDO

11 EDITORIAL

Álvaro Díaz Gómez · Deicy Patricia Hurtado Galeano

.....

INVESTIGACIONES • RESEARCH • INVESTIGAÇÕES

(CONSTRUCCIONES COTIDIANAS DE LA PAZ)

17 Prolegomena to an Everyday Peace Approach [*English Version*]

Prolegómenos para un enfoque de paces cotidianas
[*Versión en Castellano*]

Prolegômenos para uma abordagem da paz cotidiana

Alejandro Granados-García

.....

45 The Paradigm of Imperfect Peace in a Refugee Camp: Pacifist Empowerment of Sahrawi Adolescents [*English Version*]

*El paradigma de paz imperfecta en un campamento de refugiados:
empoderamiento pacifista de adolescentes saharauis*
[*Versión en Castellano*]

*O paradigma da paz imperfeita em um campo de refugiados:
empoderamento pacifista de adolescentes do Saaraui*

Diana-Yamile Feo-Ardila · Gladys-Adriana Espinel-Rubio

.....

- 75 Peace-building Women Leaders in Medellín's *Comuna 1*:
A Grassroots Approach to Establishing Daily Peace
[*English Version*]
- Mujeres líderes constructoras de paz en la comuna 1 de Medellín:
una aproximación a las paces cotidianas construidas desde abajo*
[*Versión en Castellano*]
- Mulheres líderes construtoras de paz no setor 1 de Medellín: uma
aproximação aos passos diários construídos a partir de abaixo*

Juan-Pablo Acosta-Navas

.....

- 103 The Peacebuilding Teacher Profile: Emerging Concepts from
the School in the Colombian Post-conflict [*English Version*]
- El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la
escuela en el posconflicto colombiano* [*Versión en Castellano*]
- O perfil do professor construtor de paz: concepções emergentes da escola
no pós-conflito colombiano*

Jorge-Mario Ortega-Iglesias · Víctor-Enrique Valencia-Espejo

.....

- 133 Psycho-social Intervention Characteristics in the Magdalena
Medio Peace and Development Programme as a Peace
Construction Scene in Colombia [*English Version*]
- Características de la intervención psicosocial en el Programa
de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio como escenario de
construcción de paz en Colombia* [*Versión en Castellano*]
- Características da intervenção psicossocial no Programa de
Desenvolvimento e Paz do Magdalena Medio como cenário de
construção da paz na Colômbia*

Francy-Lorena Jaramillo-Grajales · Luisa-Fernanda Cárdenas-Vásquez

.....

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

- 161 Disciplinary and Interdisciplinary Approaches to the Analysis
and Definition of Violence [*English Version*]

*Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y
definición de la violencia* [*Versión en Castellano*]

*Abordagens disciplinares e interdisciplinares para a análise e definição
de violência*

Tania Galaviz-Armenta
.....

- 183 Digital Communication Between Councilors and Users on
Twitter. Failed Opportunity to Strengthen Image and Validity
in the Public Sphere [*English Version*]

*Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter. Oportunidad
fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública*
[*Versión en Castellano*]

*Comunicação digital entre ediles e usuários no Twitter. Oportunidade
falhada no fortalecimento da imagem e validade na esfera pública*

Giovanni Bohórquez-Pereira • Juan-Diego Flórez-Quintero
• Miguel-Orlando Alguero-Montaña
.....

- 215 Youth in the Argentine Masortí Movement: Perceptions About
the *Ethos* Community [*English Version*]

*Juventudes en el movimiento Masortí argentino: percepciones sobre el
ethos comunitario* [*Versión en Castellano*]

*Juventude no movimento argentino Masortí: percepções sobre oethos
comunitário*

Vanesa-Cynthia Lerner
.....

249 Characterization of the Learning Styles of Elementary School Students from an Ethnic Group [*English Version*]

Caracterización de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico [*Versión en Castellano*]

Caracterização dos Estilos de Aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental de um grupo étnico

María-Disney Palacios-Rentería

.....

275 Income and Happiness: Easterlin Paradox in Colombia [*English Version*]

Ingresos y felicidad: paradoja de Easterlin en Colombia [*Versión en Castellano*]

Renda e Felicidade: Paradoxo de Easterlin na Colômbia

Héctor-Alberto Botello-Peñaloza · Isaac Guerrero-Rincón

.....

REVISIÓN • REVIEW • REVISÃO

297 Revision of the Concept of Political Class and Analogues in the History of the Department of Caldas [*English Version*]

Revisión del concepto clase política y análogos en la historia del departamento de Caldas [*Versión en Castellano*]

Revisão do conceito de classe política e analogias na história do departamento de Caldas

Julio Cruz

.....

EDITORIAL

Construcciones cotidianas de la paz

Álvaro Díaz Gómez*

Editor invitado

<https://orcid.org/0000-0002-2602-1702>

Deicy Patricia Hurtado Galeano**

Editor invitado

<https://orcid.org/0000-0001-5562-1267>

En los metarrelatos, la gran historia, el héroe unitario, la noción de época y de civilización fueron hegemónicos en los discursos de las Ciencias Sociales; en ellos, lo cotidiano no era visible y, por lo tanto, no era un tema de reflexión. Sin embargo, existía un horizonte de actuación humana mediante el cual se concretaban las acciones que iban demarcando la historia y, con ello, los relatos que de la misma se hacían.

Con el fin de los metarrelatos se produjo un giro y la cotidianidad empezó a ser reconocida como parte del mundo de la vida o como un sinónimo de esta. En tal perspectiva, Agnes Heller, en su texto de 1985 titulado *Historia y Vida Cotidiana*, reconoce que esta “es la vida de todo hombre” y complementa diciendo que ésta “la vive cada cual, sin excepción alguna”; por lo tanto, si queremos hablar de paz y hacerlo desde la perspectiva de la cotidianidad, debemos plantear de manera enfática que aquella corresponde a todo hombre o mujer, pues la paz se construye en el diario vivir. En suma, cada uno puede participar en su construcción o puede “hacerla trizas”, como lo han propuesto algunos sectores políticos colombianos. Podemos vivir la paz en cuanto la hayamos ganado o sentir su pérdida si la cultura de la guerra predomina.

Heller nos plantea una tensión en los siguientes términos: “nadie puede desprenderse enteramente de la cotidianidad”, pero tampoco puede vivir “solo la cotidianidad”. En consecuencia, y en el tono que venimos demarcando, nadie

* PhD en Ciencias Sociales niñez y juventud, Universidad de Manizales y CINDE. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo. Profesor Universidad Tecnológica de Pereira.
Correo: adiaz@utp.edu.co

** Magíster en Filosofía Política. Socióloga. Profesora Universidad de Antioquia.
Correo: deicy.hurtado@udea.edu.co

puede desprenderse de la vivencia de la paz en cuanto ésta se constituye – por afirmación o negación– en la vida cotidiana. Pero tampoco nos podemos quedar solo en ella, pues se requiere pensarla, tematizarla, darle sentidos para reconocer cómo se expresa en momentos particulares.

La cotidianidad de la vida colombiana, marcada por “violencias crónicas” como nos lo recuerda Alejandro Castillejo (2017, 2018), puede impedirnos ver que estamos en una transición compleja entre cinco décadas de conflicto armado interno, la firma de un Acuerdo de Paz y la generación de una cultura de paz que intenta abrirse camino aún en medio de esas nuevas violencias emergentes en el postacuerdo. Y como es un trasegar, una procesualidad, se mantienen rasgos de la tradición guerrera que no logran quedar atrás, pero también asoman bosquejos –menos visibles, en cuanto son menos espectaculares– de una cultura para la convivencia pacífica, para el “buen vivir” o el “vivir sabroso”, como horizontes de futuro.

La “paz en pequeña escala” (Castillejo, 2019), en la clave propuesta por los estudios críticos de las transiciones políticas, invita a pensarla más allá de la institucionalidad, en las interacciones cotidianas, allí donde la guerra y las violencias estructurales generadas por la injusticia económica y la exclusión política, han afectado la posibilidad de reproducir la vida misma y, sobre todo, la vida en común (para decirlo en términos hellerianos). Además, es en esas interacciones que se producen en la escala de lo cotidiano donde sucede la “proximidad”, donde la solidaridad, la reciprocidad y la cercanía hacen pensable y posible otras maneras de concebir y vivir la vida; unas maneras que buscan romper con los patrones de comportamiento legados por tantas décadas de violencias superpuestas.

Las experiencias, luchas y resistencias de víctimas, campesinos, pueblos indígenas, comunidades afro, defensores de derechos humanos, ecologistas, estudiantes y mujeres, actualizan esa necesidad de contestar y contraponerse a un orden injusto y violento. Por eso, desde hace más de 20 años han pugnado por salidas negociadas al conflicto que hoy se expresan en la defensa del Acuerdo de Paz firmado en 2016 y en la interpelación a la clase dirigente para hacer realidad la construcción de la paz en los territorios, con la mirada puesta en hacer de ella una forma de vida que rechace toda forma de violencia, bien sea que suceda en la vida privada o en la pública.

Lo cotidiano no es linealidad sino complejidad y, en el caso colombiano, se expresa en procesos emergentes aparentemente contradictorios que se palpan en este nuevo año: la firma del Acuerdo de Paz, ha sido ensombrecida por el asesinato de cerca de 251 firmantes de la paz en proceso de reincorporación, a inicios de 2021. La lucha por la defensa de los derechos humanos, del territorio y de los pueblos originarios pervive y, en reconocimiento a ello, Leiner Palacios

—sobreviviente de la masacre de Bojayá y actual comisionado de la verdad— recibió el Premio Nacional a la defensa de los DD.HH., correspondiente al año 2020; de igual manera, a la experiencia colectiva de La Guardia Indígena Kiwe Thegnas del Plan de Vida Proyecto Nasa, Experiencia Asociación de Cabildos Indígenas de Toribio, Tacueyó y San Francisco, le otorgaron el premio a la Experiencia o Proceso Colectivo del Año (Proceso Social Comunitario).

Paradójicamente, mientras el país inicia este 2021 reconociendo liderazgos, organizaciones y procesos sociales, la cifra de líderes y lideresas asesinadas en el territorio colombiano supera los 250 desde la firma del Acuerdo de Paz.

Como se ha dicho, la paz no está en un decreto, ni en unas instituciones o burocracias creadas, sino que se trata de una procesualidad cotidiana en la que todos tenemos parte, aún desde la indiferencia. En nuestras manos está perpetuar la cultura guerrera o incidir intencionalmente en el desplazamiento de ésta hacia una cultura de paz. Estas mismas razones nos han llevado a proponer este número temático en la revista *Ánfora* sobre “Construcciones cotidianas de la paz”; esto, con el fin de pensar sobre los procesos que se están desarrollando en diversos contextos de la geografía colombiana, y de otros lugares, por los actores sociales con matices particulares, con tonos e intencionalidades diferentes/convergentes, pero siempre con la paz como perspectiva de presente y de futuro.

Las colaboraciones académicas de este número especial, nos recuerdan que analizar esas construcciones cotidianas de la paz nos obliga a seguir examinando la violencia en sus formas, actores y consecuencias; que conviene acercarnos a enfoques menos idílicos y más realistas de la paz para reconocer su contingencia, su imperfección, así como para aclararnos que esa paz cotidiana es una categoría en construcción; que hay sujetos concretos, por ejemplo, las mujeres, en lugares específicos (una comuna conformada por barrios populares de Medellín), que en sus luchas cotidianas han estado construyendo sentidos y experiencias de paz con justicia social; que en procesos sociales comunitarios y de base, se han gestado enormes y significativos programas de construcción de paz mucho antes de 2016 al calor de una transición política que se configuró en el proceso de negociación con los paramilitares.

Esta es la edición especial que entregamos a los lectores de *Ánfora* como una contribución que hacen las revistas académicas a la construcción de conocimiento, a la reflexión y a las acciones en un país al que le urge encontrar claves para dejar las violencias y las exclusiones en el pasado.

Referencias

- Castillejo, A. (2017). *La ilusión de la justicia transicional. Perspectivas críticas desde el Sur global*. Universidad de los Andes.
- Castillejo, A. (2018). Del ahogado el Sombrero, a manera de manifiesto: esbozos para una crítica al discurso transicional. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 15(3), 1-16, <https://doi.org/10.1590/1809-43412018v15n3d501>
- Castillejo, A. (2019). La paz en pequeña escala: fracturas de la vida cotidiana y las políticas de la transición en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, 53, 6-10, <https://colombianistas.org/ojs/index.php/rec/article/view/76/47>
- Heller, A. (1985). *Historia y Vida Cotidiana*. Grijalbo.

Investigaciones

Research · Investigações

(CONSTRUCCIONES COTIDIANAS
DE LA PAZ)



Prolegómenos para un enfoque de paces cotidianas*

[Versión en Castellano]

Prolegomena to an Everyday Peace Approach

Prolegômenos para uma abordagem da paz cotidiana

Recibido el 25 de julio de 2020. Aceptado el 27 agosto de 2020.

Alejandro Granados-García**

<https://orcid.org/0000-0001-7201-4872>

Colombia

› Para citar este artículo:

Granados-García, Alejandro
(2021). Prolegómenos para un
enfoque de paces cotidianas.
Ánfora, 28(50). 17-44.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.715>

Universidad Autónoma de
Manizales. ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: este trabajo de reflexión busca contribuir a la *fundamentación* de un enfoque de construcción de paz que apueste a la escala de lo local-cotidiano (del *mundo de la vida*), sin dejar de lado la interacción y mutua influencia que pueda existir con otras escalas de lo regional, lo nacional y lo transnacional o global.

Metodología: el trabajo se estructura a partir de un conjunto de premisas que abren senderos y escenarios de reflexión; se trata de una perspectiva para el trabajo en el campo teórico-práctico de los conflictos y las paces.

* Las reflexiones aquí expuestas se nutrieron de las conversaciones al interior del Seminario de línea "Conflictos sociales y armados. Abordajes psicosociales hacia la construcción de culturas de paz" del Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Sede Bogotá. Quiero dar reconocimiento y agradecer al equipo del Seminario por ofrecer un escenario de encuentro sumamente fértil para la reflexión sobre los conflictos y las paces en Colombia. Quiero agradecer también el trabajo de lectura crítica de quienes evaluaron y revisaron este artículo; sus atinados comentarios contribuyeron a enriquecer significativamente las reflexiones que aquí presento. El autor declara que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación. Por su carácter reflexivo y a petición del autor, este artículo incluye la voz en primera persona.

** Psicólogo. Politólogo. Magister en Filosofía. Estudiante del Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: alejogranadosgarcia@gmail.com

Resultados: se identificó la necesidad de pensar críticamente el *campo* teórico-práctico de los conflictos y las paces desde una perspectiva transdisciplinar y multiescalar de los fenómenos, las actuaciones y las relaciones de poder. También resulta ineludible una perspectiva que evidencie los procesos de colonización de este campo teórico-práctico por parte de los modelos de una paz (neo)liberal y que, a su vez, logre trascender el esquema crítico polarizante del Norte y el Sur. Es importante *reivindicar* la escala de lo cotidiano, pues ofrece experiencias, prácticas, recursos, perspectivas e interpretaciones relevantes para la comprensión y la transformación de los conflictos y las paces. **Conclusiones:** se requiere *problematizar* las paces en las cotidianidades para abordar sus tensiones, contradicciones, dilemas y problemáticas. Con ello, se pretende estimular la comprensión y la conversación en torno a las *condiciones de posibilidad* de un enfoque para la comprensión y el fortalecimiento de las paces cotidianas.

Palabras-clave: Paz cotidiana; Construcción de paces; Investigación sobre la paz; Conflictividades sociales; Análisis de conflictos; Transdisciplinariedad.

Abstract

Objective: this article is a reflection seeking to contribute to the *foundation* of a peace-building approach that focuses on the scale of the local-everyday (of the *world of life*), without neglecting the interaction and mutual influence that may exist with other scales of the regional, national and transnational or global. **Methodology:** this article is structured based on a set of premises that open paths and scenarios for reflection; it is a perspective to work in the theoretical-practical field of conflicts and peace. **Results:** the need to think critically about the theoretical-practical field of conflicts and peace from a transdisciplinary and multiscale perspective of phenomena, actions and power relations was identified. A perspective that evidences the colonization processes of this theoretical-practical field by the models of a (neo) liberal peace is also unavoidable and that, in turn, manages to transcend the critical polarizing scheme of the North and the South. It is important *to vindicate* the scale of everyday life, as it offers experiences, practices, resources, perspectives and relevant interpretations for the understanding and transformation of conflicts and peace. **Conclusions:** it is required *to problematize* peace in everyday life to address its tensions, contradictions, dilemmas and problems. This is intended to stimulate understanding and conversation around the *conditions of possibility* of an approach to understanding and strengthening everyday peace.

Keywords: Everyday peace; Peace building; Research on peace; Social conflicts; Conflict analysis; Transdisciplinarity.

Resumo

Objetivo: este trabalho de reflexão busca contribuir para a fundação de uma abordagem de construção da paz que se concentra na escala do cotidiano local (do *mundo da vida*), sem parar à parte a interação e influência mútua que pode existir com outras escalas do regional, nacional e transnacional ou global. **Metodologia:** o trabalho está estruturado a partir de um conjunto de premissas que abrem caminhos e cenários de reflexão; É uma perspectiva de trabalho no *campo* teórico-prático dos conflitos e da paz. **Resultados:** identificou-se a necessidade de pensar criticamente o campo teórico-prático dos conflitos e da paz a partir de uma perspectiva transdisciplinar e multiescala dos fenômenos, ações e relações de poder. É também incontornável uma perspectiva que evidencie os processos de colonização desse campo teórico-prático pelos modelos de uma paz (neo) liberal e que, por sua vez, consiga transcender o esquema crítico de polarização do Norte e do Sul. É importante *reivindicar* a escala do cotidiano, pois oferece experiências, práticas, recursos, perspectivas e interpretações relevantes para a compreensão e transformação dos conflitos e da paz. **Conclusões:** é necessário *problematizar* a paz na vida cotidiana para enfrentar suas tensões, contradições, dilemas e problemas. Com isso, pretende-se estimular a compreensão e o diálogo sobre as *condições de possibilidade* de uma abordagem para a compreensão e fortalecimento da paz cotidiana.

Palavras-chave: Paz diária; Construção da paz; Pesquisa sobre a paz; Conflitos sociais; Análise de conflito; Transdisciplinaridade.

Introducción

Existen iniciativas y procesos de paz que emergen, se despliegan y luchan por consolidarse e incidir en las conflictividades presentes en su contexto singular, más allá y más acá de la paz que se administra en los ámbitos de la macropolítica, entre las élites de los distintos bandos en pugna y bajo la tutela de burocracias multinacionales que pretenden gestionar los conflictos en el marco de un *paradigma de gobernanza global de las transiciones* hacia sociedades y Estados “correctamente” inmersos en el sistema de mercado neoliberal (Castillejo, 2017).

En este artículo presento algunas reflexiones generales con las que aspiro a contribuir a la *fundamentación* de un enfoque de construcción de paz que apuesta por la escala de lo local-cotidiano (del *mundo de la vida*), sin dejar de lado las interacciones y mutuas influencias que puedan existir con otras escalas de lo regional, lo nacional y lo transnacional o global. Se trata de una perspectiva para el trabajo en el *campo* teórico-práctico de los conflictos y las paces. Ahora bien, no solo propongo la *reivindicación* de la escala de lo cotidiano, sino su *problematización*. Es por esto que la forma en que está escrito este artículo no pretende exponer una teoría completa y acabada, sino recoger y reflejar un proceso de pensamiento en devenir, a la manera de la *metáfora viva* de Paul Ricoeur (2001), es decir, un ejercicio de reflexión en gerundio que trae tensiones, contradicciones, desplazamientos, transiciones, dilemas y problemáticas ligadas al significado y las implicaciones del asunto tratado. En pocas palabras, se trata de un texto *experimental*.

Agradezco de antemano el bondadoso y creativo trabajo de lectura, apropiación, reformulación y crítica que cada lector pueda llevar a cabo a medida que recorre estas páginas. Aspiro a que las reflexiones que presento estimulen ejercicios de lectura y análisis de casos. Así, al final, este trabajo pretende establecer diálogos reflexivos con algunos de los elementos conceptuales que configuran discursos sobre la construcción de paz.

Por otra parte, reconozco el contexto, las lógicas y las dinámicas imperantes en el *mundo* de la publicación académica. Es por esto que considero importante hacer una acotación sobre mi apuesta por la escritura en primera persona. Quienes producimos y consumimos artículos y otro tipo de materiales académicos sabemos que, por lo general, estos artefactos rehúyen o reniegan del uso de la primera persona como recurso expositivo. El uso del impersonal, que me hace pensar en el *das Man* del que habla Heidegger, parece ser el dispositivo preferido para evitar cualquier riesgo de contaminación por parte de las *informalidades* del lenguaje, los sesgos subjetivos, la falta de objetividad y de rigor en la comunicación científica. En este sentido, la redacción impersonal tiende a asociarse con la objetividad y la claridad expositiva que se espera de una producción científica.

Observo en estas consideraciones que la presencia o ausencia de la voz personal y la predilección por la escritura impersonal rebasa las cuestiones estilísticas y tiene implicaciones epistemológicas. Conlleva implícitamente posturas sobre qué es, cómo se construye, cómo se valida y cómo se comunica el conocimiento científico, así como cuál es el lugar de la subjetividad y la intersubjetividad en ello.

Quiero entonces hacer explícita la posición epistemológica desde la cual considero que la escritura en primera persona puede devenir en una práctica y una apuesta ético-política. La apuesta central desde la cual parto es por reconocer que el conocimiento, como lo advierte la epistemología feminista, es un *conocimiento situado* (Haraway, 1991). La idea de un saber situado problematiza la presunción de neutralidad y objetividad en la investigación e invita a reconocer el lugar desde donde se investiga, el rol de la mirada parcial en la producción de conocimiento, así como los condicionamientos, contextos, valores, creencias, relacionalidades e interseccionalidades presentes en dicha producción de conocimiento. De acuerdo con Donna Haraway (1991), el saber situado es un conocimiento cuya objetividad no resulta de la pretendida neutralidad sino, más bien, de ejercicios autorreflexivos de los sujetos cognoscentes, examinados con la misma rigurosidad con que se analizan los sujetos conocidos. La objetividad deviene una objetividad parcial. El conocimiento se reconoce embebido por el contexto desde donde se conoce, por las subjetividades implicadas en las relaciones de investigación, por cómo se enuncia y por los presupuestos ontológicos y axiológicos que lo orientan. Bajo esta epistemología, se pone en primer plano la subjetividad y la intersubjetividad que artificialmente desaparecían tras la pretensión de objetividad y el recurso del impersonal.

En definitiva, considero que apostar por el uso de la primera persona en la escritura académica resulta consecuente con el posicionamiento epistemológico y ético-político que asumo a partir de la idea del conocimiento situado. Escribir en primera persona representa, para mí, una invitación a posicionarme como sujeto, a asumir mis propios condicionamientos, limitaciones y posibilidades, así como la responsabilidad por lo que escribo. También es una invitación a generar un escenario más cercano para el diálogo polifónico y para el cuestionamiento de la supuesta superioridad del conocimiento científico.

Metodología

Las reflexiones que expongo en este artículo son producto de un entorno fecundo de conversación al interior del equipo de la línea “Conflictos sociales y armados. Abordajes psicosociales hacia la construcción de culturas de paz” del Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Sede Bogotá. En este escenario he tenido la oportunidad de cuestionar mis presupuestos, de implicarme en discusiones sobre múltiples experiencias y fenómenos, de escuchar, aprender, conversar, construir conocimiento y trazar surcos en el pensar junto con colegas que cuentan con amplia experiencia en el abordaje de los conflictos y las paces. Las reflexiones se nutren también de mi propia experiencia de investigación sobre los procesos de reintegración de excombatientes, así como de la revisión crítica de los postulados que esgrimen los autores con los que dialogo a través de un andar frente al cuál hago hoy una breve pausa para presentarles lo que he ido comprendiendo en el camino.

Resultados

Este apartado se estructura a partir de un conjunto de premisas que abren senderos y escenarios de reflexión, esperando estimular la comprensión y la conversación en torno a las *condiciones de posibilidad* de un enfoque para la comprensión y el fortalecimiento de las paces cotidianas. Es decir, en estricto sentido, por el tipo de artículo que es este, se podrían entender los siguientes “resultados” como comprensiones transitorias o resultados preliminares del pensar.

Premisas para un enfoque de paces cotidianas

Premisa No. 1.

Es necesario pensar críticamente el *campo* teórico-práctico de los conflictos y las paces desde una perspectiva transdisciplinar y multidisciplinar de los fenómenos, las actuaciones y las relaciones de poder.

Detengámonos en el examen de los distintos componentes de esta premisa. Como punto de partida, es importante reconocer que los abordajes de los conflictos y las paces se han configurado como un *campo problemático* de trabajo que implica tanto la investigación, la reflexión y la teorización, como la actuación, el acompañamiento o la intervención. El hecho de configurarse como *campo* indica una condición *transdisciplinar* insoslayable. Es decir, ningún trabajo monodis-

ciplinar, e incluso interdisciplinar, es suficiente para abordar las temáticas más pertinentes de este *campo* de estudios (Flórez-Malagón, 2002).

Aun cuando históricamente los estudios sobre conflictos y paces tienden a ubicarse predominantemente en disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología y la historia, entre otras, ninguna de ellas puede abarcar ni agotar este *campo*¹. Ninguna forma de intervención disciplinar en este *campo* puede comprenderse como una entidad aislada y autosuficiente, en la medida en que sus discursos y prácticas se configuran dinámicamente al entretenerse con otras disciplinas, así como con los contextos y los sujetos involucrados.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que este *campo*, emergente en la segunda mitad del siglo XX, desborda las “fronteras” de las distintas ciencias sociales, lo que a su vez genera cuestionamientos, transformaciones, rupturas e innovaciones a nivel ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico. Siguiendo a Flórez-Malagón (2002), se puede afirmar que la configuración de este *campo* permite formular una crítica a la jerarquía interna de las disciplinas, a la fragmentación de los saberes y a la problemática separación entre la actividad cognoscitiva, la ética, la estética y la ontología. Intentos por solventar dicha separación se pueden encontrar en obras de autores como Alejandro Castillejo (2000), Arturo Escobar (2015) y John Paul Lederach (2016). Las paces, como los conflictos, no funcionan como “objetos disciplinares”, sino que implican un desdibujamiento y una crítica de esa lógica. Antes bien, representan escenarios dinámicos de convergencia, por lo que demandan cruces de fronteras, pensamientos de frontera, comprensiones nómadas. Los *campos* se configuran a partir de nuevos lenguajes, nuevos registros de conocimiento y escritura que generan la reorganización permanente del saber y el establecimiento de nuevas pragmaticidades (Flórez-Malagón, 2002). Otras características de los escenarios de transdisciplinariedad son la complejidad, la heterogeneidad, la no linealidad, el diálogo entre lo local-regional-global y la vocación política. Vocación que genera tensiones y vertientes al interior de los *campos*. En el *campo* que nos ocupa esto se manifiesta, por ejemplo, en la tensión entre una *paz (neo)liberal* y las *paces cotidianas*.

La lógica de un *campo* transdisciplinar obliga a reconocer que, más allá de algunos referentes *mainstream*, se trata de un escenario en devenir, emergente, que no se ha estabilizado ni sus fundamentos están por completo delimitados. A esto contribuye la dimensión singular o existencial de los fenómenos sobre los que trabaja. En este caso, los conflictos y las paces (fenómenos situados, contextualizados, históricos) dinamizan permanentemente el *campo*.

1. De hecho, el predominio de este tipo de disciplinas puede relacionarse con el privilegio de una mirada *macro* que se alinea con una lógica de gobernanza de los conflictos desde escenarios e instituciones transnacionales.

De otra parte, la perspectiva transdisciplinar se articula con una *mirada multiescalar dinámica e integrativa* que invita a ejercicios permanentes de abrir y cerrar la lente de comprensión para desplazarse entre el estudio micro, meso y macro de los procesos y contextos sociales. Esta mirada no se enfoca únicamente en los procesos y lógicas que ocurren en cada escala, sino que busca identificar el *entre* de las distintas escalas, es decir, la manera en que se relacionan e influyen mutuamente. Los conflictos y las paces se configuran dinámicamente en la interacción entre distintas escalas (local, regional, nacional, transnacional-global).

Lo anterior invita a considerar tanto las paces cotidianas en sí mismas y en sus relaciones con otras escalas y fenómenos, como los contextos externos y la manera en que inciden en la configuración, el devenir, las tensiones y las relaciones de poder que atraviesan las experiencias de paz a escala local.

Esta última consideración permite abordar otro aspecto que ilumina la premisa, a saber, las relaciones de poder. Se trata de un *campo* por completo atravesado y configurado a partir de las lógicas y dinámicas de poder. De ahí que en este artículo no profundizo en lo que podría parecer una obviedad, a saber, que los conflictos y las paces emergen, devienen y se concretan a partir de un determinado entramado de relaciones de poder. Antes bien, me enfoco en una mirada a la *geopolítica del conocimiento* que atraviesa el *campo* de los estudios sobre conflicto y paz. Esto lo exploro a partir de la siguiente premisa. Por lo tanto, es importante señalar, en relación con el tema de las relaciones de poder en la lectura de las paces cotidianas, que resulta fundamental incorporar comprensiones sobre los factores que han generado conflictos y la emergencia de violencias.

La perspectiva multiescalar integrativa también debe guiar la comprensión de los conflictos y las violencias, de manera que se evite *despolitizar* las paces cotidianas o desplazar la responsabilidad de las violencias a los sujetos que coexisten y habitan los territorios en los que se han configurado históricamente y de forma interrelacionada distintas conflictividades.

Por último, es fundamental resaltar el uso del plural para referirse al conflicto y la paz. Las paces, como los conflictos y las violencias, son diferenciales, interseccionales, territorializadas, corporizadas, situadas, singulares. El uso del singular para referirse a la paz resulta sintomático de una lógica de gobernanza global que busca encauzar la fuerza del torrente social que implican los conflictos y las posibilidades de transformación política que abren y prefiguran, a través de un modelo Estado-céntrico, institucionalizado, burocrático y funcional a la reproducción de sociedades neoliberales ancladas en el mercado global y en la *promesa* de progreso. Hablar de paces invita a romper con la idea de que existe una Paz ideal e igual para todas las sociedades, un *camino* que se debe transitar para alcanzarla y unos *profetas* que conocen la manera adecuada de *conducir* a cualquiera hacia la *tierra prometida* de la paz (*neo*)liberal.

El uso del plural para referirse a la paz puede entenderse en el marco y el *espíritu* de un giro hacia el pluralismo y la multiculturalidad que ha llevado a hablar de identidades, subjetividades, géneros, etc. En las reflexiones de Francisco Muñoz (2001, s. f.), uno de los precursores de la *pluralización* de la noción y la comprensión de la paz, y en particular en su idea de *paz imperfecta*, podemos encontrar algunos motivos fundamentales que resaltan la importancia del uso del plural en el abordaje de las paces.

Con la noción de *paces imperfectas* Muñoz (2001) pretende abrir los significados de la paz, entenderla como procesal, inacabada, inmersa en la incertidumbre y en la complejidad; liberarla de la orientación negativa; identificarla con la condición humana y las condiciones particulares de existencia, abriendo así las posibilidades reales de pensamiento y acción basadas en las realidades que vivimos; reconocer que existen muchos espacios donde se producen regulaciones pacíficas de los conflictos, así como las aportaciones que cada sujeto y cada cultura puede hacer a *su* paz, en otras palabras, *descentrar* la comprensión y la construcción de paz. En definitiva, el uso del plural, la apuesta por las *paces*, conlleva la necesidad de debatir, repensar y resignificar los presupuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos, metodológicos y prácticos del *campo* teórico-práctico de los conflictos y las paces.

Premisa No. 2.

Desde una perspectiva de *geopolítica del conocimiento* es posible evidenciar un proceso de colonización en el *campo* teórico-práctico de conflicto y paz del Norte hacia el Sur.

Juan Daniel Cruz y Victoria Fontan (2014) postulan y argumentan que históricamente el Norte ha funcionado como un *centro* a partir del cual se han desarrollado el pensamiento y las prácticas sobre la paz que predominan actualmente en el Sur. Se trata, según estos autores, de una dinámica de colonización de la *episteme* latinoamericana sobre conflicto y paz, al igual que ocurre en otros *campos*. El proceso colonizador pasa por la imposición, por poderes hegemónicos (nacionales y transnacionales), de discursos, prácticas y lógicas verticales (*top-down*) en la academia, las instituciones, los gobiernos, las comunidades y diversos terrenos prácticos. La paz que es impuesta por medio de estas lógicas verticales, desde arriba, es denominada por Cruz y Fontan (2014) como *paz liberal*.

En el *campo* sobre conflictos y paces se “venden” e implementan discursos de “paz” *mainstream* que mantienen el núcleo de poder de los Estados y las élites. Cruz y Fontan (2014) sostienen que estos discursos y sus prácticas invisibilizan y niegan voces, idiosincrasias y contextos locales y comunitarios, así como la existencia de paces que surgen desde lo local. Esto hace que el papel protagónico

de las personas y comunidades en la construcción de “su” paz sea relegado a un rol *subalterno* frente a la dominación del Estado, sus instituciones y las organizaciones internacionales.

La apuesta desde este tipo de perspectivas críticas sobre la geopolítica del *campo* de estudios en conflicto y paz, apunta a desplegar ejercicios de decolonización de la *episteme* latinoamericana. En palabras de Cruz y Fontan (2014) esto implica decolonizar los supuestos *desde, para y sobre* la paz impuestos desde el Norte y, conjuntamente, reivindicar que existen tipos de paces que surgen de lo local y en la cotidianidad. Se apuesta por reconocer y posicionar la idea de que “la paz que ya existe a nivel local no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno” (Cruz y Fontan, 2014, p. 142).

Para estos autores se debe promover una pedagogía crítica del colonialismo y la creación de conocimientos decolonizados sobre los conflictos y las paces a partir de un posicionamiento desde el Sur global. Tal pedagogía permitiría visibilizar, celebrar y repensar los tipos, prácticas y modelos propios de paz que se vienen creando desde abajo, desde lo local-cotidiano. En este punto es necesario destacar que estos escenarios, por su misma situación de marginalidad, exclusión y subordinación, pueden llegar a enfrentar mayores retos y complejidades en materia de conflictividades y construcción de paz, por lo que requieren y pueden por sí mismas desarrollar alternativas complejas, creativas y que puedan dar cuenta de la singularidad de cada caso. Esto llevaría a problematizar la insistencia en considerar la producción de modelos desde el Norte Global y su adopción como el camino “ideal”, más “avanzado” y “adecuado” para “gestionar” las conflictividades y construir “la paz”.

Es importante, por todo lo anterior, preguntarse por aquello que representan el Norte y el Sur en la lógica de una propuesta decolonial como la de Cruz y Fontan (2014). Hablar en términos de Norte y Sur nos posiciona en una comprensión de la geopolítica que identifica una dinámica históricamente configurada en la que las relaciones entre las distintas sociedades y países responden a una lógica de *centro-periferia*. Se trata de una lógica que opera según relaciones de poder en las que las sociedades y los países que encarnan el *centro* tienen mayor capacidad y probabilidad de *governar* a las *periferias*. Se gobierna sobre múltiples campos, escenarios y escalas, a partir de articulaciones complejas de lo político, lo económico, lo social y lo cultural.

Al interior de las sociedades *periféricas* se reproduce la misma lógica de *centro-periferia*, por la cual, algunos sectores y territorios se erigen como *centros* que establecen una relación de *gobierno* con y sobre las *periferias*. Dichos *centros* locales, regionales y nacionales pueden llegar a alinearse con los *centros* transnacionales-globales y favorecer así la reproducción de un determinado *orden de*

cosas hegemónico. Es importante advertir que en las relaciones de poder que se establecen en esa lógica geopolítica de *centro-periferia* siempre hay lugar para la emergencia y el ejercicio de la resistencia. Nunca hay una dominación total y permanente.

Está claro que las nociones de Norte y Sur representan algo más que una ubicación geográfica y una dinámica geopolítica a escala internacional. Lo que representan el Norte y el Sur, esto es, *posiciones* dinámicas en una lógica vertical de relaciones de *gobierno*, permite advertir que la *posición* del Norte puede reproducirse en escalas nacionales, locales e interpersonales.

La *ontología política* propuesta por Arturo Escobar (2015) ofrece más elementos para ampliar la comprensión del Norte y el Sur como un modelo o una perspectiva para interpretar críticamente las relaciones de poder en una clave *multiescalar integrativa*. La noción de *ontología* permitiría entender el Norte y el Sur como *mundos* o conjuntos de *mundos* articulados a través de una *gramática* particular. Una gramática, según Joan-Carles Mèlich (2014, 2012), es un universo simbólico-normativo (signos, símbolos, creencias, mitos, rituales, hábitos, valores, marcos, prácticas, costumbres y *epistemes*) que estructura las experiencias y la vida cotidiana, que ordena, clasifica y conceptualiza, que incluye y excluye, que prescribe y, de esta manera, configura un mundo dado por supuesto. Hay un mundo en cada gramática, por eso al heredar una gramática también se hereda un mundo, uno que se está haciendo y que nunca está hecho del todo; que nos posee, nos determina, nos sitúa, pero que también podemos transformar y configurar.

El Norte y el Sur representan mundos, formas de vida, de ser, de relacionarse, de construir comunidad, de asumir el *desarrollo*, de organización socio-política, etc., cuya configuración está mutuamente condicionada o determinada. Es decir, en este modelo, no tiene sentido pensar el Sur o el Norte en sí mismos, dejando de lado al otro *posicionamiento*. La configuración y el funcionamiento de un Norte están condicionado por la configuración y el funcionamiento de un Sur, y viceversa. Estamos ante un modelo relacional que, como diría Arturo Escobar (2015), postula que nada ni nadie preexiste a las relaciones que lo constituyen. Esta perspectiva crítica, que evidencia la manera de estructurar relaciones a partir de la *lógica norte-sur*, llama la atención sobre cómo las relaciones que nos constituyen pueden estar atravesadas por dinámicas de *gobierno* que les dan una forma vertical. Verticalidad que desequilibra, que establece formas de colonización, control, sumisión, desigualdad (ontológica, política y económica) y explotación del Norte hacia el Sur.

Ahora, no se trata de buscar que el Sur devenga el nuevo Norte. De lo que se trataría, siguiendo a Escobar (2015) y a Cruz y Fontan (2014), es de decolonizar las relaciones Norte-Sur, de *deconstruir* y *subvertir* esa lógica relacional. En

últimas, se aspira a que no exista la situación a partir de la cual se *debe* hablar de un Norte y un Sur. En la *ontología política* de Escobar (2015) esto se traduce en la afirmación y preservación del *pluriverso*. El modelo Norte-Sur devela la existencia de múltiples mundos que se agrupan en una dinámica agonística en la que uno de esos *mundos*, o un *conjunto* de ellos, intenta *posicionarse* como “el” Mundo hacia el cual, o en el cual, todos los *mundos* deberían converger. La *ontología política* re-sitúa al Norte, al mundo moderno (globalizado, neoliberal-capitalista, racionalista, “civilizado”, individualista, dualista, signado por el mito del progreso), como *un mundo entre muchos otros mundos*. Esto representa la *subversión* del modelo Norte-Sur, a través de la defensa del *pluriverso*.

De esta forma, se puede sortear la aporía y la contradicción que supondría afirmar el Sur Global (como un nuevo Norte) sin *estallar* la *lógica relacional Norte-Sur*. Pensar las paces desde abajo, desde lo local y lo cotidiano, sin *subvertir* esa *lógica*, quizás lleva a autores como Cruz y Fontan (2014) a postular una *paz subalterna*, término que deliberadamente he buscado evitar para la *fundamentación* de un enfoque de paces cotidianas. La noción de subalternidad, si bien puede cumplir una función, por ejemplo, desde la perspectiva de la construcción de una *conciencia de clase*, puede también contribuir a la configuración de identidades ancladas, ontológica y epistemológicamente, en la polaridad y la reproducción del modelo Norte-Sur. Instalarse en la polaridad resulta contrario a un enfoque de paces cotidianas que apuesta más por el diálogo de saberes, por los encuentros y la construcción conjunta con los distintos agentes e instituciones que están presentes (e incluso ausentes) en un *mundo de la vida* atravesado por la conflictividad violenta.

El enfoque de paces cotidianas que aquí perfilo encuentra un terreno fértil en la *ontología política* de Arturo Escobar (2015). Construir paces en una escala cotidiana, en el *mundo de la vida*, conlleva, sin agotarse en ello, el *cuidado* del pluriverso. Esto es, la defensa activa de los muchos *mundos* que, interconectados, habitan el planeta. Se trata de la reivindicación de la *autonomía* para cambiar las *normas* (la *gramática*) de un mundo desde adentro y en sus propios términos. La afirmación del *pluriverso* implica *deconstruir* la dinámica relacional que favorece la colonización de un *mundo* por otro y estallar el mito del “Mundo ideal y feliz” a partir del cual todos los *mundos* deberían constituirse a su imagen y semejanza.

Por lo dicho hasta el momento, se comprende que una condición de posibilidad de las paces cotidianas se encuentra en la crítica lúcida y desacralizadora de los *evangelios*, los *profetas* y los *dogmas* sobre los cuales se edifica e inculca el mito de una modernidad que opera como una *religión antropoteísta*. Esta *religión democrática*, como la denominara Nicolás Gómez (2001; 2010) y como han advertido varios pensadores perspicaces como Walter Benjamin (1996) y Max Weber (2010) está consagrada a un perverso e imperativo deber: el capital debe circular, reproducirse, expandirse, multiplicarse. Y por esta meta *todo* puede ser sacrifi-

cado. La defensa del *pluriverso* antepone el cuidado de la vida a este imperativo impuesto por “el único dios completamente falso”. En este *cuidar* la vida y los *mundos*, las paces cotidianas pueden encontrar recursos, senderos, territorialidades e interacciones propicias para germinar.

Premisa No. 3.

El estudio y la práctica de la construcción de paz han experimentado un giro tecnocrático, una sobrevalorización del experto y la imposición de una lógica vertical (top-down) centrada en instituciones.

Una estrategia que hace parte de la forma en que opera la *lógica* colonizadora en el *campo* objeto del presente trabajo implica, siguiendo a Roger Mac-Ginty (2014) y a Cruz y Fontan (2014), la importación e implantación de modelos, de una forma vertical (top-down), tecnocrática e institucionalizada. Se trata de modelos pensados y probados para otras sociedades y contextos. Esta estrategia conlleva la estandarización y profesionalización de gran parte del discurso, las comprensiones, las medidas, las actividades y las prácticas relacionadas con la construcción de paz.

Frente a este panorama un enfoque de paces cotidianas debe asumir una postura crítica y propositiva. Uno de los focos de la crítica es la posición de expertos que la *lógica* colonizadora incentiva en los profesionales de la construcción de paz y la idea de que la “experticia” es exógena, relegando así a los actores locales a la posición de víctimas pasivas y receptores que carecen de la agencia para trasegar su camino sin ayuda externa (Cruz y Fontan, 2014; Tovar, 2013). La *lógica* colonizadora deriva, en este escenario, en la configuración, por un lado, del rol de “expertos-salvadores” (los profesionales que diagnostican, recetan, guían e imponen prácticas) y, por otro, el rol de inexpertos que deben ser “salvados”. Para Cruz y Fontan (2014) la dinámica relacional que promueve el asumir estos roles podría comprenderse como una forma de *gobernanza terapéutica*, en la cual

Los modelos externos son la receta, los gobiernos y políticas de paz son los médicos, las agencias de paz son los buenos enfermeros, las comunidades los enfermos que “no saben” por qué se han enfermado y tampoco conocen (ni deben atreverse a conocer) una receta diferente a la recomendada por el doctor (p. 137).

La *gobernanza terapéutica* genera lazos de dependencia, subordinación y asistencialismo, así como intervenciones que resultan *invasivas* en la medida que alteran las rutinas y el ambiente local, desconocen los recursos instalados, no consultan la voluntad, la disponibilidad y las necesidades sentidas de las personas y sus comunidades (Tovar, 2013). Esto contribuye a silenciar y marginalizar voces e iniciativas locales, en pro de una paz impuesta, lo cual puede generar

consecuencias desastrosas en relación con el conflicto que se procura gestionar (Cruz y Fontan, 2014; Tovar, 2013).

Desde un enfoque de paces cotidianas se propende por desnaturalizar (historizar) y *deconstruir* el rol o la posición de sujeto del *experto-salvador*. Esto conlleva enarbolar la *igualdad ontológica* entre los sujetos cognoscentes y los sujetos conocidos (Vasilachis, 2006). En virtud del reconocimiento de dicha igualdad, el “otro” hacia el cual se dirigen las estrategias de conocimiento e intervención, aparece como alguien que tiene igual capacidad de producir un saber valioso, implique o no el método científico, así como de influir en el sujeto cognoscente (Vasilachis, 2006). En esta línea, Claudia Tovar (2013) afirma la importancia de los gestos genuinos de humildad y curiosidad como reacción a la omnipotencia que suele ser frecuente entre profesionales que trabajan con poblaciones vulnerables. Esto exige, por su puesto, una actitud reflexiva y autocrítica permanente, por parte de los profesionales, frente a los supuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodológicos que orientan las propuestas de comprensión y acción que enarbolan. A esto se suma la importancia de reconocerse como un sujeto cognoscente situado, interseccional y enmarcado por relaciones de poder.

De acuerdo con lo anterior, la perspectiva que asume un enfoque de paces cotidianas reivindica la capacidad de agencia de los individuos y las colectividades, así como los saberes y recursos idiosincráticos instalados y emergentes en los contextos de trabajo (Mac-Ginty, 2014; Tovar, 2013). De manera que resulta necesaria la transgresión de las formas convencionales de producir conocimiento y prácticas de trabajo en el *campo* de los conflictos y las paces (Cruz y Fontan, 2014). La construcción de conocimiento y planes de trabajo en el terreno derivan en una *lógica* que privilegia la cooperación, el diálogo horizontal y los mecanismos de retroalimentación permanente. Se resalta también la importancia de recoger, analizar, hacer visibles y celebrar los aprendizajes en materia de construcción de paz en experiencias cotidianas (Hernández, 2013).

Celebrar las experiencias cotidianas en el *campo* de la construcción de paces ofrece la oportunidad de que emerjan nuevas preguntas, demandas, alternativas, métodos, metáforas y perspectivas para la transformación de los conflictos, la regulación y la superación de las violencias. De esta forma, los propios significados de las experiencias cotidianas en construcción de paz se erigen como un faro guía de la teorización-acción (Tovar, 2013). Al respecto, Mac-Ginty (2014) llama la atención sobre cómo la aparente *banalidad* de lo cotidiano nos reta a pensar creativamente sobre las perspectivas y metodologías que pueden permitir capturarlo; diría yo, que permitan *aprehender* lo cotidiano, sin colonizarlo ni someterlo.

Premisa No. 4.

La escala de lo cotidiano ofrece experiencias, prácticas, recursos, perspectivas e interpretaciones sobre los conflictos y las paces que pueden confrontar la *lógica* hegemónica propia de un modelo geopolítico Norte-Sur.

El enfoque del cual he expuesto algunos de sus *fundamentos* reivindica la escala cotidiana, local-comunitaria, sin por esto desdeñar las otras escalas y las múltiples posibilidades de interrelación, como es propio de lo que he denominado *perspectiva multiescalar dinámica e integrativa*. Esta reivindicación implica evidenciar y celebrar la capacidad de agencia y las propias iniciativas de construcción de paces heterogéneas que se configuran y tejen desde *abajo*, desde lo local, así como las experticias e innovaciones que no son producto de las academias, las instituciones y los gurús de la resolución de conflictos (Mac-Ginty, 2014). Se trata de posicionar así la idea de que los expertos externos y sus recursos no son una condición necesaria y suficiente, no son indispensables, para “traer la Paz” a las comunidades y dar forma al *mundo de la vida* de las personas.

Esto no quiere decir que se rechace la posibilidad de diálogo con agentes externos, pero sí que, en dado caso, las conversaciones se harían en un escenario horizontal, de mutuo reconocimiento, en el que las personas y sus comunidades puedan erigirse como agentes activos de la construcción de *sus* paces. Por su puesto, esta postura conlleva un profundo cuestionamiento a la primacía del Estado y las instituciones formales (nacionales e internacionales) como los principales referentes para la investigación-intervención en el *campo* de conflictos y paces. También implica preguntarse por el tipo de relaciones de poder que se construyen a partir de la cooperación externa que llega a los territorios con recursos muchas veces largamente anhelados por las comunidades. De ahí la importancia de indagar la manera en que distintas comunidades han logrado resolver estas tensiones sin rechazar el diálogo y la interacción con agentes externos y sin permitir la cooptación de la construcción de sus paces cotidianas.

Roger Mac-Ginty (2014) advierte que, por posturas como las acabadas de presentar, la agenda de un enfoque de paces cotidianas es potencialmente *subversiva* porque lleva el *campo* de las paces más allá y más acá de los programas, los proyectos, las iniciativas, los recursos, las ONG y las organizaciones internacionales que colonizan y gestionan muchos de los escenarios de construcción de paz. Con este autor se puede afirmar entonces que lo cotidiano-local, no es un *epifenómeno* de fuerzas estructurales profundas, antes bien, es una fuerza generativa en sí misma y resulta constitutivo de lo nacional y lo transnacional. Esta perspectiva, diría Mac-Ginty, (2014), contribuye a contrarrestar un fatalismo asociado al poder creciente de las aproximaciones tecnocráticas, Estado-céntricas e institucionalizadas a la paz. Fatalismo que se asocia con la percepción de

una ausencia de control y agencia frente a las propias conflictividades y el propio *mundo de la vida*.

Descentrar el *campo* de trabajo en conflictos y paces de la *lógica* vertical-institucional va de la mano con una crítica al abordaje de estos fenómenos centrado en la violencia, aún más en la violencia directa. Centrarse en la violencia puede generar escepticismo y desesperanza frente a las posibilidades y alternativas para la construcción de paz. De igual forma, desestimar las formas de violencia cultural y estructural puede ser en sí una forma de violencia que las perpetúa manteniendo así condiciones que hacen que la posibilidad de escaladas de violencia directa permanezca latente.

En consecuencia, un enfoque de paces cotidianas exigirá siempre una comprensión compleja e integral de los distintos aspectos de los conflictos, en clave de construcción de paz. Dentro de aquella se encuentra la construcción de representaciones precisas y complejas del “otro” que vayan más allá de las caricaturas unidimensionales (Mac-Ginty, 2014). Resulta entonces indispensable apuntar a la deconstrucción de las *historias dominantes y saturadas del problema*, permitiendo ver que los conflictos no son totales, que siempre existen historias alternativas, recursos, resistencias y experiencias de paz aún en los momentos más álgidos y virulentos de las confrontaciones.

Desde la propuesta de Lederach (2016) lo anterior se conecta con la idea de apostar por el fortalecimiento de una *imaginación moral* que desafía lo que parece punto muerto y estructuralmente determinado, que irrumpe en nuevos territorios, desborda las opiniones existentes sobre la realidad percibida, abre lo que se determina como posible, contribuye a materializar posibilidades, a crear lo que no existe o a potenciar lo que existe sin la fuerza necesaria para generar mayores transformaciones. Por el sendero de Lederach (2016), el enfoque de paces cotidianas apuesta por esa capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas que, aun estando enraizadas en los retos cotidianos de la violencia, trasciendan y, en última instancia, *rompan* los amarres de esos patrones y ciclos destructivos.

El enfoque de paces cotidianas conlleva el reto de lograr *aprehender* lo cotidiano en y desde sus propias poéticas, sus *ethos*, sus *pathos*, sus estéticas-políticas (formas de vida). Resulta indispensable que los propios sujetos, situados e interseccionales, que construyen día a día su cotidianidad con otros, sean los protagonistas de la interpretación y transformación de ese *mundo de la vida*. Ahora bien, esto no puede derivar en una idealización de lo local-comunitario. Los sujetos muchas veces encarnan, reproducen y se pueden ver “favorecidos” por las violencias que atraviesan su cotidianidad. De ahí que los agentes externos, siempre y cuando asuman una postura que reconozca la igualdad ontológica y garantice los escenarios horizontales, tienen un rol significativo para apoyar a

los sujetos en sus ejercicios de comprensión y transformación de sí mismos y de sus circunstancias.

El trabajo de comprensión que he perfilado hasta ahora como insignia del enfoque de paces cotidianas puede entenderse también como una labor de *historizar* lo cotidiano, en la senda de la *ontología del presente* que articula toda la obra de Michel Foucault (2014, 2004). Comprender los presentes implica ejercicios genealógicos de problematización de las dinámicas, las experiencias, las afectividades, los significados, las instituciones, las *epistemes*, los dispositivos, los discursos, las tecnologías, las relaciones de poder y las subjetividades que configuran y se re-configuran en lo cotidiano. Los ámbitos de encuentro cara-a-cara en los que se negocian significados, se implementan tecnologías de gobierno y devienen procesos de subjetivación (Castillejo, 2017), adquieren en este enfoque un renovado y protagónico estatus epistemológico y ético-político.

Premisa No. 5.

El campo semántico sobre el cual se erige un enfoque de paces cotidianas reivindica una paz cotidiana frente a una *paz (neo)liberal*.

En esta última premisa abordo el concepto central del enfoque que he ido perfilado a partir de las premisas anteriores. La noción de paz cotidiana o paces cotidianas estructura dicho enfoque y se contrapone (en lo ontológico, epistemológico, metodológico y ético-político) a una forma de *paz (neo)liberal*.

De acuerdo con Juan Daniel Cruz y Victoria Fontan (2014), una *paz liberal* o *(neo)liberal* es aquella que es impuesta desde *arriba*, en una lógica vertical, colonizadora, por medio de prácticas hegemónicas en las que lo externo (nacional o transnacional) somete lo local-cotidiano. Este modelo de construcción de paz se inscribe en lo que Alejandro Castillejo (2017) denomina como *gobernanza global de las transiciones políticas* (en situaciones de conflicto armado o de regímenes dictatoriales). Para Cruz y Fontan (2014), como precisé en el desarrollo de la tercera premisa, se trata de una *gobernanza terapéutica*.

Una *paz (neo)liberal* se configura a partir de la mirada universalista y administradora que asume la Paz como un remedio mecánico para el Conflicto. También se organiza en torno a los Estados y sus territorios, al desarrollo socioeconómico neoliberal, las organizaciones internacionales, las élites burocráticas y las clases políticas y empresariales. Esta dinámica, como he mencionado anteriormente, deriva en la marginalización y/o cooptación de las voces y los procesos locales. Situación que puede profundizar los conflictos e instalar la ilusión de que la construcción de paz obedece exclusivamente a fórmulas y réplicas de modelos externos, así como a la agencia redentora de los expertos de la Paz. El enfoque de paces cotidianas se contrapone a todas estas lógicas, perspectivas e implicaciones de la *paz (neo)liberal*.

En contraste con una *paz (neo)liberal*, Roger Mac-Ginty (2014) define paz cotidiana como las prácticas, técnicas y normas desplegadas por los individuos y los grupos en sociedades profundamente divididas para evitar y minimizar el conflicto y las situaciones difíciles, tanto inter como intragrupal. Considero que esta definición se puede reformular y complementar para entender las paces cotidianas como conjuntos dinámicos, situados (contextualizados) y ritualizados de discursos, normas, métodos, prácticas y técnicas que utilizan en la vida diaria individuos y colectivos en el marco de sociedades profundamente divididas, propensas a la violencia directa y con expresiones de violencia estructural, con el fin de gestionar sus conflictos, crear y cuidar formas no violentas de vida e interacción con otros.

Asumir esta noción de paz cotidiana implica reconocer que la cotidianidad está gobernada por conjuntos de reglas, el mundo social es fluido, los grupos son heterogéneos, los factores ambientales son de suma importancia (Mac-Ginty, 2014) y la dominación nunca es total; es decir, siempre hay posibilidades de agencia, de resistencia y acción *poiética* (involucra *imaginación moral*, innovación, improvisación y creatividad). Una paz cotidiana se debe fundamentar en y permitir la agencia. Su origen es local-comunitario y funciona en una lógica horizontal del tipo de abajo hacia arriba (*bottom-up*), siempre en el marco de relaciones de poder que son determinantes para su comprensión y configuración.

Por lo anterior, la paz no siempre resulta obvia, incluso puede y tiende a operar de forma casi clandestina, en una esfera informal que no es sujeto inmediato de los mismos controles que moldean los proyectos formales (ciclos de presupuesto, mecanismos de reporte, fechas límite, etc.) (Mac-Ginty, 2014). En el ámbito de lo informal emergen sistemas de gobernanza no escritos y en constante evolución que se aplican a las relaciones inter e intragrupal (Mac-Ginty, 2014).

De esta manera, una paz cotidiana se aleja de las nociones, las lógicas, los programas, los proyectos, las instancias y organizaciones Estadocéntricas, institucionalizadas, tecnocráticas y burocráticas (élites de la construcción de paz). Aquí se encuentra uno de los principales retos para una paz cotidiana: lograr entablar diálogos y relaciones de cooperación con instancias externas (nacionales e internacionales) sin perder su autonomía y su capacidad de agencia, sin ceder a la cooptación y a la colonización, logrando gestionar estratégicamente los riesgos para la vida de quienes encarnan ese modelo afincado en la cotidianidad local. El objetivo se encuentra en que los diálogos y otras interacciones con élites e instituciones puedan aumentar la probabilidad de que una paz cotidiana se posicione y perdure en el tiempo.

Es importante entender, siguiendo a Mac-Ginty (2014), que una paz cotidiana es fluida y puede pensarse como un continuo; con una versión minimalista que concierne a la supervivencia (evitar o calmar el conflicto y la violencia direc-

ta –paz negativa–) y una visión amplia (acciones más positivas y ambiciosas de transformación o impacto cualitativo en la naturaleza del conflicto –paz positiva–). La fluidez puede significar, por otra parte, que una paz cotidiana puede ser posible en algunos periodos e imposible en otros, fuerte en algunos aspectos pero débil en otros. También se trata de una paz interseccional (responde a aspectos de clase, género, raza, religión, edad, etc.), diferencial, territorializada, corporalizada y dialógica (se soporta en la interacción, el reconocimiento social, la reciprocidad, los parámetros compartidos y las respuestas sociales). En distintos aspectos se trata de una paz *parresiaca*.

De acuerdo con Michel Foucault (2010), la noción de *parresia* tuvo un extenso uso en la antigüedad greco-latina. Con esta noción se connotaba una relación vital, antes que formal, del sujeto con el discurso que enarbola. Esto quiere decir que su discurso no es “verdadero” porque obedece a un conjunto de reglas técnicas, sino que lo es porque se encuentra avalado por el modo de vida de quien lo enuncia. El *parresiasta* mostraba un “coraje de la verdad” al no temer el riesgo vital que pudiera suponer comportarse de acuerdo con su discurso. Se trata de una correspondencia entre, acción, discurso y *ethos*. El *parresiasta* desnuda, desafía y confronta al político, al técnico de la gestión de lo social, con su “decir veraz”, a través de su forma de vida.

En ese sentido, planteo que una paz cotidiana resulta *parresiaca*, pues se trata de una paz que no se configura y posiciona en la cotidianidad partiendo de modelos formales y discursos técnicos, sino que su potencia se encuentra en las formas de vida, en las microsociedades, las narrativas, las experiencias y los significados de sujetos y comunidades que le apuestan a estrategias para la gestión de sus conflictos, las cuales se alejan de las lógicas de una *paz (neo)liberal*.

Por lo tanto, su *enseñanza* responde más a la observación sensible, la intuición, el ensayo y el error, las diversas formas de transmisión cultural y el encuentro de los sujetos inmersos en las situaciones de conflicto, que a los manuales o a la literatura académica confinada en artículos Q1 y Q2. En los contextos de profunda división sociopolítica en que se ponen en juego las iniciativas de paz cotidiana, como lo menciona Foucault a propósito del *parresiasta* y lo advierte Lederach (2016) sobre la *imaginación moral*, se requiere coraje, voluntad de arriesgar y de adentrarse en lo desconocido sin mayor garantía de éxito o seguridad. Una paradoja de los escenarios de conflicto, dice Lederach (2016), es que la violencia es lo conocido, el *misterio* es la paz.

Este aspecto *parresiaco*, en el que las apuestas de paz devienen formas de vida con otros en la cotidianidad, así como su origen local-comunitario, puede dar a una paz cotidiana mayor autenticidad y legitimidad frente a las iniciativas importadas y hegemónicas. Siguiendo a Mac-Ginty (2014), se trata de una forma

de paz que puede contribuir a evitar la escalada, la *hybris* del conflicto, a mantener algo de “civilidad” y a introducir reglas informales en situaciones críticas.

Los *parresiastas*, entonces, no buscaban alejarse para poder preservar su forma de vida, más bien buscaban algo que autores como Mac-Ginty (2014) y Lederach (2016) consideran indispensable para la construcción de una paz cotidiana, a saber: la conquista de un *existir* en la esfera pública como agentes de su propia paz. Esto implica, por ejemplo, desmonopolizar las agendas de paz de los modelos, los cronogramas y el manejo de recursos impuesto por las instituciones nacionales e internacionales (Cruz y Fontan, 2014).

Los *parresiastas*, con su *decir veraz*, con su política y su paz encarnadas en su cuerpo, en su *territorio*, en su forma de vida y de relación con otros, pretenden horizontalizar el campo social de las relaciones de poder. Una paz cotidiana, *parresiaca*, deviene así categoría, figura y ejercicio de *resistencias*. Resistencia frente a toda lógica y modelo de *paz (neo)liberal*, pero también respecto a cualquier forma de polarización, de fatalismo, de narrativa dominante, hegemónica y totalizadora del conflicto. Resistencia a las narrativas del “otro” que reproducen la desigualdad ontológica y lo representan como alguien homogéneo e invariable, irracional, peligroso, ilegítimo, indigno, con quien no se puede dialogar y en quien no se puede confiar. Resistencia como crítica a las legitimaciones e instrumentalizaciones de los conflictos y las violencias.

Conclusiones

A manera de colofón e invitación a continuar pensando un enfoque de paces cotidianas, planteo en estas conclusiones algunas reflexiones, retos, preguntas y aperturas que se derivan del desarrollo de las anteriores premisas.

Como punto de partida, considero necesario explicitar que las paces cotidianas no se circunscriben exclusivamente al *mundo de la vida* de poblaciones en condiciones de exclusión, discriminación, marginalidad, precariedad socioeconómica o vulneradas por la violencia directa. Una paz cotidiana puede, y muchas veces debe, involucrar a distintos sectores de la sociedad. A esto contribuye la apuesta del enfoque de paces cotidianas que aquí perfilo por despolarizar el *mundo de la vida* y por *subvertir* la *lógica relacional* de tipo Norte-Sur. Asumir este modelo polarizante puede llevar a que nos instalemos en un lugar de identidad *subalterna* y en una *militancia* que busca *romper* del todo con el *arriba*; con el Norte, las élites, las instituciones y el Estado (a nivel local, regional, nacional y transnacional). Al respecto, resalto la importancia de reconfigurar las relaciones

desde y en lo cotidiano, entendido como una fuerza generativa en sí misma, pero sin “idealizarlo”.

En este punto considero necesario problematizar y matizar la forma en que se presentaron algunas de las consideraciones sobre las paces cotidianas y que podrían generar la impresión de que se está proponiendo una perspectiva dicotómica que pretende encapsular las formas de construcción de paz en dos categorías o tipos ideales: las paces cotidianas y la paz neoliberal. Considero que no es viable asumir que todas las experiencias de construcción de paz puedan ubicarse o alinearse en una de esas dos formas de comprensión e interpretación.

Cada experiencia de paz, aunque en principio pueda suscitar la impresión de poder reconocerse desde una u otra forma de construir paz, puede implicar o desarrollar formas complejas de hibridación, contradicciones, continuidades y discontinuidades, desplazamientos, tránsitos y transformaciones. Pueden darse interconexiones entre las distintas formas de construcción de paz. Presencias e incidencias de las lógicas de una paz neoliberal en las experiencias de paz cotidiana, así como lógicas de una paz cotidiana influir en la manera de proceder en escenarios de construcción de paz signados por la presencia y la gestión tecnocrática.

También es importante advertir que en escalas no locales y ámbitos estatales pueden operar lógicas no neoliberales, es decir, aquellas no son necesariamente prerrogativa de la escala local-cotidiana. Creo que acercamientos fenomenológicos y etnográficos a las experiencias de construcción de paz, sin exclusión de otros enfoques metodológicos, pueden ir demarcando los propios movimientos de la comprensión y de la interpretación, así como su pertinencia para contribuir al fortalecimiento de dichas experiencias.

Por otra parte, resulta riesgoso desconocer que los conflictos, las violencias, las lógicas de exclusión, el neoliberalismo y el capitalismo, también se construyen desde el Sur, desde *abajo*, desde lo local. No podemos caer en la trampa de “idealizar” lo cotidiano y las estrategias comunitarias como si fueran perfectas y exentas de contradicciones, conflictos, riesgos, ideologías, intereses particulares, reproducciones de lógicas colonizadoras y efectos perversos, por el solo hecho de emerger desde *abajo*. Un enfoque de paces cotidianas no puede negar o desconocer la configuración histórica y la presencia de los conflictos y las violencias que pueden existir en las comunidades y en los territorios en que emergen apuestas por construir paces situadas. De hecho, es posible que un factor que avive esos conflictos sea las distintas comprensiones y apuestas sobre cómo se entienden y cómo se construyen las paces.

Pretender *romper* con el Estado, las instituciones, las organizaciones y las élites, puede implicar entrar en el *juego* del neoliberalismo, que desplaza la responsabilidad (y la culpa) del cambio y del “desarrollo” a los individuos y sus

comunidades. Un ejemplo de lo anterior es señalado por Mac-Ginty (2014) en relación con las agendas superficiales que elevan la “resiliencia” al estatus de cura para todo (mirada ideológica que conecta neoliberalismo y comunitarismo). Antes que facilitar el “lavado de manos” de los gobiernos, un enfoque de paces cotidianas pretende construir puentes de diálogo horizontal y construcción conjunta, colaborativa y co-elaborativa entre las experiencias locales de paz y los agentes e instituciones que operan en otros escenarios y escalas. Para ello, es fundamental abogar por el reconocimiento de la *igualdad ontológica* para todos.

A una paz construida desde lo local le puede resultar difícil conectarse con el nivel de las élites. No obstante, algún tipo de interacción es necesaria para evitar que las élites atenten contra los procesos de construcción de paz cotidiana. En este sentido, quienes interactúen con las élites deben procurar tener en cuenta los temores y riesgos que aquellas puedan estar percibiendo, con el fin de contribuir a gestionarlos estratégicamente.

Este enfoque de paces cotidianas aboga por una mirada dinámica de las relaciones de poder que permita a las iniciativas de paz contar con más y mejores herramientas para persistir, resistir, adaptarse, fortalecerse, posicionarse e incidir en la esfera pública. Se trata también de reivindicar la legitimidad y la potencia del conocimiento que se construye desde lo local, desde quien habitualmente es puesto en la posición de sujeto conocido y enunciado. Un conocimiento no solo sobre sí mismos, sus experiencias y sus *mundos de la vida*, sino sobre las élites, el gobierno y, en general, sobre quienes históricamente los han estudiado, categorizado, teorizado, enunciado, modelado, calculado y gobernado.

En la vida cotidiana, en la escala de lo local, existen epistemologías, modos de pensar y relacionarse, que un enfoque de paces cotidianas debe reivindicar y poner en diálogo de saberes con el conocimiento que emana desde la academia y otras instituciones que inciden en el *campo* de los conflictos y las paces. Es importante que las experiencias e iniciativas de paz cotidiana implementen una mirada dinámica y estratégica de las relaciones de poder, del funcionamiento del gobierno, de los gobernantes y de otras élites, con el fin de potenciar su accionar, sus posibilidades de resistir a los intentos por cooptarlas o instrumentalizarlas, y sus alcances en términos de transformación de los conflictos y las violencias.

Esta mirada dinámica y multiescalar de las relaciones de poder recuerda la advertencia que Niccolò Maquiavelo le hace a Lorenzo de Medici en su dedicatoria al Príncipe. Allí, Maquiavelo le habla al oído a todo aquel que aspire a gobernar(se) y a moverse correctamente en los entramados de poder:

Y no quiero que se tome como presunción que un hombre de baja e ínfima condición se atreva a estudiar el gobierno de los príncipes y ponerle reglas; pues, así como los cartógrafos se sitúan en la llanura para estudiar la naturaleza de los

montes y de los lugares altos y, para hacer lo propio con los lugares más bajos, se sitúan en lo alto de los montes, de manera similar, para conocer bien la naturaleza de los pueblos, hay que ser príncipe, y, para conocer bien la de los príncipes, hay que pertenecer al pueblo (Maquiavelo, 2010, pp. 76-77).

Este juego de perspectivas y posicionamientos resulta clave para un enfoque de paces cotidianas que enarbola la necesidad de complejizar las formas de comprensión del mundo y de sí mismos, que renuncia a miradas lineales de causalidad y a simplificar los fenómenos. Este enfoque abraza la incertidumbre que puede generar la apuesta por una problematización permanente de sus propias premisas y actuaciones. Se siente cómodo comprendiendo e interactuando con las paradojas del *mundo de la vida*, navegando a través del fluir de las experiencias, los significados y las metáforas siempre provisionales, así como apostando por una acción *poiética* que no se desconecta de las condiciones materiales de existencia.

La comprensión compleja y estratégica de los contextos y las relaciones de poder puede resultar indispensable para sortear, como señala Mac-Ginty (2014), la posibilidad, generalmente presente, de que las iniciativas de paz cotidiana se conviertan en objetivo del ejercicio de la violencia cuando amenazan las narrativas de división e incompatibilidad que se quieren perpetuar o las fronteras intergrupales, como también cuando abren posibilidades reales para las transformaciones estructurales. Incluso, miembros de la comunidad en la que nacen las iniciativas de paz cotidiana pueden también ser focos de violencia y escalada del conflicto cuando encuentran amenazante el contacto y los diálogos con agentes externos y/o ven amenazados sus privilegios. Razón por la cual, la gestión estratégica del miedo, del riesgo, de la desesperanza, de los prejuicios y de los intereses es un aspecto central de la construcción de paz cotidiana y debe hacerse tanto al interior de la comunidad, como en la interacción con agentes externos.

Quiero terminar planteando algunas reflexiones sobre el rol de la academia frente a las iniciativas de paz cotidiana, teniendo en cuenta que desde allí se contribuye a producir conocimiento y prácticas que pueden incidir en la construcción de paces en distintas escalas. Un llamado claro que se hace desde el enfoque de paces cotidianas es a cuestionar el modelo de *paz (neo)liberal*; éste, es un modelo cuyos presupuestos y conceptos se inscriben muchas veces en los proyectos de investigación-intervención, más aún cuando se encuentran enmarcados por financiación y/o cooperación con instituciones oficiales². Además, tal

2. Para un abordaje crítico de este escenario y sus tensiones sugiero consultar las reflexiones consignadas en el texto "(Re)politizar la cooperación al desarrollo: Discursos, prácticas y políticas públicas para una solidaridad internacional transformadora" (Belda-Míguez, Boni y Sañudo, 2018, pp. 37-60).

enfoque genera una tensión significativa para los profesionales que trabajan en el *campo* de los conflictos y las paces al pedirles que renuncien a la posición de expertos-colonizadores-salvadores y, aun así, exigirles que se comprometan con “hacer la diferencia” al interactuar con los sujetos y sus comunidades.

Surge entonces la pregunta por los principios y las estrategias que pueden contribuir a asumir adecuadamente dicha tensión. Esto lleva también a preguntar por el rol que puede cumplir la academia en la construcción de diálogos e interacciones entre las experiencias de paz cotidiana y las instituciones o escenarios formales, de manera que no devengan en formas, más o menos evidentes, de cooptación, colonización e instrumentalización.

También representa un reto para la academia evitar colonizar e instrumentalizar las iniciativas de paz cotidiana al priorizar los afanes de la formación, la investigación y la producción de conocimiento que privilegia los productos denominados como de “alto impacto” según la tendencia neoliberal que domina cada vez más el mundo académico.

El trabajo de campo minucioso, respetuoso de la *igualdad ontológica* de los sujetos cognoscentes y los sujetos conocidos (Vasilachis, 2006) y, en consecuencia, abierto a la construcción colectiva de saber, es indispensable para comprender cómo operan las iniciativas de paz cotidiana y cómo podemos contribuir humildemente a que sean exitosas y sostenibles. Aquí se encuentra otro reto relacionado con el hecho de que las actividades de paz cotidiana pueden resultar altamente localizadas y dependientes del contexto.

Se trata de la importancia de gestionar los límites sobre el cómo y dónde puede operar una determinada apuesta de paz cotidiana, así como de las posibilidades de inspirar y movilizar iniciativas en otros contextos. Más allá de las aspiraciones de replicabilidad que desvelan a la ciencia, se trata de cómo conectar con iniciativas en otros lugares y cómo poder ampliar su rango de incidencia. En otras palabras, cómo pasar de escenarios de pequeñas islas y oasis de paz, a un contexto creciente y dinámico de archipiélagos que compartan conocimientos, estrategias, aprendizajes y se potencien mutuamente.

La academia no puede limitarse a ser el traductor, el teorizador y el visibilizador de lo que emerge de lo local-cotidiano-comunitario. Debe contribuir a evitar la *ruptura* violenta entre lo cotidiano, lo de *abajo*, y las distintas instancias, instituciones y agentes que configuran un *arriba* en las relaciones de poder. Se trata de un compromiso con la *horizontalización* de las interacciones en torno a la construcción de paz, así como con la deconstrucción de falsas dicotomías y de las múltiples formas de polarización. Es la apuesta por contribuir a que los sujetos locales y las experiencias de paz cotidiana puedan lograr existir con fuerza en la esfera pública como agentes constructores de paz. Existencia que puede verse comprometida por la *ruptura* violenta con lo que está instalado en el *arriba*.

Pero no se trata solo de contribuir a posicionar la vida cotidiana en la esfera pública; más allá de esto, implica la crítica de la falsa dicotomía que pretende diferenciar y distanciar la vida cotidiana y la esfera pública. El *mundo de la vida cotidiana* es una fuerza generativa constitutiva y dinamizadora de la esfera pública.

Referencias

- Belda-Miguel, S.; Boni, A.; Sañudo, M. (2018). (Re)politizar la cooperación al desarrollo: Discursos, prácticas y políticas públicas para una solidaridad internacional transformadora. En G. Tonon (Comp.). *Nuevas propuestas para estudiar ciencias sociales* (pp. 37-60). Universidad de Palermo.
- Benjamin, W. (1996). Capitalism as religion. En M. Bullock & M. Jennings (Eds.). *Selected Writings 1913-1926* (pp. 288-291). Harvard University Press.
- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro. Para una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. ARFO Editores.
- Castillejo, A. (2017). Dialécticas de la fractura y la continuidad: elementos para una lectura crítica de las transiciones. En A. Castillejo (Ed.). *La ilusión de la justicia transicional: perspectivas críticas desde el Sur global* (pp. 17-106). Universidad de los Andes.
- Cruz, J.D.; Fontan, V. (2014). Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz. *Ra-Ximhai*, 10(2), 135-152. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/71182/62885>
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de antropología social*, 41, 25-38. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1594/1520>
- Flórez-Malagón, A. (2002). Disciplinas, transdisciplinas y el dilema holístico: una reflexión desde Latinoamérica. En A. Flórez-Malagón y C. Millán (Eds.). *Desafíos de la transdisciplinariedad* (pp. 128-154). Pontificia Universidad Javeriana -Instituto Pensar.

- Foucault, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, N. (2001). *Escolios a un texto implícito. Selección*. Villegas Editores.
- Gómez, N. (2010). *Textos*. Ediciones Atalanta.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Hernández, E. (2013). Mediaciones en el conflicto armado colombiano. Hallazgos desde la investigación para la paz. *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 9(18), 31-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v9n18/v9n18a2.pdf>
- Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Semana Libros.
- Mac-Ginty, R. (2014). Everyday peace: Bottom-up and local agency in conflict-affected societies. *Security Dialogue*, 45(6), 548-564. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0967010614550899>
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*. Ediciones Akal.
- Mèlich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mèlich, J.C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Muñoz, F. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (s. f.). *La paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespañol.pdf>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Editorial Trotta.

- Tovar, C. (2013). Desplazamiento forzado: potencia política de la acción psicosocial. En A. Castillejo (Ed.). *Violencia, memoria y sociedad: Debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 391-408). Editorial Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.

El paradigma de paz imperfecta en un campamento de refugiados: empoderamiento pacifista de adolescentes saharauis*

[Versión en Castellano]

The Paradigm of Imperfect Peace in a Refugee Camp: Pacifist Empowerment of Sahrawi Adolescents

O paradigma da paz imperfeita em um campo de refugiados: empoderamento pacifista de adolescentes do Saaraui

Recibido 23 de junio, 2020. Aceptado 27 de agosto, 2020.

Diana Feo-Ardila **

<https://orcid.org/0000-0002-6906-2344>

Colombia

Gladys-Adriana Espinel-Rubio ***

<https://orcid.org/0000-0002-8796-9257>

Colombia

› Para citar este artículo:

Feo-Ardila, Diana; Espinel-Rubio, Gladys-Adriana (2021).

El paradigma de paz imperfecta en un campamento de refugiados: empoderamiento pacifista de adolescentes saharauis.

Ánfora, 28(50), 45-74.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.714>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

* Este artículo es resultado de la investigación “La construcción de una identidad colectiva en la población adolescente del campo de refugiados de Tinduf (Argelia)” del Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, cursado en 2016-2017. Las autoras declaran que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Artista visual. Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos de la Universidad de Granada, España; maestranda en Problemáticas Sociales Infante Juveniles de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Miembro del Grupo de Investigación en Comunicación y Medios (GICOM) de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Asesora y consultora en procesos comunitarios con población víctima del conflicto armado interno y/o en riesgo de estarlo y con comunidades urbanas, rurales e indígenas en condiciones de vulnerabilidad social. Con trayectoria investigativa en temas de identidad y migración con niños, niñas y adolescentes. Correo electrónico: dianafeoa@gmail.com

*** Comunicadora social-periodista. Magíster en Estudios sobre problemas políticos latinoamericanos de la Universidad del Cauca. Doctoranda en Ciencias Políticas de la Universidad del Zulia, Venezuela. Docente asistente del Departamento de Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Directora del Grupo de Investigación en Comunicación y Medios (GICOM). Correo electrónico: gladysespinel@ufps.edu.co

Resumen

Objetivo: identificar el paradigma de la paz imperfecta sustentado en el empoderamiento pacifista, construido a través de la identidad de resistencia y la transmisión de la memoria histórica en un grupo de adolescentes residentes en el campamento de refugiados saharauis en Tinduf, Argelia. **Metodología:** se trata de una investigación cualitativa, enfocada desde el construccionismo social. Se utilizaron como instrumentos de recolección de información la fotoelicitación, la cartografía social y la creación artística, además de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. **Resultados:** se recuperaron las narrativas, sentires, inquietudes y vivencias de nueve adolescentes, reconociéndolos como sujetos portadores y generadores de conocimientos, que dan cuenta de sus percepciones y alternativas sobre su pasado, presente y futuro. También se halló que la historia de resistencia del pueblo saharauí se constituye en ejemplo de empoderamiento pacifista, pues éstos se reconocen y recrean cotidianamente desde sus prácticas discursivas y sus apuestas comunitarias pacíficas, así como en el fortalecimiento de su tejido social, basado en valores como la cooperación y la solidaridad. **Conclusiones:** se concluye que la paz imperfecta se dilucida como un proceso y/o un camino inacabado, en dónde las realidades sociales y ambientales evolucionan, estando en continuo movimiento, así como las conflictividades.

Palabras-clave: Adolescentes; Refugiados; Paz imperfecta; Empoderamiento; Memoria histórica; Identidad; Solidaridad internacional; Investigación sobre la paz.

Abstract

Objective: to identify the paradigm of imperfect peace based on pacifist empowerment, built through the identity of resistance and the transmission of historical memory in a group of adolescents residing in the Sahrawi refugee camp in Tindouf, Algeria. **Methodology:** this qualitative research focused on social constructionism. Photo-elicitation, social cartography and artistic creation were the data collection instruments, as well as focus groups and semi-structured interviews. **Results:** the narratives, feelings, concerns and experiences of nine adolescents were collected, recognizing them as carriers and generators of knowledge, who account for their perceptions and alternatives about their past, present and future. It was also found that the history of resistance of the Saharawi people constitutes an example of pacifist empowerment, since they are recognized and recreated daily from their discursive practices and their peaceful community commitments, as well as in the strengthening of their social fabric, based on values such as cooperation and solidarity. **Conclusions:** it is concluded that imperfect peace is elucidated as a process

and or an unfinished path, where social and environmental realities evolve, being in continuous movement, as well as the conflicts.

Keywords: Adolescents; Refugees; Imperfect peace; Empowerment; Historical memory; Identity; International Solidarity; Research on peace.

Resumo

Objetivo: identificar o paradigma da paz imperfeita sustentado pelo empoderamento pacifista, construído através da identidade da resistência e da transmissão da memória histórica em um grupo de adolescentes residentes no campo de refugiados do Saarawi em Tinduf, Argélia. **Metodologia:** trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque no construcionismo social. A foto-elicitación, a cartografia social e a criação artística foram utilizadas como instrumentos de coleta de informações, bem como grupos focais e entrevistas semiestruturadas. **Resultados:** as narrativas, sentimentos, preocupações e experiências de nove adolescentes foram recuperadas, reconhecendo-os como portadores e geradores de conhecimento, que respondem por suas percepções e alternativas sobre seu passado, presente e futuro. Verificou-se também que a história de resistência do povo saharauí constitui um exemplo de empoderamento pacifista, visto que são reconhecidos e recriados diariamente a partir das suas práticas discursivas e dos seus compromissos pacíficos comunitários, bem como no fortalecimento do seu tecido social, com base em valores como cooperação e solidariedade. **Conclusões:** conclui-se que a paz imperfeita é diluída como um processo e/ou um caminho inacabado, onde as realidades sociais e ambientais evoluem, estando em movimento contínuo, bem como conflitos.

Palavras-chave: Adolescentes; Refugiados; Paz imperfeita; Empoderamento; Memória histórica; Identidade; Solidariedade Internacional; Pesquisa de paz.

Introducción

La paz imperfecta planteada por Muñoz (2001) facilita la comprensión de las tensiones que emergen entre las vías pacíficas en relación con las violentas y las mediaciones sociales que se dan en tales circunstancias. Así, reconoce que todos los grupos humanos tienen capacidades para el desarrollo de la paz, haciendo uso del empoderamiento pacifista; es decir, el ejercicio del poder integrativo (Boulding, 1993) o desde las paces como decisión interna y personal para actuar y transformar su entorno, al tomar conciencia de las capacidades para la paz y avalando las potencialidades de otros seres para su desarrollo (Loaiza, 2016).

Bajo esta perspectiva, el presente artículo identifica el paradigma de la paz imperfecta sustentado en el empoderamiento pacifista, construido a través de la identidad de resistencia y de la memoria histórica en un grupo de adolescentes residentes en el campamento de refugiados saharauis en Tinduf, quienes en sus relatos expresaron concepciones frente a su situación de refugio y exilio, así como la historia de migración forzada y el conflicto de su pueblo, lo cual ha transformado imaginarios y entornos, generando tensiones y fragmentación del tejido social que son subsanados por la decisión de convivir en paz.

La Declaración de Cartagena (Refworld, 1984) define a los refugiados como personas que han huido de su país porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público.

Por la condición de los campamentos que, en su mayoría, son zonas cerradas y delimitadas donde se ha configurado una especie de relación de asistencia y protección entre los refugiados y quienes los asisten, se han venido construyendo discursos alrededor del refugiado, ya sea como víctimas o como receptores de ayuda humanitaria; esto ha generado la estigmatización como carentes y limitados, subestimando o desconociendo (en algunos casos) la capacidad de gestión y empoderamiento de sus habitantes (Valdivia, 2013).

No obstante, en el campamento de refugiados saharauis –un pueblo que a pesar de vivir el drama del exilio y enfrentarse diariamente a la vulneración sistemática de sus derechos humanos– se ha demostrado interés por encontrar una solución pacífica al conflicto, convirtiendo esta resistencia en una iniciativa de paz imperfecta. Esto demuestra “que los fenómenos de la paz y la violencia co-existen (probablemente en distintas escalas y manifestaciones); e incluso, en las situaciones más adversas e infames es posible hacer emerger la vida y desplegar la paz” (Loaiza, 2016, p. 63).

Ante este escenario, es conveniente hablar de la paz entendida como construcción cultural y elemento constitutivo de las realidades sociales y como un símbolo de interpretación y acción, donde se ven involucrados plexos de emociones y de cogniciones subjetivas e intersubjetivas (Muñoz y Martínez, 2011). Se plantea, entonces, la importancia de reconocer “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (López, 2011, p. 9), incluyendo y reconociendo desde una perspectiva de conflicto las diferentes experiencias de paz, tanto de los individuos como de los grupos humanos.

En el marco de esta investigación se identificaron las experiencias de empoderamiento pacifista en un grupo de adolescentes, reconociéndolos como portadores de información y su importancia en la construcción de conocimiento, saberes y prácticas discursivas. Además, entendiendo la adolescencia como una imagen colectiva que se modifica históricamente dependiendo de la situación estructural en que se encuentra, que da cuenta de diversas experiencias y representaciones sobre lo que significa ser adolescente en distintos contextos socioculturales, así como desde las dimensiones de diversidad y desigualdad social (Colangelo, 2014).

Los estudios sobre el fenómeno migratorio transnacional y la situación de refugio atravesados por la perspectiva y el paradigma de la paz imperfecta, son relativamente recientes y sus avances desde la investigación empírica, la comprensión teórica y la orientación metodológica están en desarrollo; estos escenarios necesitan ser abordados de manera integral teniendo en cuenta diversas dimensiones para su comprensión (Sandoval, 2009; Egea y Soledad, 2011).

Por lo anterior, este artículo buscó responder a las preguntas ¿De qué manera se expresa el paradigma de la paz imperfecta en los adolescentes saharauis en el campamento del Tinduf?, ¿Hay una configuración de empoderamiento pacifista?, ¿Mediante qué mecanismos la memoria histórica y las identidades de resistencia recrean las condiciones para comprender la paz como un proceso y/o un camino inacabado, entendiendo que las realidades sociales y ambientales evolucionan y están en continuo movimiento, así como las formas conflictivas?

Antecedentes y marco teórico

Investigaciones sobre los saharauis en los campamentos.

Hasta la primera década del siglo XXI, la investigación académica en torno a los campamentos de refugiados de Tinduf era escasa. Canales (2009), señaló que los campamentos son una “parte dramática del pueblo saharauí con poca referencia bibliográfica” (p. 1). *Los Saharauis (The western Saharans)*, escrito por

Hodges (1984) y traducido por Portillo (2014) es hasta ahora el documento más significativo publicado en Español. El informe de Hogdes fue encargado y publicado, en su momento, por The Minority Rights Group (MRG) para promover en la opinión pública la comprensión de problemática.

La investigación de Hodges tiene vigencia comprobada, pues en el 2012, el Colegio de Abogados de Nueva York la utilizó en su Informe sobre los aspectos jurídicos del conflicto del Sáhara Occidental (Portillo, 2014).

Otros referentes sobre los saharauis son informes de ONGs, agencias de cooperación y documentos oficiales de la ACNUR y la OIM. Además, de reportes de los medios masivos de comunicación, pero en la última década (2010 hasta el presente) se han registrado importantes avances, sobre todo en comprensión del proceso enseñanza y aprendizaje al interior del campamento.

Pozuelo y Gimeno (2010), destacan por la teoría comprometida en el análisis postcolonial y la práctica antropológica a través de las investigaciones realizadas por equipos mixtos: Saharauis y no saharauis y mencionando los trabajos de Mato (2000) y Gimeneo y Ali (2007), además Pozuelo y Gimeno (2010) manifiestan que se han realizado estudios sobre la juventud saharauí en 2005 y la posible creación de una universidad del desierto en 2009, además de pesquisas sobre la realidad del Sáhara (en 2008), el proyecto Vacaciones en Paz para los niños saharauis (en 2006), investigaciones del mercado laboral (2007), estudios interesados en la poesía oral saharauí (2009) y la recuperación científica de los licenciados saharauis en Cuba en 2010 (Pozuelo y Gimeno, 2010, p. 2).

Por su parte, Aranda, Arias y González (2012) describieron el proyecto de formación del profesorado saharauí en los campamentos; Jiménez (2015), en su tesis doctoral estudió el perfil, contexto, competencias, necesidades e intereses de los docentes que enseñan el español; Calero, Cruz y Campos (2016) y Abdala (2017) presentaron sendos estudios sobre la formación de promotoras de salud y sobre prácticas educativas inclusivas en la República Árabe Saharaui Democrática (RASD).

Apuestas de empoderamiento pacifista.

Tanto empoderamiento pacifista como el paradigma de la paz imperfecta son categorías conceptuales de reciente aparición y estudio. Las investigaciones más destacadas en Colombia son las adelantadas por Anacona (2019), Fernández (2018), Hernández, (2014, 2015).

Anacona (2019) propuso el diálogo entre la perspectiva de la paz imperfecta y paradigma decolonial para explicar el proceso de empoderamiento pacifista de las mujeres del cabildo indígena Yanakuna de Cali, Colombia. En su trabajo, la investigadora trianguló epistemológica y metodológicamente la cosmovisión

de la Chakana o Cruz del Sur, con la investigación-acción-participación y el feminismo decolonial comunitario. Gracias a esto encontró concepciones de paz como principio que moviliza e integra de su pueblo y de acciones de no violencia, expresadas, por ejemplo, a través del tejido, “las mujeres señalan que la construcción de paz es una reflexión constante que implica deshilar cuando sea necesario para siempre buscar el mejor tejido” (Anacona, 2019, p. 452).

Fernández (2018) estudió el empoderamiento pacifista de las mujeres afrodescendientes de La Toma, en Suárez, Cauca (Colombia). Concluyó que ellas optaron por usar mecanismos no violentos como movilizaciones, escenarios solidarios para la planeación del territorio y mecanismos jurídicos para la protección de sus derechos, pese a vivir en un contexto con expresiones de violencia. Así, logran resignificar el poder con la puesta en práctica de “sus potencialidades y capacidades para el diálogo, la concertación y movilización de procesos con los que comparten cosmovisiones propias de las comunidades negras” (p. 97), es decir, propias de su identidad colectiva.

Por su parte, Hernández (2015) explicó el proceso de paz entre el gobierno colombiano y las Farc-Ep como una apuesta de empoderamiento pacifista. Destacó la transformación generada por este empoderamiento: el encuentro de orillas ideológicas y militares divergentes, el diálogo entre enemigos, la definición de una hoja de ruta de la negociación, la superación de los estancamientos y saboteadores, y el alcance de acuerdos en lo general y parcial, que permiten la configuración de una nueva realidad. El empoderamiento pacifista es definido acá, primero, como la toma de conciencia de las capacidades que se tienen para la transformación pacífica de los conflictos y, segundo, como “los procesos en que la paz, la transformación pacífica de los conflictos, la satisfacción de necesidades o el desarrollo de capacidades ocupan el mayor espacio personal, público y político posible” (Hernández, 2015, p. 183).

En su tesis doctoral “Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)”, Hernández (2014) abordó las experiencias de resistencia civil como expresión del empoderamiento pacifista porque hay generación y apropiación de poder no violento. Entonces, quienes resisten, en este caso: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC), reconocen su poder y potencialidad para el cambio y la acción, sumado a su posibilidad de oponerle al poder dominante. Además, definió el empoderamiento pacifista como:

Procesos perfectibles que permiten el desarrollo de capacidades y competencias, individuales, comunitarias o colectivas para construir paces imperfectas o inacabadas; reconocen y posicionan experiencias de la misma naturaleza; apropian y fomentan un concepto de poder no violento en sus formas organizativas propias,

su participación social y política, al diseñar un futuro más democrático y pacífico; y crean espacios de interacción y diálogo para la transformación pacífica de conflictos. Por todo ello, otorgan poder a la paz (Hernández, 2014, p. 22).

Sobre el empoderamiento pacifista como concepto y sus desarrollos en América Latina y México, Sandoval (2015) concluyó que éste se basa en pensar, sentir, actuar de manera diferente, de modo que se transformen socialmente las condiciones de manera no violenta “teniendo como base el conocimiento, el respeto y la aplicación de los derechos humanos, la búsqueda de la justicia social y la libertad en la sociedad de la que forme parte” (p. 93).

En cuanto, al involucramiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los procesos de construcción de paz, las investigaciones son diversas y dispersas, pues son enunciados e interpretados desde un amplio espectro categorial; se abordan desde la acción colectiva, la agencia política, las subjetividades y las territorialidades componen el repertorio conceptual en el que se enmarcan estas investigaciones. Lo cierto, es que buena parte, destacan el carácter situado de las experiencias que analizan, siendo un factor determinante para su comprensión, como es el caso de este artículo. En Colombia se destacan los trabajos de Posada et al. (2018); Salas, Valenzuela y Prada (2019); Parra (2014) y Alvarado, Patiño y Loaiza (2012).

En relación con las experiencias de construcción de paz en una situación de refugio, se destacan los trabajos de Romariz (2012), “Tú tienes tu Líbano y yo tengo el mío: desplazamiento inducido por el conflicto e identidad” allí explicó lo fundamental que ha sido la transmisión de la memoria histórica a los adultos libaneses que se han tenido que criar en el extranjero, luego de que sus padres se vieran abocados a una migración y exilio forzoso durante la guerra que tuvo lugar en el Líbano entre 1975 y 1990. Y Valdivia (2013), quien analizó la experiencia del grupo musical Sierra Leone's Refugee All Stars como refugiados en los campamentos de Kalia y Sembakounya, en Guinea después de la guerra civil de Sierra Leona de 1991 a 2001.

La paz imperfecta, memoria histórica e identidad de resistencia

Fisas (1998), aclaró que la paz es algo más que la ausencia de conflicto armado; tiene que ver con superar, reducir o evitar de todo tipo de violencia y con la capacidad que pueden tener los ciudadanos de transformar estos conflictos en oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio, lo que permitirá la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, este proceso no es sencillo. Para Mayor (1994), ir de la guerra a la paz comprende la transformación de una sociedad dominada por el Estado, como único garante de

la seguridad en un mundo con riesgos, a una sociedad civil, “en la cual las personas trabajan, crean y desarrollan la urdimbre de su existencia en comunidades liberadas de los temores inherentes a una cultura bélica” (p. 16).

El planteamiento de entender la paz desde una perspectiva compleja y conflictiva, reconociendo las formas en que los seres humanos, frente a situaciones de violencia extremas, actúan de manera cooperativa y solidaria, abre el diálogo científico en el marco de la investigación para la paz a un nuevo paradigma, al que Muñoz (2001) denominó *paz imperfecta o inacabada*.

Muñoz (2001) plantea una ruptura en las concepciones de una paz perfecta y utópica, y en contraparte reconoce las prácticas pacíficas donde ocurren, ayudando a planificar futuros conflictivos. Esta perspectiva se ha constituido en un instrumento la investigación para la paz, pues incorpora el debate y construcción de nuevos paradigmas para comprender y construir mundos más pacíficos, justos y perdurables en el tiempo, con mayor equidad entre los géneros y las etnias (Muñoz, 2001).

Así, la paz imperfecta se podría entender como:

...todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido (Muñoz, 2001, p. 14).

Puesto que la *paz imperfecta* está cotidianamente presente en la vida y todos los seres humanos tienen un potencial enorme para la construcción de paz, un nuevo reto del investigador social es identificar espacios y situaciones en diferentes contextos donde los seres humanos construyan, fomenten y potencien relaciones positivas con los demás en pro de una convivencia justa y pacífica.

Muñoz (2001) propone la generación de una conexión entre pasado, presente y futuro, donde los procesos de construcción, recreación y alimentación de identidades colectivas, en este caso de los refugiados, se pueden constituir como factores claves para el reconocimiento de su ejercicio ciudadano, de sus derechos humanos y de la recuperación de su dignidad humana, así como en una forma de empoderamiento pacifista y mediaciones entre conflictividades y prácticas pacifistas.

Muñoz y Martínez (2011) entienden el poder como un aspecto intrínseco de las relaciones humanas, por tanto, todas las personas y los grupos tienen poder y lo ejercen de diversas formas e intensidad.

En este punto, se puede decir que todas las condiciones humanas (capacidades, potencialidades, proyectos, necesidades y conflictos) y formaciones sociales (culturas, religiones, migraciones, paz, violencia) Muñoz y Martínez (2011), así

como las circunstancias, vivencias y contexto hacen parte de nuestra construcción identitaria, y el uso del poder o empoderamiento, deben aportar al reconocimiento y mantenimiento de dicha identidad ya sea individual o colectiva, fortaleciendo la capacidad para comprender y transformar las dinámicas y cambios sociales (según sea necesario y posible). Empoderarse, tal como expresa Muñoz (2001), supone una negociación con las diversas organizaciones e instituciones del entorno.

De allí la importancia de apropiarse de una concepción pacifista del poder y de la capacidad de ejercerlo ya sea individual o en grupo, donde la lucha por la garantía de sus derechos tiene una estrategia no violenta como una decisión ética y racional pues se renuncia a la violencia, “porque están convencidos de ello o porque en su análisis de las ventajas y desventajas llegan a la conclusión de que la no violencia acarreará más beneficios para evitar una escalada negativa del conflicto” (Girela, 2016, p.125). Así, los esfuerzos y procesos están encaminados hacia la construcción de una realidad más pacífica, reconociendo todas aquellas capacidades, prácticas y acciones que aporten al fortalecimiento de un entorno en paz y un tejido social, en el cual los actores se interesan en la promoción y mantenimiento de este entorno.

En el caso de los saharauis estos procesos de resistencia y empoderamiento pacifista se han venido desarrollando en los últimos años tras la firma de los acuerdos de paz en 1991, fortalecidos en un espacio físico como es el campamento. Según Castillejo (2000), en el campamento se transforma la concepción de transitoriedad y se configura en un entorno. Es allí, donde se comienza, pese a la falta de certeza en el futuro. El campamento se constituye en un lugar de vivencias y experiencias de empoderamiento donde “las personas negocian su existencia, sus espacios de significado y su identidad” (Valdivia, 2013, p. 136). Así, los campamentos de refugiados se asumen como espacios liminales donde se configuran significaciones y relaciones. Estos últimos, germinan en la memoria, entendida como un proceso que concede sentido y significado, un “proceso intersubjetivo, de diálogo entre individuos y sociedad, todo esto enmarcado en un sistema de valores y creencias y materializado en experiencias y representaciones (Carrizosa, 2011, p. 38).

Así, el pasado no invade el presente, sino que lo informa, fortaleciendo el sentido de pertenencia del individuo y las comunidades. Por ello, si se reconoce el carácter social y colectivo, la memoria se constituye como un elemento de la identidad (tanto individual como colectiva), ya que es determinante en la forma en que se aprehende y se construye la subjetividad. Por todo esto,

La memoria, aparte de las construcciones que cada individuo produce y comparte, está arraigada y situada allí donde se comparten espacios, lazos de pertenencia,

solidaridades y sociabilidades. La comunidad es el escenario donde tienen lugar y se sustentan los juegos de lenguaje que hacen parte de una forma de vida, es allí donde se construyen las expresiones y acciones con que los sujetos enfrentan la adversidad y en este caso construyen memoria (Carrizosa, 2011, p. 38).

La identidad en el marco de este estudio, se abordó desde un enfoque sociológico y antropológico, estableciendo una relación directa con el discurso de los sujetos (su experiencia personal) y la interacción social, Giménez (2000). El nosotros que de allí resulta sirve para avanzar en la constitución de una acción común, necesaria para conformar el patrimonio social. Berger y Luckmann (1999) afirman que es a través de los procesos de socialización que una persona constituye su identidad, y esto es en función del grupo social en el que históricamente dicho proceso se realiza, es decir, se configura una relación dialéctica entre el individuo y su contexto social.

Planteadas así la cuestión, es pertinente introducir el concepto de identidades colectivas (Giménez, 2009) centrado en el desarrollo de la concepción de identidad de resistencia en el marco de los estudios para la paz; se reconoce la importancia de la configuración de las identidades de los refugiados rescatando la diversidad existente y, sobre todo, valorando las diferencias y los aportes frente a la necesidad de lograr una convivencia pacífica entre los seres humanos.

Castells (1999), plantea que la identidad de resistencia es concebida por aquellos actores que se encuentran en algunas condiciones de subvaloración, estigmatización, exclusión social y/o dominación (política), descripción que se acerca considerablemente a la realidad del campamento de refugiados saharauis. En esos contextos se apela a la identidad como defensa de la comunidad y construyen espacios de resistencia, oposición, alternativa y supervivencia como formas de autoidentificación, a partir de diversos elementos culturales o materiales de su historia territorial, nacional, étnica, entre otras. De esta manera, los grupos sociales o comunidades marginadas, continuando con el planteamiento de Castells (1999), resisten con lo que tienen porque no pueden hacerlo como ciudadanos, porque como ciudadanos son minorías que no tienen sus derechos representados.

El contexto histórico y la realidad de los protagonistas de esta investigación

La historia del pueblo saharauí está dispersa, por lo cual, la presente aproximación sobre el origen del conflicto y su devenir, se hizo con base en fuentes primarias (entrevistas realizadas a actores sociales y políticos en el campamento) y la página web de los saharauis, relacionando esta información con la ofrecida

por la Misión de las Naciones Unidas para el Referéndum del Sáhara Occidental (MINURSO).

Después de haber estado bajo el control colonial de España hasta 1958, durante la década de los 60, pretendieron acceder a su derecho a la libre determinación y conseguir su independencia por medio de la realización de un referéndum como la mayoría de los pueblos africanos que se encontraban bajo el dominio de alguna potencia europea. Sin embargo, ante las dificultades para culminar este proceso con éxito, deciden organizarse militarmente, dando nacimiento, en 1975, al Movimiento para la Liberación del Sahara Occidental, denominado Frente Polisario, siendo protagonistas de la lucha por su independencia en el plano popular, militar, político y diplomático.

España no otorgó la soberanía y permitió la intervención de Marruecos y Mauritania quienes asumieron una *nueva potestad*. Pese a ello, el 27 de febrero de 1976, mismo día que el último soldado español abandona el territorio, nace La República Árabe Saharaui Democrática (RASD), proclamada oficialmente en Bir Lehlu.

En 1979, Mauritania firmó la paz con el Frente Polisario, retirándose y renunciando a cualquier intensión sobre el territorio, coyuntura que aprovecha el gobierno marroquí, gracias al apoyo militar, político y económico de algunas potencias, mantiene la ocupación ilegal del territorio y la guerra contra el Frente Polisario, propiciando la migración y el exilio de gran parte de la población saharauí. Entre 1980 y 1984, Marruecos construye un conjunto de siete muros defensivos (con una longitud superior a los 2.720 km.) con el objetivo de crear una línea divisoria entre los territorios invadidos por ellos y los territorios liberados por el Frente Polisario. Estos muros custodiados por aproximadamente 100 mil soldados y donde sembraron más de 7 millones de minas antipersona alrededor de ellos, se consolidó en una zona militar que dificultó el regreso de los refugiados saharauis a su legítimo territorio, presentándose diferentes violaciones a los derechos humanos en el marco de una guerra que se extendió hasta finales de 1989.

En septiembre de 1991, firmaron los acuerdos de paz mediante resolución 690 del Consejo de seguridad de la ONU, iniciando un alto al fuego con el fin de resolver la soberanía del RASD, impulsando la celebración de un referéndum de autodeterminación. Es trascendente destacar que, desde la firma de los acuerdos de paz, el pueblo saharauí decidió no mantener presos políticos y ni realizar ningún ataque armado ni violaciones al derecho internacional humanitario, fortaleciendo la idea de resistencia civil en búsqueda de una resolución final al conflicto por vías pacíficas y no violentas.

En la actualidad, más de 200 mil saharauis, continúan exiliados residiendo en alguna parte del desierto del Sahara Argelino. En el campamento más anti-

guo del mundo, sus habitantes evocan simbólicamente el recuerdo de su país de origen, por medio de la distribución administrativa del espacio en cinco wilayas (provincias), que llevan los mismos nombres de las ciudades de la República Árabe Saharaui Democrática. En cada Wilaya se vive a diario la precariedad, el agua, la luz eléctrica y los alimentos son cada vez más escasos, situación que empeora por las difíciles condiciones climáticas del territorio donde están asentados

Metodología

Esta es una investigación de tipo cualitativo basada en la realidad de 9 adolescentes entre los 11 y los 16 años quienes voluntariamente aceptaron participar en las actividades¹, residentes en el campamento de refugiados Tinduf, seleccionados a través de un muestreo por conveniencia no probabilística por Hartani Buseif, director del centro de enseñanza media Jalil Sidi Mohamed ubicado en la Wilaya de Bojador. Ellos son: Tislem (14 años), Embarka (13 años), Bichu (13 años), Mariam (16 años), Nayat (15 años), Mohamed (14 años), Nafi (13 años), Chej (12 años) y Elhga (15 años), quienes compartían el perfil necesario para el presente estudio: habían nacido y vivido toda su vida en el campamento, se reconocen como saharauis, estaban escolarizados en el momento de la investigación y comprendían y hablaban castellano en forma fluida, se constituyen en el esqueleto y sobre todo corazón de este estudio.

El enfoque metodológico de la investigación es el construccionismo social, con base en Berger y Luckmann (1995), para comprender cómo los adolescentes se autoproducen socialmente, al mismo tiempo que crean y resignifican los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales desde el lenguaje, permitiendo acercarse de manera fidedigna y propias narrativas, a sus concepciones con relación a su contexto y la forma en que ellos/as han construido su realidad desde la situación de refugio, intentando comprender su experiencia vivida y la realidad social a través de la interpretación de lo expresado (verbal, escrito y gráfico). De esta manera se logró comprender la importancia de la transmisión de la memoria histórica, no sólo con respecto a una realidad presente, sino frente a sus creencias, formación política e identidades, así como reconocer a los adolescentes como interlocutores válidos y productores constantes de conocimiento.

1. En relación con el consentimiento informado, el aval se obtuvo con el director de la institución educativa quien seleccionó y consintió la participación de los y las adolescentes, enmarcando la propuesta de investigación como una actividad de la institución educativa. Sumado a esto, se contó con el aval, acompañamiento y evaluación de la Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla, España (AAPSS).

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro fases:

1. Contacto con líderes, profesores y adultos significativos por medio de conversaciones informales para la creación de relaciones de confianza con la comunidad, así como con el grupo de adolescentes con quienes se realizaría la recolección de información. Tras explicarles a los participantes la propuesta de intervención artística, enmarcado en la técnica de grupos focales, se realizaron la cartografía social, los talleres de escritura creativa y la fotoelicitación. Con ello se logró observar y precisar las percepciones que tienen los participantes sobre su contexto en el campamento y lo que ellos conocen sobre la historia del conflicto y la migración forzada del pueblo saharauí.
2. Desarrollo de talleres de creación audiovisual colectivos para la realización de filminutos facilitó la comprensión relacional entre la memoria histórica transmitida por los adultos a los adolescentes y la configuración de sus identidades colectivas enmarcadas en su pasado, presente y futuro.
3. Aplicación de entrevistas individuales a profundidad semiestructuradas, las cuales, basándose en el análisis de narrativas, brindaron información detallada sobre sus saberes y percepciones de su entorno e historia (propia y de su pueblo) que permitieron detectar elementos en común relacionados con la configuración de sus identidades colectivas, así como en la construcción de su discurso referente a lucha de su pueblo y procesos de empoderamiento pacifista. Como cierre del trabajo de campo, se proyectaron las fotografías y filminutos, con el fin que los participantes conocieran los productos audiovisuales creados por ellos mismos, y reconocieran su capacidad creativa como portadores y generadores de conocimiento individual y colectivo.
4. De manera transversal y continua, gracias al apoyo y acompañamiento de la Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla (AAPSS), se realizaron visitas y entrevistas a integrantes de diferentes organizaciones e instituciones públicas como la delegación del Frente Polisario en Andalucía, Ministerio de Juventud y Deportes, Consejo de Derechos Humanos, Asociación de Familiares de Presos y Desaparecidos Saharauis (AFAPREDESA), Ministerio de Educación, la organización de mujeres saharauis, Nova Sahara Occidental, Ministerio de Justicia y el hospital

de Bojador, lo cual permitió acceder a información complementaria sobre las dinámicas sociales y políticas del pueblo saharauí.

Es importante anotar que el material audiovisual producido por los y las adolescentes se presentó a los adultos significativos de la comunidad, permitiendo que ellos y ellas reconocieran su capacidad creativa como portadores y generadores de conocimiento individual y colectivo.

Para analizar la información, se utilizó el proceso de inducción propuesto por Bartolomé (1990). Las categorías definidas son: la condición de refugiado, identidad de resistencia, transmisión de la memoria histórica y procesos de empoderamiento pacifista.

Como técnica de análisis se utilizó al análisis crítico del discurso donde se define el discurso como una práctica social (Santander, 2011) con un enfoque sociocongnitivo, resaltando que los discursos son prácticas que generan realidades sociales, en el presente análisis se logró develar las formas de dominación que los adolescentes conciben frente al pasado de su pueblo, así como las formas de resistencia desarrolladas en los y las adolescentes basados en la configuración de sus identidades colectivas y en la transmisión de la memoria histórica y las relaciones de poder entre los discursos y los significados atribuidos. En este punto, emergieron prácticas discursivas que se pusieron en circulación con base en las categorías propuestas.

Resultados

Experiencias de (des) arraigo de los adolescentes saharauis: entre el refugio y el retorno

Los conocimientos que tienen los adolescentes sobre el conflicto y la migración forzada de su pueblo, están basados en los actores que iniciaron el conflicto y el papel de otros Estados en el proceso de migración forzada y reasentamiento.

Cuando se indagó sobre lo que sabían en relación con los actores del conflicto y motivos de la migración de su pueblo, los y las adolescentes identificaron a Marruecos como el principal causante del conflicto por la disputa del territorio, al parecer por el dominio y explotación de recursos naturales como el petróleo, fósforo y pesca del Sahara. Sumado a esto, expresaron que el gobierno marroquí ha usado técnicas de intimidación y violación de DDHH contra los saharauis en el momento de la ocupación del territorio como el envenenamiento del agua,

siembra de minas antipersonal, encarcelamientos y asesinatos. Dos de las adolescentes entrevistadas dijeron conocer casos en su círculo familiar cercano de víctimas de este conflicto: una tía fue asesinada en la zona ocupada por el ejército marroquí y un hermano estuvo encarcelado también en la zona ocupada por portar la bandera saharauí.

Argelia es percibido por los y las participantes como el Estado que les ha proporcionado una solución “temporal” para poderse reasentar y Mauritania como otro actor en disputa por el territorio y los recursos naturales.

España aparece en el discurso de forma menos frecuente, sin embargo, hay un imaginario de España como un actor *bueno* o como Estado colonizador, frente a la dicotomía de ser percibido por algunos participantes como el Estado que vendió el Sahara a Marruecos “por tener muchas cosas bonitas” (Mohamed, ejercicio de escritura creativa, 4 de mayo de 2017). Asimismo, Francia aparece con una connotación negativa en las entrevistas por ser un actor interesado en el petróleo que ha apoyado a Marruecos.

Pese al claro reconocimiento de los entrevistados sobre el papel de Marruecos en todo el conflicto y cómo su accionar ha afectado la vida de su pueblo, ninguno de los participantes expresó sentimientos de resentimiento o rabia. Esto obedece, en parte, a que los adultos están transmitiendo continuamente a los adolescentes, la necesidad de buscar una solución pacífica al conflicto y mantener vivo el deseo de retorno.

Con la elaboración de la cartografía social se logró un acercamiento a su presente y la vida en los campamentos. En primera instancia, los y las participantes dieron a conocer los lugares que ellos consideraban más representativos de su *wilaya*. En este aspecto, se observó un acercamiento a la dimensión colectiva, determinada por prácticas culturales como celebraciones religiosas y culturales, así como por la vida en comunidad.

Figura 1. Lugares representativos de Wilaya, según participantes



Fuente: elaborado por las participantes Tislem, Nayat, Nafi, Chej y Embarka

Cuando se indagó sobre las personas significativas en las dinámicas comunitarias cotidianas, el grupo resaltó la labor de los profesores y las mujeres, planteándose un reconocimiento al rol de las mujeres frente a las dinámicas organizativas del campamento. Sin embargo, cabe anotar que algunas de las participantes enfatizaron la importancia del papel de las mujeres en el ámbito familiar (doméstico), presentándose percepciones encontradas al respecto frente a las libertades de las mujeres, por sus creencias religiosas. En el guion del filminuto realizado por tres adolescentes mujeres, estas relatan:

La mujer saharauí es una mujer fuerte, independiente, segura de sí misma y de su capacidad, hace un buen aporte al campamento (...) Las mujeres tenemos un papel muy importante y es mantener el orden, no sólo en las haimas, sino en todo el campamento. Nuestra lucha ayuda a que sigamos en pie y soñemos con un futuro mejor (Embarka, Nayat y Tislem, taller de creación audiovisual, 10 de mayo de 2017).

Aunque existen problemáticas, los y las participantes manifestaron sentirse seguros en los campamentos, percepción que va ligada directamente al hecho de que en el campamento no hay presencia marroquí que pueda hacerles daño.

Conviene aclarar entonces, la importancia que cobra la idea de retorno y su futuro en el discurso de los y las participantes. Expresiones como: “es mi país, cuando vivo ahí me siento más bien, porque veo mi tierra, siempre y cuando no haya presencia de marroquíes” (Bichu, grupo focal, 6 de mayo de 2017), evidencian su deseo de vivir en la zona ocupada. Empero, una participante que manifestó que: “me gustaría conocerlo porque es nuestro país de antes, conocerlo y así”, pero que no le gustaría vivir allá porque “ya estoy acostumbrada aquí, tanta pelea de allá no me gusta” (Nayat, grupo focal, 6 de mayo de 2017), de lo que se puede deducir las escasas posibilidades que ella vislumbra frente a la terminación del conflicto o el retorno a su tierra a corto o mediano plazo.

Para ellos, *la lucha saharauí* se centra en la recuperación de su territorio y el retorno de todo el pueblo lo cual está ligado a su idea de futuro, por eso, frente a la eventualidad del retorno, los participantes concuerdan en la importancia del reconocimiento de la soberanía de su país a nivel internacional y que puedan caminar por las calles de su pueblo portando su bandera libremente sin ser agredidos ni coartados.

La construcción de la identidad de resistencia

Si el territorio se configura como un espacio de encuentro donde confluyen y emergen comportamientos, así como prácticas individuales y colectivas, en el caso de los participantes, este concepto se puede asociar a la idea de territorio físico relacionado al campamento de refugiados, o simbólico cuando se refieren a los territorios ocupados.

Con referencia al espacio físico actual que habitan, se puede plantear este como un espacio liminal, en concordancia con Valdivia (2013). Allí han desarrollado estrategias de sobrevivencia, establecido una cotidianidad así como dinámicas sociales y comunitarias, fortalecidas por las prácticas culturales de su pueblo y su relación con el espacio habitado, lo cual se evidencia por ejemplo, en la importancia que tiene para los y las adolescentes la celebración y participación activa en las fiestas patrias como el 20 de mayo que es el día de la lucha por la causa del pueblo saharauí y el 27 de febrero donde conmemoran la proclamación de independencia de la República Árabe Saharaui Democrática.

En el grupo focal los y las participantes narraron al respecto de estas celebraciones: “El 20 de mayo todos los niños que decoran nos reunimos de todas las wilayas nos vamos a hacer esas fiestas del 20 de mayo, vamos a Awswert (wilaya)

allá todos. Hay muchos extranjeros mucha gente” (Embarka, grupo focal, 6 de mayo de 2017).

Hay una (fiesta) que se hace el 27 de febrero, es la fiesta grande toda la gente disfrazada la parte de arriba de blanco y la parte de abajo como una falda de color negro nos ponemos una cosa que nos la ponemos en el pelo. Vamos disfrazados con una melfa negra arriba y desde aquí pones unas cosas como una falda, es una melfa pero hace de falda blanca y pones una cosa en el pelo, lo que se ponen en el pelo es sólo para las mujeres. (...) La fiesta del 27 de febrero va toda la gente a la plaza, cogen un hombre dicen cosas cantan (Tislem, grupo focal, 6 de mayo de 2017).

Acá, el sentido de permanencia transitoria en el campamento es visible y a su vez, el deseo y la idea de retorno a su país, pese a llevar toda su vida residiendo en este lugar y no tener certeza de cuánto tiempo más estarán allí.

En este contexto, el grupo en su totalidad denotó una actitud optimista frente al campamento como lugar de residencia, porque se sienten libres y seguros, y no menos importante porque allí están sus redes familiares y de amistad, lo cual, en este contexto es especialmente significativo, tanto individual (vínculos interpersonales y familiares) como de manera colectiva (tejido y lazos sociales en la comunidad), situaciones que se asocian a la resistencia con la que han sobrellevado el exilio en los campamentos.

Esto se evidencia en expresiones como “hemos luchado para eso, pero bueno hemos aguantado un montón, (...) siempre están juntos, para poder regresar” (Tislem, entrevista individual semiestructurada, 13 de mayo de 2017) y que “son buenas personas, para mí son las mejores personas” (Mariam, entrevista individual semiestructurada, 16 de mayo de 2017). Estas manifestaciones de solidaridad, unión, resistencia y empoderamiento que han sido fortalecidas en la adversidad son resultado de la capacidad de adaptación al entorno, los campamentos e interacción con el otro, en este caso, el otro refugiado, lo cual remite de nuevo al planteamiento de Castillejo (2000) con respecto a cómo se reconfigura el espacio del campamento a partir y en función de esos encuentros con los otros.

Frente al espacio simbólico, es decir la zona ocupada, se pudo evidenciar un vínculo alegórico cimentado en el arraigo y una forma de idealización basada primordialmente en lo que les han narrado (historias) y transmitido (sentimientos) los adultos, evidenciado en la forma en que mantienen sus prácticas culturales (el baile, la música, la vestimenta, la comida, el té), la concepción de animales como las cabras y los dromedarios, como conciben la organización de su comunidad, las celebraciones religiosas y nacionales y el nombre de las wilayas haciendo referencia a las ciudades del RASD. Esto se evidencia en las respuestas

que los y las participantes expresaron en el grupo focal cuando se planteó una comparación entre el campamento y la zona ocupada:

“Pues como la playa que allá si hay playa como casas, pisos (edificios de departamentos) que acá no ahí” (Nafi, grupo focal, 6 de mayo de 2017).

“Que es muy bonito que tiene casas bonitas y eso. Ahí árboles que acá en el campamento no hay. Aquí en el campamento hace calor, allá no hace calor, allá es otro país” (Elhga, grupo focal, 6 de mayo de 2017).

De esta manera, las adscripciones identitarias y el discurso colectivo con respecto a la historia del pueblo saharauí asociada a la descolonización española, el conflicto con Marruecos, la migración forzada y la llegada al campamento, eventos que los participantes no vivieron, en concordancia con Osorio (2004), son consecuencia directa del uso de prácticas culturales y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; ello, generó una interacción entre pasado y presente que ha permitido que quienes no estuvieron allí, tengan una versión de lo que ocurrió a pesar de la separación física, en este caso, de los territorios ocupados. Mariam, (grupo focal, 6 de mayo de 2017) expresa:

“Hay árboles acá no hay árboles, allá hay muchas cosas que aquí (campamento) no ahí. Allá hay playas y acá no hay, allá hay escuelas para los mayores que aquí no hay (...) Allá todo es bonito. Me han contado de la zona ocupada, me contó mi padre, que antes había casas y haimas, y tierras que tienen hierbas” (Mariam, 2017).

Si bien la memoria se construye de manera subjetiva, siempre está atravesada por narrativas colectivas en el marco de un contexto social. Así, podría plantearse que la memoria es el punto de encuentro del pueblo saharauí; esto nos permite hablar de la construcción de una memoria colectiva ligada a la idea del retorno, lo que orienta, además, su proyecto de vida.

En el caso del pueblo saharauí, se podría plantear que ante su historia de migración forzada y refugio, así como la respuesta de la comunidad internacional y ausencia de respuesta que den una solución duradera y satisfactoria a su exilio, han empezado a construir una identidad de resistencia, decidiendo actuar de manera colectiva ante su situación (inicialmente por la vida armada, actualmente por la vía política y empoderamiento pacifista) reconociéndose como sujetos protagonistas de sus propias historias con viabilidad de intervención voluntaria en todos los procesos sociales y políticos que atañen a su comunidad.

Es importante recalcar, que los refugiados no pierden su identidad tras la migración forzada o el reasentamiento en un nuevo territorio, sino que, a partir de sus recuerdos y memoria histórica, junto con la reinserción en un espacio desconocido, generan nuevos núcleos de significado con relación a su presente y sentido del mundo, lo cual conlleva a la (re)configuración de sus procesos identitarios individuales y colectivos atravesados por procesos culturales, políticos y sociales en un contexto determinado por la pluralidad. Todo ello se convierte en una posibilidad de resignificar sus proyectos y sentidos de vida, así como de actualizar el pasado (lo que se era antes del acontecimiento) en las condiciones que posibilita el presente, con el fin de proyectarse en su futuro, redefiniendo su realidad dentro del campamento.

Las experiencias comunitarias de organización demuestran cómo los actores de la comunidad han recurrido a la identidad como defensa de su estructura social y política; el campamento se ha constituido como un espacio simbólico de resistencia donde se establecen numerosos puntos de encuentro, ya sea desde su situación de opresión o vulnerabilidad, o desde su empoderamiento y articulación de intereses comunes para superar estas situaciones creando un discurso propio en este contexto determinado, mientras pueden regresar al lugar que ellos consideran su territorio legítimo. Así, en consonancia con Alvarado, Patiño y Loaiza (2012) el territorio permite el surgimiento del sujeto político, dónde se actúa para transformarlo.

De acuerdo con la información recolectada, especialmente, en los filminutos y el ejercicio de fotoelicitación, para los y las adolescentes saharauis participantes, la transmisión de la memoria histórica se ha convertido en una herramienta para construir sus realidades y configurar sus identidades colectivas. Los saharauis frente a una situación conflictiva y de violencia directa, han desarrollado al máximo su capacidad de agencia, no sólo reorganizándose en un contexto desfavorable sino a nivel simbólico en el ámbito social y político. Todo esto es reconocido por los y las adolescentes participantes, en donde no se percibe ninguna intención de revictimizarse, sino por el contrario, se reconocen como sujetos agentes de cambio con capacidades para aportar al retorno, así como en el reconocimiento de su país como un Estado soberano.

Lo anterior, se soporta con la postura de Jelin (2002) quien señala que el pasado no invade el presente, sino que lo informa, fortaleciendo el sentido de pertenencia del individuo y las comunidades, lo cual se incrementa en grupos oprimidos, vulnerados y discriminados. De esta manera, los y las adolescentes tienen clara y presente su condición de refugiados ligada a la idea de territorio y el retorno, tal y como lo explica una de participantes *“porque vivo en un pueblo que no es mío”* (Embarka, grupo focal, 6 de mayo de 2017).

Lo más interesante que se detectó en los discursos expuestos por los y las adolescentes, es lo que consideran correcto para materializar el retorno de su pueblo. En su totalidad coincidieron que la mejor forma es la vía pacífica, deslegitimizando las acciones violentas que se hayan podido presentar en el conflicto. Al respecto, una participante expresó no querer hacer parte de la lucha saharauí (la cual para ella tiene una connotación militar), pero manifiesta como solucionar el conflicto:

Solucionaría el conflicto, que todos los pueblos que van con Sahara para ganar la lucha, invitaría a España, a Argelia y muchos (...) Les diría podéis ayudarme que mi pueblo está ocupado y quiero ganar la guerra. Pero yo no quiero matar nadie, sólo quiero decir que, si pueden salir de mi pueblo, que yo quiero vivir feliz” (Tislem, entrevista individual semiestructurada, 13 de mayo de 2017).

En el grupo focal, dos participantes establecieron una relación entre la lucha saharauí y su participación en ella por medio de las ideas y su formación académica: “Me siento parte de la lucha saharauí y aportaría a ella con ideas” (Mohamed, grupo focal, 6 de mayo de 2017), “tengo que estudiar para ayudar a mi pueblo y así estoy ayudando a ello”, (Mariam, grupo focal, 6 de mayo de 2017). Finalmente, una participante expresó: “es mi país, cuando vivo ahí me siento más bien, porque veo mi tierra, siempre y cuando no haya presencia de marroquíes” (Bichu, grupo focal, 6 de mayo de 2017), donde se percibe el deseo genuino de regresar a la zona ocupada siempre y cuando sus compatriotas no tengan enfrentamientos violentos con los marroquíes de nuevo.

Pese al reconocimiento de los actores responsables de su situación de refugio, no se perciben sentimientos de rabia, venganza u odio hacia estos en sus discursos, al contrario, se percibe lo que Jelin (2002) denomina un propósito político y educativo por medio de la transmisión de la lucha política, que da cuenta de los actos represivos de los cuales ha sido víctima su pueblo, mostrando otros caminos alternativos que posibiliten la no repetición de actos violentos.

En el caso del pueblo saharauí, se podría plantear que ante su historia de migración forzada y refugio, así como la respuesta de la comunidad internacional y ausencia de respuesta que ofrezcan una solución duradera y satisfactoria a su exilio, este grupo de adolescentes ha empezado a configurar una identidad de resistencia, reconociéndose como sujetos protagonistas de sus propias historias con viabilidad de intervención voluntaria en procesos sociales y políticos que atañen a su comunidad, especialmente en lo relacionado con el retorno a su territorio. De esta manera se establecen numerosos puntos de encuentro, ya sea desde su situación de opresión o vulnerabilidad, o desde su empoderamiento

y articulación de intereses comunes para superar estas situaciones creando un discurso propio en este contexto.

Estas acciones, evidenciadas en sus prácticas discursivas en relación con el contexto e historia del pueblo saharauí, se pueden reconocer desde el paradigma de paz imperfecta y enmarcar como procesos de empoderamiento pacifista, alimentados por la configuración de las identidades colectivas, en este caso de resistencia. El pueblo saharauí por medio de su organización comunitaria, social y política ejerce el poder de manera no violenta para transformar su realidad de manera positiva, decidiendo actuar de manera colectiva ante su situación (inicialmente por la vida armada, actualmente por la vía política y empoderamiento pacifista), garantizar sus derechos y evitar su continua vulneración, así como, para tener mayor incidencia política y pública, no sólo visibilizando su situación sino transmitiendo este discurso a las nuevas generaciones, tal como lo plantea Muñoz (2001), con intención e interés en promocionar la paz.

Conclusiones

Comprender el refugio desde una perspectiva de paz implica, como paso primordial, reconocer el empoderamiento de los sujetos protagonistas, el cual se ve fortalecido por diferentes procesos identitarios tanto a nivel personal potenciando su propia subjetividad (proceso interior de auto dignificación y reconocimiento), como grupo social que legitime y reivindique de manera colectiva y protagónica su historia y lugar en la sociedad. Se podría decir que la experiencia de este campamento es un ejemplo de materialización de la categoría analítica de la paz imperfecta en la práctica, como un espacio y experiencia donde los diferentes actores de la comunidad han decidido regular y transformar pacíficamente el conflicto, haciendo hincapié en la necesidad de reconocer las aportaciones no violentas de cada uno.

En este proceso de hacer las paces enmarcado en la lucha saharauí, la transmisión de la memoria histórica de los adultos a las generaciones más jóvenes, se ha constituido en el eje central para la configuración de una identidad colectiva de resistencia y la consolidación de procesos de empoderamiento pacifista en este grupo de adolescentes. Esto ha permitido no sólo el conocimiento de la historia del conflicto del pueblo saharauí y de los actos represivos y de vulneración a sus derechos, sino que ha construido una conexión entre presente y pasado de no repetición de estos actos de violencia, basado en un sistema de valores y principios relacionados con su identidad, sumado al desarrollo prácticas discursivas claras y consistentes de resistencia y no violencia frente a las formas de dominación con relación a su futuro, el cual está directamente ligado al retorno.

La construcción de la realidad de los y las adolescentes en su entorno inmediato, en diálogo con el espacio y las relaciones y dinámicas sociales, está mediada por su cultura, creencias y transmisión de la memoria, lo cual ha fortalecido el vínculo simbólico con su territorio de origen (zona ocupada) y ha permitido resignificar el territorio de asentamiento actual (campamento). De esta manera se abre el espectro para reconocer la singularidad de los procesos de cada comunidad refugiada, en este caso la saharauí, con un enfoque identitario, así como la pluralidad de las narrativas y procesos sociales de empoderamiento, lo cual permitirá romper con la homogenización de la experiencia del refugio unida a la clasificación de víctimas.

Por esto, se reitera la importancia de reconocer el proceso de empoderamiento pacifista de la comunidad saharauí como una acción propia del paradigma de la paz imperfecta, así como la visibilización de estas experiencias de paz de una comunidad históricamente excluida y violentada, para aportar al reconocimiento social de las mismas, generando esperanza, cambio cultural y movilizándolo al otro(s) a participar de estas prácticas. Así, la historia de resistencia del pueblo saharauí se constituye como un ejemplo de construcción de paz mundial, pueblo que se reconoce y construye cotidianamente desde perspectivas locales y prácticas comunitarias y culturales pacíficas, así como en la transmisión y fortalecimiento de su tejido social basado en valores como la cooperación y la solidaridad. Por consiguiente, el pueblo saharauí ha demostrado la posibilidad y capacidad que tienen todas las personas y grupos sociales de ser actores continuos, momentáneos o coyunturales de la construcción de paces.

En el caso de los y las adolescentes participantes, se logró identificar como gracias a la transmisión de la memoria histórica han asumido su realidad desde valores culturales y potenciación de sus capacidades, construyendo prácticas discursivas fortalecidas en una decisión política basada en respuestas no violentas, y en un enfoque de poder pacifista, configurándose en una experiencia en el marco del paradigma de la paz imperfecta, donde la paz aun inacabada se construye día a día, desde abajo y horizontalmente.

Referencias

- Abdala, S. (2017). *Prácticas educativas inclusivas en la República Árabe Saharaui Democrática (RASD)* (Tesis Doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Anaconda, A. (2019). *Memoria del proceso de empoderamiento pacifista de las mujeres del cabildo indígena Yanakuna Santiago de Cali 1999 a 2014* (Tesis doctoral, inédita). Universidad de Granada, España.
- Alvarado, S.; Patiño, J.; Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978006.pdf>
- Aranda, R.; Arias, S.; González, L. (2012). La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia). *Tendencias Pedagógicas*, 20, 140-159. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2019>
- Bartolomé, M. (1990). La investigación cooperativa. En M. Bartolomé y M. Anguera. *La investigación cooperativa una vía para la innovación en la Universidad*. PPU.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Talleres Gráficos Color Efe.
- Boulding, K. (1993). *Las tres caras del poder*. Editorial Paidós.
- Calero, M., Cruz, A.; Campos, A. (2016). La mejora de la salud de la población saharauí a través de la innovación docente en educación: Un proyecto de formación en cascada. *Index de enfermería*, 25(3), 198-202. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-mejora-de-la-salud-de-la-poblaci%C3%B3n-saharauí-a-de-Garc%C3%ADa-Lend%C3%ADnez/bd46dc8fc9cf54561565e6012678de22e96ced87>

- Canales, D. (2009). Imaginación y reacción en los Campamentos de refugiados saharauis. construcción de la cotidianeidad e identidad frente al otro extranjero (nasrani) en el contexto de la diáspora. *Perifèria: Revista de investigación y formación en antropología*, 10, 1-24. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/periferia.523>
- Carrizosa, C. (2011). El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. *Boletín de Antropología*, 25, 33-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/11224/10290>
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, Ministerio de Cultura y Colciencias.
- Colangelo, M. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez*, 1-12. <https://www.academica.org/000-098/6.pdf>
- Egea, C.; Soledad, J. (2011). Los desplazados ambientales, más allá del cambio climático. Un debate abierto. *Cuadernos Geográficos*, 49, 201-215. <https://www.redalyc.org/pdf/171/17122051008.pdf>
- Fisas, V. (1998). Una Cultura de Paz. En V. Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 349-350). Icaria/NESCO.
- Gimeneo, J.; Ali, M. (2007). Transformaciones socioculturales en los campamentos de refugiados Saharauis al sur de Argelia, 1975-2005. En J. Gimeneo, O. Mancha, A. Toledo (Eds.). *Conocimiento, Desarrollo y Transformaciones Sociales*. Sepha.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En L. Reina. *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI* (pp. 61-64). Instituto Nacional Indigenista, M.A. Porrúa Grupo Editorial.

- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a1.pdf>
- Girela, B. (2016). Procesos de mediación y empoderamiento pacifista en el barrio Candeal de Salvador de Bahía (Brasil). *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 115-131. Granada, España: Universidad de Granada.
- Hernández, E. (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España. <https://hera.ugr.es/tesisugr/24287106.pdf>
- Hernández, E. (2015). Empoderamiento Pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015. *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 8, núm. 2, 2015, pp. 179-202. Universidad de Granada. España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205043417008>
- Hodges, T. (1984). *The western Saharans*. Minority Rights Group. <http://www.pensamientocritico.org/tonhod1114.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno de España editores.
- Jiménez, A. (2015). *El español en los campamentos de refugiados Saharauis de Tinduf: práctica docente* (Tesis Doctoral, inédita). Universidad de Granada, España.
- Loaiza, J. (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* (Tesis Doctoral, inédita). Universidad de Manizales – CINDE, Manizales, Colombia.
- López, M. (2011). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista Paz y Conflictos*, 4, 1-15. https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n4_2011_dea2.pdf
- Mato, D. (2000). Not “Studying the Subaltern”, but Studing with “subaltern” social Groups, or, at least, Studying the Hegemonic Articulation of Power. *Nepantla: Views from teh South*, 3(3), 479-502. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352014000100008
- Mayor, F. (1994). *La nueva página*. UNESCO/Círculo de Lectores.

- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F.; Martínez, C. (2011). Los habitus de la paz imperfecta. En F. Muñoz, & M. Bolaños. *Los habitus de la Paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 37-64). Granada, España: Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=476911>
- Osorio, F. (2004). Recomenzar vidas, redefinir identidades: algunas reflexiones en torno a la recomposición identitaria en medio de la guerra y del desplazamiento forzado. En M. Bello, *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 175-186). Acnur - Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, L. (2014). Prácticas y experiencias colectivas ante la guerra y para la construcción de paz: Iniciativa sociales de paz en Colombia. *El Ágora USB*, 14(2), 311- 703. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v14n2/v14n2a02.pdf>
- Portillo, L. (2014). *Los Saharauis (The Western Saharans)*. <http://www.pensamientocritico.org/tonhod1114.pdf>
- Posada, J.; Briceño, P.; Munar, Y.; Corredor, N.; Rossi, J. (2018). Subetividades políticas de paz en jóvenes de Colombia. *Revista Aletheia*, 10(1), 148-173. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.1aletheia.148.173>
- Pozuelo, L.; Gimeno, J. (2010). Expectativas y desafíos para la transformación social de refugiados saharauis: Expectativas y desafíos para la transformación social. *VII Congreso Ibérico de Estudios Africanos*, (pp. 1-21). https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2284/1/CIEA7_8_MART%C3%8DN%26GIMENO_Renovaci%C3%B3n%20del%20Plan%20de%20Formaci%C3%B3n%20Profesional.pdf
- Refworld (1984). *Declaración de Cartagena sobre los Refugiados. Adoptada por el "Coloquio Sobre la Protección Internacional de los Refugiados en América Central, México y Panamá : Problemas Jurídicos y Humanitarios*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac93722.html>

- Romariz, Y. (2012). Renunciar a la herencia del pasado. *Revista Migraciones Forzadas (RMF)*, 40, 1-6. <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF40/RMF40%20Jovenes%20y%20fuera%20de%20lugar.pdf>
- Salas, W.; Valenzuela, E.; Prada, A. (2019). Experiencias significativas en procesos de construcción de paz en tres municipios del Magdalena Medio afectados por la violencia. *El Ágora USB*, 19(2), 323-342. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3944>
- Sandoval, E. (2009). Ciudadanía universal, derechos políticos y paz en la migración. En V. Martínez y E. Sandoval, *Migraciones, conflictos y cultura de paz* (pp. 19-44). Bonobos Editores.
- Sandoval, E. (2015). Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 75-95. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/3312>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio* 41, 207-224. www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Valdivia, O. (2013). Espacio e identidad en campamentos de refugiados: Experiencia del grupo musical Sierra Leone's Refugee All Stars. *Migraciones Internacionales*, 7(2), 127-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062013000200005

Mujeres lideresas constructoras de paz en la comuna 1 de Medellín: una aproximación a las paces cotidianas construidas desde abajo*

[Versión en Castellano]

Peace-building Women Leaders in Medellín's Comuna 1:
A Grassroots Approach to Establishing Daily Peace

Mulheres líderes construtoras de paz no setor 1 de Medellín: uma aproximação aos passos diários construídos a partir de abaixo

Recibido el 23 de junio, 2020. Aceptado el 30 de agosto, 2020.

Juan-Pablo Acosta-Navas**

<https://orcid.org/0000-0003-1350-0795>

Colombia

› Para citar este artículo:

Acosta-Navas, Juan-Pablo (2021).

Mujeres lideresas constructoras

de paz en la comuna 1 de

Medellín: una aproximación a

las paces cotidianas construidas

desde abajo.

Ánfora, 28(50). 75-102.

<https://doi.org/10.30854/anfs28.n50.2021.712>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivos: analizar las contribuciones de las mujeres lideresas constructoras de paz de la Comuna 1 de Medellín en el ejercicio de su liderazgo comunitario, que aporta a la consolidación de un concepto de construcción de paz desde abajo y desde una perspectiva crítica y relacional de los derechos humanos. **Metodología:** investigación de carácter socio jurídico con enfoque cualitativo, desarrollada a partir de un estudio de caso con las mujeres lideresas constructoras de paz de la Comuna 1 de Medellín. En la ejecución de la investigación se combinaron técnicas

* Este artículo constituye uno de los productos de la investigación concluida con la cual se optó al título de Magíster en Derecho de la Universidad de Antioquia, modalidad investigativa. El autor declara que no hubo conflictos de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Magíster en Derecho. Abogado. Profesor de la Universidad de Antioquia. Miembro de los grupos de investigación: Derecho y Sociedad; y Conflictos, Violencias y Seguridad Humana. Correo electrónico: juan.acostan@udea.edu.co

documentales (análisis de conceptos y de literatura especializada), conversacionales (entrevistas semiestructuradas) e interactivas (trabajo de campo en territorio). **Resultados:** se encontraron manifestaciones de las paces cotidianas a nivel territorial por parte de las mujeres lideresas, además de diversas expresiones de resistencia y re-existencia encaminadas a resignificar la dignidad humana y la acción colectiva a través de apuestas ético-políticas en la construcción de paces en la Comuna 1. **Conclusiones:** las mujeres lideresas constructoras de paz en el territorio estudiado van un paso adelante de la teoría hegemónica de los derechos humanos y de los postulados de la paz liberal, su comprensión e interpretación de la sociedad y sus conflictos resulta de avanzada; esto ejemplifica muy bien cómo se puede continuar luchando en el ámbito sociopolítico por una sociedad más justa y en paz con una perspectiva *desde abajo*, para materializar esas paces cotidianas en sus contextos barriales y comunitarios.

Palabras-clave: Construcción de paz desde abajo; Mujeres lideresas constructoras de paz; Paces cotidianas; Paz femenina; Investigación sobre la paz; Consolidación de la paz.

Abstract

Objective: to analyze the contributions of peace-building women leaders from Medellín's *Comuna 1* in the exercise of their community leadership, which contributes to the consolidation of a grassroots peace-building concept and a critical and relational perspective of human rights. **Methodology:** research of a socio-legal nature with a qualitative approach, developed from a case study with peace-building women leaders of Medellín's *Comuna 1*. In the execution of the research, documentary (analysis of concepts and specialized literature), conversational (semi-structured interviews) and interactive techniques (field work in the territory) were combined. **Results:** regular, i.e. daily evidence of peace at the territorial level by women leaders were found, in addition to various expressions of resistance and re-existence aimed at reaffirming human dignity and collective action through ethical-political stakes in building peace in *Comuna 1*. **Conclusions:** women leaders who build peace in the studied territory are one step ahead of the hegemonic theory of human rights and the postulates of liberal peace, their understanding and interpretation of society and its conflicts is advanced. This exemplifies very well how one can continue to fight in the socio-political sphere for a more just and peaceful society from a grassroots perspective, to materialize continued peace in their neighborhood and community contexts.

Keywords: Grassroots peace-building; Peace-building women leaders; Everyday peace; Female peace; Research on peace; Consolidation of peace.

Resumo

Objetivo: para analisar as contribuições das mulheres líderes construtoras de paz do Setor 1 de Medellín no exercício de sua liderança comunitária, o que contribui para a consolidação de um conceito de construção da paz desde abaixo e de uma perspectiva crítica e relacional dos direitos humanos. **Metodologia:** pesquisa de natureza sócio-jurídica com abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um estudo de caso com as principais mulheres construtoras da paz do Setor 1 de Medellín. Técnicas documentais (análise de conceitos e literatura especializada), conversacional (entrevistas semiestructuradas) e interativa (trabalho de campo em território) foram combinadas na execução da pesquisa. **Resultados:** se encontraram manifestações de ritmo diário no nível territorial por mulheres líderes, bem como várias expressões de resistência e re-existência destinadas a ressignificar a dignidade humana e a ação coletiva através de apostas ético-políticas na construção da paz no setor 1. **Conclusões:** as mulheres líderes construtoras de paz no território estudado estão um passo à frente da teoria hegemônica dos direitos humanos e dos postulados da paz liberal, sua compreensão e interpretação da sociedade e seus conflitos estão avançados; isso exemplifica muito bem como podemos continuar a lutar na esfera sociopolítica por uma sociedade mais justa e pacífica com uma perspectiva *desde abaixo*, para materializar esses passos diários em seus contextos de bairro e comunitário.

Palavras-chave: Construção de paz desde abaixo; Mulheres líderes construtoras de paz; Passos diários; Paz feminina; Pesquisa da Paz; Construção da paz.

Introducción

Este artículo derivado de la investigación de Maestría puso su foco sobre aquello que se denomina paz; un concepto ambivalente alrededor del cual también pueden construirse discursos para justificar las violencias y los conflictos, por paradójico que parezca.

La paz tiene múltiples manifestaciones, dimensiones, expresiones y campos de estudio: educación y pedagogía (para la paz), cultura y construcción (de paz), la paz como derecho y como deber, los estudios de paz, el pacifismo, el antimilitarismo y la no violencia son algunos ejemplos, pero todo lo mencionado sugiere una necesidad humana fundamental: poner en el centro de las discusiones académicas, políticas y de sociedad, eso que denominamos paz.

La historia de las últimas décadas en Colombia tiene como una de sus caras más crudas a la violencia en sus múltiples manifestaciones, o mejor, a las violencias en plural en los términos de Galtung (2016), quien propone tres tipologías: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. Posteriormente, se abordarán estos conceptos. En el contexto colombiano resulta imperativo preguntarse por qué la paz parece tan esquiva cuando se constituye en el anhelo y el clamor de muchos.

Metodología

La metodología desarrollada en esta investigación es de carácter socio jurídico y se ubica en el método cualitativo, que debe entenderse más allá de un simple conjunto de técnicas de recolección de información. En este sentido, Galeano-Marín (2011) afirma que es un modo de encarar el mundo a partir de los sujetos sociales entre sí y de las relaciones de estos con sus contextos. Por eso, se considera que el método cualitativo aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas, se centra en los actores, busca comprender desde diversas perspectivas y sujetos, se basa en lo cotidiano para la comprensión de esa realidad y hace énfasis en lo local, lo micro, lo regional (Galeano-Marín, 2011, pp. 16-24). Y esa mirada micro y regional (o territorial en este caso) fue el derrotero para el trabajo de campo.

Así, este texto se articuló a partir reflexiones teóricas sobre el concepto de derechos humanos (condensadas en otros productos derivados de la investigación en mención) de la mano con un estudio de caso con las Mujeres Lideresas Constructoras de Paz (MLCP) de la Comuna 1 de Medellín. En la ejecución de la investigación se combinaron técnicas documentales (análisis de conceptos,

de instrumentos normativos y de literatura especializada), conversacionales (entrevistas semiestructuradas) e interactivas (trabajo de campo en el territorio).

En cuanto al enfoque en la investigación jurídica, Villabella (2015) menciona que esta puede clasificarse en teórica, empírica y mixta (p. 926). En ese orden de ideas, esta investigación fue realizada desde un enfoque mixto, porque combinó un componente teórico robusto con la dimensión empírica derivada de la interacción con las mujeres en el territorio para, posteriormente, contrastar dicha propuesta teórica de las paces cotidianas con la forma en la que esta se relaciona, se tensiona y se vivencia por la comunidad.

Ahora, en general, este artículo desarrolla, en un primer momento, una contextualización sucinta sobre el conflicto armado en Colombia y en Medellín. Luego, aborda el concepto de Mujer Lideresa Constructora de Paz (MLCP) y su relación con la paz femenina. Posteriormente, articula las reflexiones teóricas con el trabajo de campo desarrollado en la Comuna 1 de Medellín con las MLCP. Para tal propósito, se analiza la paz más allá de la mera ausencia de guerra, la paz desde lo simbólico y la paz desde la organización comunitaria. Por último, presenta un acápite de consideraciones finales, que más que arrojar conclusiones, pretende generar preguntas y posibles líneas de investigación a futuro.

Resultados

Los principales hallazgos se condensan en las siguientes ideas: en primer lugar, es necesario *desjuridizar* y *desestatalizar* los derechos humanos¹ en la medida en que estos se hacen y deshacen todos los días como productos socioculturales que son, pese a la influencia jurídico-normativa, sobre la cual reposan.

En segundo término, la reconceptualización de la construcción de paz en clave crítica de derechos humanos debe asumir una doble dimensión, ya que la acción colectiva y la capacidad de agencia de las mujeres lideresas constructoras de paz no son suficientes en sí mismas, por muy loables que sean. Por tanto, sus propuestas y experiencias particulares deberían influir e impactar en los diseños institucionales de políticas públicas, que permitan por ejemplo, la plena garantía,

1. Otro de los productos de la investigación aquí referida se ocupa de manera particular de la revisión de instrumentos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos desde una perspectiva sociocrítica. El artículo será publicado en próximos días bajo el título: "Los derechos humanos en disputa: una lectura crítica en clave relacional".

específicamente, de derechos de las mujeres lideresas y de las poblaciones vulnerables y victimizadas en general.

Y en tercer lugar, la construcción de paces cotidianas en clave crítica de derechos humanos conjugando los elementos anteriores, permitirá hacer un viraje hacia una visión relacional (Sánchez-Rubio, 2018a), en la cual no importen tanto los instrumentos normativos que consagran los derechos humanos o sentencian la paz como derecho y deber, sino que tenga como foco a los sujetos que construyen esas relaciones humanas día tras día.

Contexto y generalidades del conflicto armado en Colombia y en Medellín

Sobre la guerra que desangra a una sociedad afligida.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH, (2018), en Colombia entre 1958 y septiembre de 2018 la confrontación armada dejó 261.619 víctimas fatales, de las cuales 214.584 fueron víctimas civiles y 46.675 personas que participaban directamente en las hostilidades² (CNMH, 2018, p. 1). Lo anterior, señala que solo el 17,8% de las víctimas fatales habían tomado parte en las hostilidades en el conflicto armado, mientras que el 82% de las víctimas fueron personas civiles que no participaban directamente en este. De acuerdo con las líneas precedentes, es un hecho que en la confrontación bélica en Colombia más de 8 de cada 10 víctimas mortales han sido personas civiles.

Apostarle a la paz desde todos los escenarios posibles, sea en el ámbito familiar, en el relacionamiento social o, incluso, de manera más amplia apoyando procesos organizativos y comunitarios, articulándose con movimientos políticos que defiendan dicha bandera o sumando esfuerzos en el contexto académico para construir una apuesta intelectual ligada a una agenda investigativa. Estos son pasos necesarios para consolidar la construcción de paz en el país y deben operar bajo la sinergia y no como proyectos éticos y políticos aislados entre sí.

2. El Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH, (2018), los denomina "combatientes", sin embargo, en estricto rigor jurídico, la categoría combatiente, de acuerdo con el DIH, solo es aplicable a los Conflictos Armados Internacionales (CAI), por lo cual se optó por utilizar el término de participación directa en las hostilidades dispuesto en el Artículo 3 Común a los Cuatro Convenios de Ginebra de 1949 y en su Protocolo Adicional II de 1977, relativos a los Conflictos Armados No Internacionales (CANI).

Sobre la paz en el posacuerdo y un conflicto armado que persiste.

Recuerda Restrepo (2016) que la paz en Colombia no es una victoria militar de ningún partido o gobierno, sino simplemente el reconocimiento del derecho humano ya conquistado que le pertenece a todos los habitantes del país para vivir tranquilos y con dignidad; así pues, “La paz no es un concepto que se acomoda con un decreto, o la firma del acuerdo, ni se resuelve con votar el sí” (Restrepo, 2016, p. 59). Dicho de otro modo, la paz no puede ser impuesta por una norma, pues es evidente que su consolidación implica una mayor y sustancial complejidad.

Por esa razón los colectivos de mujeres, de jóvenes, de víctimas, de desplazados, de poblaciones étnicas y, por supuesto, la comunidad académica, deben apostarle al afianzamiento de esa paz tan anhelada, ya que, como afirma Lederach (2008), “Las dificultades para alcanzar una paz duradera en procesos de violencia prolongada indican que sabemos algo más sobre cómo poner fin a algo doloroso y perjudicial para todo el mundo, pero sabemos bastante menos sobre cómo construir algo deseado” (p. 80).

Pese al horizonte de paz derivado de la firma del Acuerdo Final, las trabas a la consolidación de una paz completa, con justicia social y equidad para los colombianos hace pensar que tal propósito será una tarea de largo aliento. Desde 2016 y hasta agosto de 2020 se contabilizan más de 224 homicidios en contra de firmantes de la paz, otrora miembros de las extintas FARC-EP (registros que son sistematizados por el mismo Partido Político).

En tanto, desde la firma del Acuerdo Final hasta el 21 agosto de 2020 ya se registran 1.000 lideresas y líderes sociales asesinados (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz], 2020). Líderes y lideresas como aquellos que participaron en esta investigación, hombres y mujeres cuyas vidas extinguen las balas de los actores armados, mientras ellos y ellas ponen todos sus esfuerzos por la construcción de un país mejor, en paz, y por defender las causas de sus familias, sus comunidades y sus territorios. Vidas segadas por la violencia de manera paradójica, por pedir a gritos paz.

Paz femenina y Mujeres Lideresas Constructoras de Paz (MLCP).

Antes de desarrollar estos dos conceptos fundamentales vale la pena destacar que la Organización de Naciones Unidas (2000) en cabeza de su Consejo de Seguridad³ emitió la Resolución 1325 del 2000, aprobada en la sesión 4213

3. El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas es uno de los seis órganos principales de la Organización, y tiene como propósitos fundamentales garantizar la paz y la seguridad internacional, los cuales a su vez se constituyen en los pilares de la Carta de San Francisco de 1945, instrumento mediante el cual se constituye

del 31 de octubre del mismo año. Dicha Resolución relativa a “Mujeres, Paz y Seguridad” reconoce que las mujeres y las niñas son sujetos de especial afectación en el marco de los conflictos armados, pero a su vez insta a los Estados miembros de la ONU (de la cual Colombia es parte) a adoptar decisiones y mecanismos institucionales que prevengan la agresión y las violencias basadas en género, así como permitir la participación de mujeres y niñas en la solución de conflictos y los procesos de paz que se deriven de ellos (Organización de Naciones Unidas, 2000, pp. 2-3).

El anterior, es un antecedente internacional relevante en la medida en que las Resoluciones del Consejo de Seguridad se consideran obligatorias para los Estados pertenecientes a la ONU. Sin embargo, en el marco de la negociación con las extintas FARC-EP y el gobierno nacional, los plenipotenciarios nombrados por la Presidencia de la República fueron todos hombres; en ese sentido, el gobierno de turno negaba que las mujeres habían experimentado el conflicto armado en su vida diaria siendo sus cuerpos un territorio en el cual una parte de ese conflicto se había desarrollado (Fernández-Matos, 2019, p. 116).

Ante esta exclusión deliberada de las mujeres en la negociación, en el Encuentro Nacional de Mujeres por la Paz dado en Bogotá en el 2012, las mujeres allí reunidas publicaron el 4 de diciembre de dicho año un Manifiesto denominado: *La paz sin las mujeres ¡no va!* (Mujeres por la Paz, 2012), el Manifiesto abría con la siguiente frase:

En estos dos días de debates, encuentros y de compartir experiencias, reafirmamos nuestro compromiso ético y político con la construcción de la paz y la salida política al conflicto social y armado; nos declaramos insumisas frente al patriarcado y el capitalismo y nos negamos a continuar siendo las pactadas de la cultura patriarcal, queremos ser pactantes del nuevo contrato social que deriva del proceso de diálogo (Mujeres por la Paz, 2012, párr. 2).

Y más adelante amplían la discusión sobre el contenido del derecho humano a la paz en un contexto relacional y no exclusivamente jurídico, pues señalan que no basta silenciar los fusiles o pacificar las zonas de conflicto armado, sino que “La paz significa desmilitarizar los territorios, las mentes y la palabra” (Mujeres por la Paz, 2012), lo que fue sentenciado por las mujeres en este Manifiesto:

La paz no es el silenciamiento de los fusiles en lo público y en lo privado. La paz implica hacer realidad la justicia social para todos y todas sin distinción de etnia,

la Organización. En las últimas décadas ha cobrado relevancia la discusión en el área del Derecho Internacional sobre el carácter vinculante de las Resoluciones que emite este Órgano, lo cual se considera un hecho si se tienen en cuenta los artículos 39-45 de la Carta de San Francisco.

sexo, religión, postura política o condición económica; significa garantizar los derechos a la verdad, la justicia y la reparación de todas las víctimas; erradicar la violencia como ejercicio de la política y la negación del otro y la otra como práctica cotidiana (Mujeres por la Paz, 2012, párr. 5).

Ahora bien, en los talleres realizados en el marco de esta investigación se evidenció que la participación de las mujeres en los escenarios locales y barriales de construcción de paz es mayor a la de los hombres. Tal afirmación se hace a partir de la experiencia particular en el trabajo de campo y en las interacciones comunitarias que soportaron este proyecto (esto será ampliado en las líneas siguientes).

Ese nivel de participación de las mujeres en los espacios comunitarios relacionados con la paz se constituyó en uno de los hallazgos tempranos de la investigación, lo cual guarda coherencia con las experiencias mencionadas en líneas precedentes en la medida en que durante negociaciones del Acuerdo Final y al quedar en evidencia la exclusión deliberada que se había hecho respecto al rol de las mujeres en dichos espacios, esto precipitó sus demandas por tener mayores posibilidades de real participación e impulsó su interés en los años venideros (2012 – actualidad) por tomar la vocería en los distintos procesos de construcción de paces cotidianas y territoriales que de algún modo tienen eco y aportan al proyecto de construcción de paz a escala nacional.

Las mujeres lideresas como *referentes* teóricas en sí mismas

Con base en lo señalado, las mujeres lideresas se erigieron en el centro de la investigación y, en esa medida, se hizo una apuesta ética, política, académica, epistemológica y metodológica, por considerar dicha participación de las mujeres no como un elemento accidental dentro de la investigación, sino como las *referentes teóricas* en sí mismas del proyecto. Las mujeres, desde sus lugares de enunciación y desde sus saberes populares, comunitarios y ancestrales acumulados, ofrecen una lección a la academia acerca de la validez, vigencia y trascendencia de sus reflexiones, las cuales han sido elaboradas a partir del rol que desempeñan en sus comunidades y bien podrían suponer una ruptura o un desbalance con las formulaciones sobre paces que se erigen desde las universidades y los centros de investigación por la distancia evidente entre la teoría de los estudios de paz y áreas afines con respecto a lo que ocurre en los territorios.

Aquellas mujeres lideresas son una voz autorizada en sus barrios por tomar la iniciativa y liderar los procesos de reivindicación de derechos ante distintos actores institucionales y no institucionales; además, por replicar las experiencias exitosas de sus procesos de formación y capacitación como lideresas con las

demás mujeres y miembros de la comunidad, fungiendo como unas verdaderas multiplicadoras del conocimiento popular y articuladoras de los procesos organizativos.

Para ejemplificar lo anterior, la Mujer Lideresa (en adelante ML) 2 señalaba:

“La academia tiene su discurso para los académicos, yo he sido muy resistente a las universidades que traen su discurso, acá maneje el discurso del territorio, que lo que usted me esté diciendo sea la realidad de lo que está pasando en el territorio (...) En el papel de las mujeres, [tiene] mucha importancia la participación, porque una golondrina no hace verano. Si las mujeres nos unimos, dejamos ese egoísmo y nos unimos a construir paz, [es] a través del diálogo y la concertación en el territorio” (Entrevista a Mujer Lideresa 2, 2019).

Las mujeres lideresas que habitan conviven, coexisten y resisten y re-existen en la Comuna 1, fueron las protagonistas de esta investigación que procuró visibilizar cómo ellas desde lo colectivo le apuestan a la construcción de escenarios de paces cotidianas. Y pese a que la investigación al desarrollarse en el marco de un programa de Maestría siguió una lógica académica convencional con respecto la formulación del proyecto, su ejecución pretendió situar a las mujeres en el centro no con fines instrumentales ni exclusivamente metodológicos, sino como un reconocimiento de su ejercicio y su rol como protagonistas políticas cruciales para los procesos de construcción de paces que comienzan a afianzarse en la ciudad.

Para concluir este apartado, es pertinente aproximarse al concepto de re-existencia que será trabajado en líneas posteriores y que ha sido desarrollado, entre otros, por los profesores Adolfo Albán y José Rosero (2016), quienes entienden el concepto como una expresión de dignidad en sí misma, como la forma comunal de recrear la vida, la cual

Ha de darnos las bases para que lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables con el capital, sino que definitivamente la concepción del mundo no se corresponda con el beneficio a ultranza de la naturaleza y se constituya en un posibilitador de garantía de larga duración de todas las especies vivas, incluido el ser humano (Albán y Rosero, 2016, p. 39).

De allí que la existencia, resistencia y re-existencia de las mujeres lideresas constructoras de paz participantes en esta investigación sea una apuesta política no solo por la paz, sino también por una vida en condiciones dignas.

La paz femenina

Las autoras Díez y Mirón (2004) mencionan que la forma de nominar y denominar a las personas, a las cosas y a las situaciones puede entrañar distintos prejuicios y estereotipos. En ese sentido, el estudio de la categoría de mujeres da cuenta de un vasto campo semántico que empieza incluso por la denominación en singular (mujer) y en plural (mujeres); en el primer caso, supone hablar de un prototipo ideal o de una idea general y abstracta, mientras que al emplear mujeres se pretende destacar la singularidad de ellas como sujetos individuales, las autoras también mencionan la clásica asociación entre mujeres y paz y entre hombres y guerra, lo cual permite pensar la relación antiquísima entre guerra y paz, pero sin caer en reduccionismos o determinismos biológicos:

Tradicionalmente, la Paz se ha asociado y exigido a las mujeres. El porqué de la asociación de las mujeres con la Paz lo encontramos en la idea de la abundancia y fertilidad que se va a mantener como una constante a lo largo de la historia, tanto para la Paz como para las mujeres. La Paz es fértil, genera abundancia, del mismo modo que el papel que se ha destacado de las mujeres se ha centrado en su fertilidad y en ser generadora de vida (Díez y Mirón, 2004, p. 72).

Coincide con lo anterior Inés Sánchez-Díaz (2017) quien revisa y recupera las investigaciones de las autoras citadas con anterioridad e incorpora otras voces femeninas a sus reflexiones; así, Sánchez-Díaz (2017) afirma que

La paz, por lo tanto, no es un ámbito específico del género femenino, ni las mujeres poseen una predisposición natural para la misma, sino que su construcción es una tarea que concierne a ambos sexos por igual. Sin embargo, es innegable el hecho de que las movilizaciones de mujeres han incluido muy a menudo la paz entre sus reivindicaciones, tal y como puso de manifiesto la alianza entre el sufragismo y el pacifismo primero, y las uniones recurrentes entre feminismo y pacifismo después (p. 269).

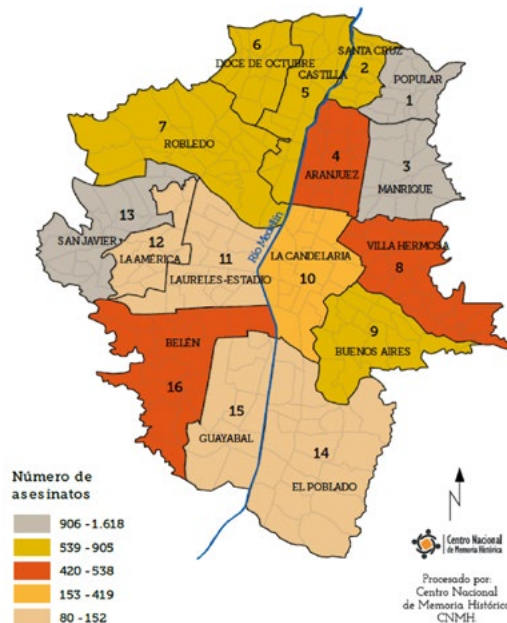
Existe algo muy interesante que emerge en la lectura conjunta y armónica de las autoras o investigadoras que podríamos denominar, académicas con respecto a las autoras o investigadoras populares y comunitarias; es decir, las mujeres líderes constructoras de paz y participantes centrales de esta investigación.

Esa emergencia señala una relación y casi una correspondencia entre las preocupaciones o reflexiones de las investigadoras académicas y las de las mujeres líderes o populares de la Comuna 1 de Medellín, las agendas de paz femenina –o paz feminista– parecen no variar sustancialmente, pues las demandas y banderas

de inclusión, de equidad, de oportunidades y, en un sentido más amplio, que las mujeres sean escuchadas y sus voces resuenen y sean tenidas en cuenta a la hora de la toma de decisiones de interés público, es una coincidencia que no resulta accidental. Esa correspondencia o diálogo entre las investigadoras académicas y las mujeres feministas activistas y lideresas señala una particular sintonía entre las agendas de las mujeres a pesar de las diferencias entre el campo académico y de activismo comunitario.

La zona nororiental, en la cual se ubica la Comuna 1, representa un territorio particular de Medellín por los altos niveles de violencia que se vivieron en determinadas épocas; así pues, estas mujeres lideresas ejercen sus roles en contextos altamente conflictivos. Para ilustrar esto, en la figura 1 se relacionan los asesinatos selectivos asociados al conflicto armado, los cuales se concentraron principalmente en tres comunas: la Comuna 1: Popular; la Comuna 13: San Javier; y la Comuna 3: Manrique, registrando estas 3 comunas entre 900 y 1.600 homicidios entre 1980 y 2014 (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], et al., 2017), cabe resaltar que tanto la Comuna 1 (Popular) como la Comuna 3 (Manrique) hacen parte de la zona nororiental en la división administrativa de Medellín.

Figura 1. Asesinatos selectivos por Comunas de Medellín, 1980-2014



Fuente: CNMH, et al. (2017)

Retomando la discusión, la referencia a las autoras *académicas* citadas con anterioridad conecta de manera precisa con las reflexiones de la Mujer Lideresa 2, quien comentó que “Somos las mujeres quienes lleva[mos] la iniciativa en estos procesos [de paz], es nuestro instinto maternal, nosotras tenemos más instinto de defender la vida, y no solo la mía, sino también la de las personas que están alrededor” (Entrevista a Mujer Lideresa 2, 2019, p. 2).

Desde luego, las mujeres lideresas pueden ver con cierto escepticismo el papel de la academia en general, y en particular de las investigadoras o investigadores que se interesan por sus procesos comunitarios dentro de la investigación. En la misma entrevista, ML2 señala que:

“La academia tiene su discurso para los académicos, yo he sido muy resistente a las universidades que traen su discurso, acá maneje el discurso del territorio, que lo que usted me esté diciendo sea la realidad de lo que está pasando en el territorio” (Entrevista a Mujer Lideresa 2, 2019, p. 3).

Más allá de esa suerte de desconfianza o escepticismo –sumamente legítimo por la instrumentalización de las comunidades por parte de investigadoras e investigadores durante décadas– ML2 acepta que a veces el comportamiento de las mismas mujeres conlleva a divisiones o tensiones dentro de los espacios comunitarios en los cuales participan y, por lo tanto, aboga por un movimiento de mujeres más unido en Medellín para lograr construir paz en los territorios, una paz que tenga sello femenino y que responda a las necesidades particulares de las mujeres en realidades convulsas y complejas como la de Medellín:

“En el papel de las mujeres, [tiene] mucha importancia la participación, porque una golondrina no hace verano. Si las mujeres nos unimos, dejamos ese egoísmo y nos unimos a construir paz, [es] a través del diálogo y la concertación en el territorio” (Entrevista a Mujer Lideresa 2, 2019, p. 3).

La ML10 también reconoce el papel crucial de las mujeres como agentes y constructoras de paz teniendo en cuenta que antes de construir paz, es necesario analizar el conflicto y buscar su transformación:

“Las mujeres siempre nos hemos destacado en masa para la resolución de los conflictos, pero aún nos falta mucha preparación. Es muy positivo que las mujeres nos estemos movilizando y saliendo de la casa al escenario de lo público [pero] el asunto del empoderamiento requiere un tiempo” (Entrevista a Mujer lideresa 10, 2019, p. 5).

Antes que revivir un determinismo biológico que reduzca la ecuación a mujeres igual a paz y hombres igual a guerra, lo que se debe fortalecer es la “feminización de la paz”, lo cual va en una doble vía: primero, la sociedad debe interiorizar las prácticas tradicionales y actitudes pacíficas femeninas incorporando a la mujer en ese ejercicio de construcción activa de la paz. Así lo afirma Ivonne Wilches en su investigación para UNIFEM y el PNUD denominada: “Paz con género femenino”:

La inclusión de las mujeres en los procesos de paz apunta directamente a un requisito de justicia, a un derecho femenino y a la posibilidad de que la igualdad que demanda el enfoque de género apoye un proceso de construcción de democracia social (Wilches, 2010, p. 91).

Segundo, debe entenderse que la paz estructural –donde hombres y mujeres participen en grados similares de libertad e igualdad para construir una verdadera cultura de paz– solo es posible si existe una paz de género; en suma, debe transformarse el binomio tradicional hombres-guerra y mujeres-paz por una cultura de paz en la que participen todas y todos (Díez y Mirón, 2004, pp. 88-90). El concepto de paz femenina da paso a la aproximación a la categoría de Mujer Lideresa Constructora de Paz (MLCP).

Mujeres Lideresas Constructoras de Paz (MLCP)

En el análisis documental se evidenció que el concepto de Mujer Lideresa Constructora de Paz (MLCP) no aparece de manera expresa en la literatura consultada, aunque existen otras fórmulas cercanas como mujer constructora de paz. Sin embargo, en el trabajo de campo y en las interacciones comunitarias emerge el concepto de MLCP de forma implícita en el diálogo con las mujeres pues su agenda feminista, comunitaria y política se enmarca en su liderazgo para construir la paz territorial. En esa medida, las mujeres participantes de esta investigación no solo contribuyen a la construcción de paz o paces cotidianas y territoriales, sino que también reivindican su rol de mujeres lideresas como articuladoras de esos procesos de paces.

Incluso, conceptos como construcción de paz (como acción) han sido abordados por la literatura de manera profusa en tanto verbo o acción (construir paz), pero no se identifica el mismo volumen de información frente al sujeto que la construye; dicho de otro modo, ha sido una preocupación en el mundo académico durante las últimas décadas preguntarse: ¿cómo se construye la paz?,

pero a la pregunta ¿quién es el sujeto que construye esa paz? le falta un mayor desarrollo.

Hoy las mujeres son artífices de múltiples procesos organizativos y comunitarios de incidencia y de construcción de paces; pero no debe perderse de vista que su corporalidad ha sido históricamente un territorio en disputa y un botín de guerra. En ese orden de ideas, la feminista argentina Rita Segato (2013) se refiere a la corporalidad de la mujer como zona de disputa y como estrategia bélica en sí misma, recordando las atrocidades ocurridas en los conflictos armados de Ruanda (1994) y Yugoslavia (1992-1995) donde aparece la violencia sexual ya no como mero daño incidental, sino como un arma cuyo daño letal es simultáneamente material y moral: “La impresión que emerge de ese nuevo accionar bélico es que la agresión, la dominación y la rapiña sexual ya no son, como fueron anteriormente, complementos de la guerra, daños colaterales, sino que han adquirido centralidad en la estrategia bélica” (Segato, 2013, p. 19).

Anabel Garrido, por su parte, expresa cómo incluso después de la firma de un cese al fuego o de un acuerdo de paz, pensando en el contexto colombiano, es posible que la violencia –o las violencias en plural– perduren en contra de las mujeres, así lo expresa al afirmar:

El territorio se encuentra como disputa del conflicto por los actores armados, donde las mujeres se muestran como parte del territorio de conquista, que es poseído, en ambos casos, por hombres. Esta violencia es uno de los elementos claves en el conflicto colombiano, y muestra dinámicas que pueden permanecer después de los acuerdos de paz (Garrido, 2019, p. 119).

En este punto resulta pertinente aproximarse a la categoría de lideresa social, apelando al profesor de la Universidad de Antioquia James Granada, quien señala que “la definición de líder [o lideresa] social la da el mismo activismo y no tanto los liderazgos que se ejercen dentro de una institución” (Granada, 2019, p. 9). Esto se evidencia con claridad en la presente investigación, pues las mujeres lideresas participantes tienen un acumulado empírico dado por el territorio y no por la burocracia o la participación exclusiva en espacios institucionales. El profesor Granada complementa su definición de líder o lideresa social arguyendo que:

Es toda aquella persona que ejerce un liderazgo en el ámbito de una organización, de una comunidad o de movimientos de diversa índole: sociales, políticos y hasta religiosos. Esto se encuentra mucho en los barrios y veredas, donde el trabajo de base los convierte en líderes. A veces se trata de activistas muy visibles,

que ejercen su liderazgo alejados de ciertas centralidades y por eso están más expuestos a las amenazas y a los ataques (Granada, 2019, p. 9).

Se cierra este acápite proponiendo pues una formulación propia a ese concepto de mujer lideresa constructora de paz, la cual se constituye como aquella mujer que en el ejercicio de su liderazgo barrial o comunitario trabaja por regenerar el tejido social y sanar las secuelas físicas y psicológicas derivadas del conflicto armado para dejar de ser nombrada exclusivamente como víctima de esa confrontación y transformar esa condición en acciones encaminadas a convertirse en una parte activa en la búsqueda y consolidación de la paz, construyéndola en las distintas dimensiones del territorio.

El rol de las mujeres lideresas constructoras de paz

Pensar los derechos humanos y la construcción de paz más allá del registro liberal.

Para pensar y re-pensar la construcción de paz como se propuso en la investigación de la cual se deriva este artículo, resulta imprescindible superar el paradigma del liberalismo en el cual los derechos humanos o la paz son posibles solo en la medida en que se privilegie la propiedad privada y prevalezca el libre mercado. Ese sujeto destinatario de derechos en la tradición liberal moderna eurocéntrica ha de superarse para lograr aproximaciones *otras* a las luchas por la dignidad, que por la herencia occidental recibida en países occidentalizados como Colombia, se expresan bajo la fórmula (o el traje) de los derechos humanos, con base en ello, resulta pertinente pensar los derechos humanos y la paz más allá de esa receta del liberalismo como lo aconseja la jurista Ratna Kapur (2018) en su más reciente obra: *Gender, Alterity and Human Rights: Freedom in a Fishbowl*; la profesora Swethaa Ballakrishnen escribe en su reseña del texto:

If meaningful freedom is what we are after, she counsels, we need to look past the language of human rights towards the transformative potential of other, non-liberal registers. Extending her own metaphor, it is not just about changing the water or the container, reward lies beyond the fishbowl altogether (Ballakrishnen, 2019, p. 2).

En efecto, pensar más allá del registro liberal posibilita las luchas por la dignidad, incluso en lenguajes distintos al de los derechos humanos o la paz liberal, pues estos conceptos aunque potentes, representan el proceso histórico de occidente y las victorias conseguidas por las élites masculinas eurocentradas,

así pues, más que cambiar el recipiente (la pecera de los derechos humanos y la paz), debemos ir más allá de la pecera para alcanzar la dignidad, máxime, en contextos de sociedades no industrializadas y empobrecidas por los procesos de dominación colonial del pasado como la colombiana, y tratándose de las mujeres populares subalternizadas de esas sociedades.

En este caso concreto, se trata de mujeres lideresas que a diario deben lidiar con la estigmatización, la persecución y las múltiples formas de violencias (directa, estructural y simbólica), que el ejercicio de su liderazgo causa en aquellos sectores políticos y armados que viven por y para la guerra, y que tan pronto sus intereses se ven comprometidos, recurren a la violencia directa generando amenazas, intimidaciones, desplazamientos e incluso, son capaces de extinguir la vida de aquellas personas cuyo propósito no es otro que aportar a la construcción de paz en el país.

Esa mujer lideresa construye la paz en las distintas dimensiones del territorio: la dimensión espacial en su barrio, su comuna y su ciudad, la dimensión relacional que evoca la forma en que esa mujer lideresa interactúa con conocidos y desconocidos, vecinos y núcleo familiar, en suma, en su relación con los demás, y, por último, la dimensión corporal y personal, entendiendo que el cuerpo femenino otrora castigado y violentado por la guerra, se constituye en el primer territorio en el cual la mujer lideresa ha de construir paz y así poder reproducirla y multiplicarla en la dimensión relacional y espacial.

Max Yuri Gil (citado por Rendón, 2019) coordinador de la macrorregión Antioquia y Eje Cafetero de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, menciona: “Antioquia es una zona donde la guerra pasó y sigue pasando, sigue siendo el departamento con mayor número de líderes asesinados, con graves problemas de amenazas y ejecuciones extrajudiciales” (Rendón, 2019, p. 1).

En efecto, el departamento de Antioquia y su capital Medellín, han sido epicentro de algunas de las manifestaciones más degradantes, aberrantes y deshumanizadoras del conflicto armado, el conflicto pasó, sigue pasando y seguirá pasando mientras la paz no se convierta en el punto prioritario en las agendas de las instituciones pues las mujeres lideresas constructoras de paz, al igual que otros movimientos sociales y grupos poblacionales –generalmente aquellos más vulnerables, subalternos o que han padecido de manera directa el conflicto– no pueden nadar a contracorriente para generar escenarios de paces posibles mientras que las administraciones locales y el gobierno nacional sigan dando la espalda a la paz, no solo con una actitud pasiva u omisiva, pues también existen claras manifestaciones de hostilidad que impiden alcanzar esa anhelada paz completa.

La paz: más allá de la ausencia de guerra.

Con todo lo anterior, parece emerger algo que la literatura quizá no haya abordado con suficiencia. Mientras que la paz negativa se ha asociado y estudiado desde la perspectiva de la ausencia de guerra, el silencio de los fusiles y la superación de las muertes violentas asociadas a la violencia directa; la paz positiva comprende de manera holística todas las necesidades básicas que deben ser satisfechas para lograr paz, pues sumado al cese de la confrontación armada, esa paz positiva también requerirá de alcanzar, en los términos de Galtung (2016) explorados con anterioridad, una paz estructural en la cual ningún ser humano sea explotado y cuente con la garantía de las condiciones materiales de existencia y a su vez, se precisará de una paz cultural en la cual la violencia simbólica no sea ejercida por ningún miembro de la sociedad estableciendo jerarquías de género, clase, nacionalidad o raza.

Este complejo entramado teórico y práctico de la relación entre paz directa (como paz negativa) sumada con la paz positiva (como paz estructural y paz cultural) deja al desnudo que las necesidades básicas insatisfechas son un primer factor que no permite alcanzar una paz completa a esta sociedad.

Superar la violencia directa y lograr que las personas no mueran más como consecuencia de los disparos, sin duda constituiría un gran logro para la sociedad colombiana, sin embargo, recuperando algo dicho por ML2, “¿de qué sirve hablar de paz cuando se tiene el estómago vacío?”. La paz, en ese orden de ideas comienza por algo más simple y probablemente más fácil de erradicar que la violencia directa en sí misma.

Garantizar que ninguna colombiana y ningún colombiano sienta hambre supone un primer peldaño para la superación de las violencias y la consecución de una paz verdadera, completa e integral, eso es justo lo que menciona entre líneas ML2 (ML2, Diario de Campo: abril 29, 2019, p. 17): “La paz se siente desde el estómago, desde nuestro vientre”.

La paz desde lo simbólico.

La figura 2 muestra unas manillas elaboradas con mostacillas, que tienen tejida la palabra **PAZ** con diversos colores. Las manillas fueron entregadas a las mujeres lideresas participantes de la investigación en forma de agradecimiento y reconocimiento a su labor de liderazgo, y también, como una manera de sellar nuestro compromiso entre academia y comunidad por defender y construir paz territorial, para lo cual, como se ha mencionado anteriormente, resulta crucial el papel activo de las mujeres a tan laboriosa empresa.

Figura 2. Las manillas de la Paz



Fuente: elaboración propia

Así, es posible evidenciar cómo las mujeres de la Comuna 1 relacionan sus experiencias cotidianas y sus historias de vida para dotar de contenido eso que denominamos paz. Es claro que la comprensión de la paz de estas mujeres lideresas supera con creces el concepto limitado de paz negativa entendida como ausencia de guerra, y una conceptualización profunda de paz positiva se refleja en sus dichos y sentires en tanto integran en dicha reflexión otros elementos, que desde el punto de vista jurídico son a su vez derechos (y en un sentido más amplio, derechos fundamentales y humanos), como el caso de la educación o la alimentación, esto guarda relación también como el ejercicio de liderazgo de las mujeres en sus territorios.

La paz desde la organización comunitaria y su impulso por las mujeres lideresas.

La paz no es solo un concepto abstracto o teórico pese a la abundante literatura existente. La paz se vive, se hace y se rehace a diario por parte de

los actores sociales, la paz requiere y precisa de las mujeres, pero también se necesita abandonar la idea de masculinidad asociada al guerrero pues resulta un absurdo mantener esa visión. Por tal motivo, tanto hombres como mujeres en una sociedad, como la nuestra, en pleno posacuerdo deben apoyar de manera decidida los procesos de construcción de paces en el nivel territorial, de ciudad y nacional. Parafraseando una expresión difundida por colectivos feministas a lo largo y ancho del mundo, *la paz será feminista o no será*.

Los derechos humanos y la paz, más allá de su dimensión jurídico-normativa en tanto derechos, tienen un alto contenido político que no se agota en el mero reconocimiento formal de su existencia. Por el contrario, su permanente reconstrucción y reformulación en el escenario de lo político es lo que los dota de valía, pues deben ser los actores sociales, representantes de esa idea abstracta de sociedad civil los que pueden incidir en la construcción de una idea de paz no estatalista, localizada y que se nutra de las permanentes fluctuaciones que como sociedad tenemos.

Por lo anterior, la paz no es un hecho ni un derecho dado, su contenido está en constante pugna y, por esa razón, los actores sociales, desde sus experiencias vitales, sus luchas cotidianas y sus victorias en el ámbito sociopolítico pueden contribuir enormemente a desjuridizar el derecho a la paz para comenzar a reconocer que en tanto derecho, es la sociedad civil la que debe y puede establecer sus alcances con el objetivo de construir escenarios de paz en un país desangrado por la guerra.

El rol de las MLCP demuestra que estas mujeres tienen una vocación ética y política por la construcción de escenarios de paz territorial en sus barrios y comunas; sin embargo, esta paz por la cual abogan se caracteriza por ser mucho más compleja que la mera ecuación del macro conflicto: ausencia de conflicto armado = paz. Esta concepción de paz desde las mujeres lideresas entiende que existen prioridades para existir y coexistir, habitar y cohabitar sus territorios para re-existir; silenciar los fusiles es necesario, pero no suficiente.

Parafraseando de nuevo a ML2 ¿cómo puedo hablar de paz si tengo hambre? Esta expresión simple, cotidiana y a la vez desgarradora, exhibe las desigualdades manifiestas de una sociedad como la colombiana. En efecto, con hambre no puede haber paz y menos en un escenario como el de algunos barrios periféricos de Medellín en el cual la violencia armada no cesa. Esas manifestaciones de la micro conflictividad pasan inadvertidas en los grandes medios de comunicación en los que importa más quién muere a causa de la violencia directa, que la supervivencia de aquellos que la resisten y abogan por una paz completa.

Ahora, puede que las armas se depongan, las balas se destruyan y los violentos se reincorporen a la vida en la comunidad política, pero mientras no estén garantizadas las condiciones materiales de existencia para el grueso de la

sociedad que hoy padece las nefastas consecuencias del capitalismo crudo que gobierna al país como soberano incuestionable, esa paz no será más que ficticia.

Las manillas de mostacilla elaboradas con la palabra paz en el centro es una expresión simple y a la vez profunda, sobre cómo la paz va más allá de un acuerdo entre las partes enfrentadas, de la persecución a los grupos armados o de la captura y desarticulación de bandas y pandillas en la ciudad. La paz que se anhela parte de un supuesto concreto: la paz comienza por nosotros mismos y esa manilla es una expresión simbólica de cómo las mujeres lideresas al sortear todas las adversidades cotidianas que esta sociedad les impone, se encuentran trabajando desde el ser y el hacer para sus familias, comunidades y territorios por la construcción de paces, por la construcción de otro mundo posible y mejor.

Conclusiones

Como se anunció, la investigación de la cual se deriva este artículo buscó tejer una relación entre el acumulado del conocimiento académico sobre la construcción de paz, con el saber popular y situado de las mujeres lideresas constructoras de paz que desde su lugar de enunciación particular como articuladoras de los territorios en los cuales habitan o ejercen su liderazgo, trabajan por y promueven una sociedad en paz. Los dichos, saberes, expresiones y análisis de las mujeres lideresas expresados a lo largo de los talleres, interacciones comunitarias, conversaciones espontáneas y entrevistas, arrojan en la práctica, que estas mujeres lideresas son tenidas en cuenta dentro de la investigación como *referentes teóricas* en sí mismas.

Asimismo, debe desligarse la idea de que la paz solo existe en la medida en la que la garantice el Estado, pues si bien este juega un rol fundamental para poder crear escenarios de paz, es tan solo uno de los actores que debe sumar a la ecuación pues la construcción de paz está en cabeza en mayor medida de sujetas y sujetos, cuyas experiencias particulares y comunitarias son las que pueden generar senderos para caminar la paz y consolidarla en los territorios.

Tanto en el derecho interno como en el derecho internacional, las pretensiones en cuanto a la garantía y la consolidación de la paz y de los derechos humanos son vastas; sin embargo, traducir esas consagraciones o demandas de justicia social, de equidad y de respeto por la vida solo serán posibles si la sociedad toma conciencia de su papel como actor político para materializar ese catálogo de derechos, puesto que:

La creación de normas [nacionales o internacionales] no soluciona los problemas estructurales de una sociedad que le teme a la diferencia y que repudia las otredades; por esta razón, los procesos de transformación política, institucional y ciudadana se han tornado lentos para solucionar los obstáculos jurídicos y culturales que supone la materialización de derechos de los grupos poblacionales vulnerables. Si bien [la expedición de normas jurídicas] es una herramienta relevante para alcanzar estas reivindicaciones, no resulta suficiente en tanto no ocurran procesos de movilización que permitan convertir las consagraciones de normas abstractas en transformaciones [políticas] de realidades particulares (Acosta-Navas, 2019, p. 57).

La relación entre los derechos humanos en clave crítica, la paz como derecho humano y la construcción de paces desde abajo impulsada por los movimientos sociales y, en este caso, por las mujeres lideresas de la Comuna 1 participantes de esta investigación, se hace evidente tras lo expuesto. Una teoría hegemónica de los derechos humanos que parta del provincialismo eurocéntrico para justificar la existencia, los elementos o las condiciones de consolidación de la paz (liberal) deja por fuera otras epistemologías, comprensiones y construcciones conceptuales de lo que la paz significa.

Wolfgang Dietrich menciona de manera categórica que “La paz no se puede producir o exportar, la paz que no se relaciona con lugares concretos nunca tendrá poder social alguno y permanecerá como una abstracción en las mentes de los investigadores para la paz” (Dietrich, 2006, p. 454).

Las mujeres lideresas de Medellín que participaron en esta investigación son la mejor evidencia de la necesidad de una relectura de la paz en clave de derechos humanos, pero fuera del recetario liberal y de la matriz colonial en la cual se incrusta el origen histórico del concepto occidental de derechos humanos. Las mujeres lideresas de la zona nororiental de Medellín construyen paz desde lo que puede denominarse como la microfísica de la emancipación (Sánchez-Rubio, 2018b).

En esa medida, son acciones pequeñas en difusión, pero gigantescas en alcance y en la apuesta política que representan. La paz no se construye con la firma de documentos o ratificación de instrumentos internacionales; la paz se construye caminando los territorios, mediando en los conflictos comunitarios, respetando y escuchando al otro y a la otra, trabajando la empatía y generando confianza en las comunidades, pues recordando las palabras de Eduardo Galeano (2015): “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” (p. 1).

Las mujeres lideresas constructoras de paz en la Comuna 1 van un paso adelante de la teoría hegemónica de los derechos humanos y de la paz liberal. Ellas, de manera consciente o inconsciente ponen en práctica los postulados de la teoría crítica al ubicar en el centro de la discusión al ser humano antes que a las normas jurídicas que dicen proteger a esos sujetos. La academia, como la élite social que representa, tiene aún mucho por aprender de sujetos políticos subalternos como estas mujeres lideresas; probablemente el ejercicio de su liderazgo comunitario no esté cimentado de manera fehaciente en un listado interminable de autores, de filosofías y teorías políticas, de corrientes críticas o de literatura jurídica especializada, pero su comprensión e interpretación de la sociedad avanzada y ejemplifica muy bien cómo se puede continuar luchando en el ámbito sociopolítico por una sociedad más justa y en paz.

La reconceptualización de la construcción de paz en clave crítica de derechos humanos se sintetiza en los siguientes elementos: en primer lugar, *desjuridizar* y *desestatalizar* los derechos humanos, entendiendo que estos emergen, se consolidan y se rehacen día a día y en pequeña escala, las comunidades heterogéneas a lo largo y ancho del planeta establecen sus agendas de lucha por sociedades más justas en los términos en los que sus contextos particulares sociopolíticos, religiosos o económicos lo demanda. Ello implica pensar en una agenda de derechos humanos más allá de la fórmula estatal y del ordenamiento jurídico internacional en cabeza de esa ficción denominada “comunidad internacional” y de las Organizaciones Internacionales como la ONU en el ámbito global, o la OEA en el ámbito regional (y los respectivos órganos de ambas).

En segundo término, la reconceptualización de la construcción de paz en clave crítica de derechos humanos, particularmente en sociedades con conflictos de vieja data como la colombiana, comienza por reconocer el ejercicio de la acción colectiva de las comunidades como una forma real y legítima de ejercer la democracia por fuera de la estructura estatal, pero que bien puede y debe traducir esas demandas o banderas de lucha al lenguaje de las políticas públicas y entrar en el juego burocrático para lograr materializarlas y hacerlas efectivas ante los sujetos políticos que las reclaman.

Tercero, la construcción de paz en clave crítica de derechos humanos solo podrá ser reconceptualizada cuando esos derechos humanos como discurso liberal que Occidente ha enarbolado (con mayor fuerza desde 1948) reconozca los dos elementos anteriores como punto de partida para hacer el viraje de la visión estatalista a la visión *verdaderamente* relacional de los derechos humanos (Sánchez-Rubio, 2018a). Este reconocimiento de la visión relacional como base de unos derechos humanos no particularistas y con posibilidades emancipatorias permite comprender un concepto de construcción de paz visto desde las necesidades e intereses de las comunidades que han sufrido el conflicto armado

o que se convierten en víctimas potenciales del mismo como miembros de la población civil.

Las mujeres lideresas que participaron en esta investigación dejaron en evidencia cómo la paz en tanto derecho humano debe reconceptualizarse para que cada vez más pierdan vigencia las posturas que convierten la paz desde un enfoque militarista en el fin último para hacer gala de la soberanía estatal a través del monopolio del uso de la fuerza y la hegemonía del Estado en los distintos territorios que se disputan con grupos armados organizados o delincuenciales.

Es justamente ese enfoque militarista el que se quiso desligar al concepto de derechos humanos y de paz en esta investigación; las mujeres lideresas constructoras de paz participantes dejaron claro que hay “otros mundos posibles” cuando la paz emana desde una perspectiva territorial, local y contextual. Cuando se trabaja por la construcción de paz y por la garantía de los derechos humanos desde el lugar de enunciación y no se pretende imponer una unívoca visión de paz o de derechos humanos por parte de las instituciones estatales y, por el contrario, se propende por otros relatos y discursos que permitan ampliar y nutrir la democracia con el reconocimiento de otros actores, que desde la acción colectiva y la movilización popular pueden dotar de *significados otros*, a esos conceptos como la paz y los derechos humanos que históricamente han sido serviles al poder hegemónico en contextos locales, nacionales y globales.

Ser mujer en un país como Colombia encarna muchísimos retos en múltiples dimensiones; ahora bien, ser una mujer lideresa, que habita un territorio en conflicto, que ejerce su liderazgo comunitario en esos escenarios y que trabaja de manera incansable por alcanzar la paz, redimensiona los meros retos de la existencia en una sociedad desigual como esta y los sitúa en un contexto de resistencia y de re-existencia.

Ser mujer lideresa en esta convulsionada realidad sociopolítica colombiana es existir, resistir, pero en particular re-existir, pues esto implica que:

(...) los dispositivos de saber, hacer, pensar, sentir y actuar desde las experiencias históricas diferenciadas, para garantizar condiciones de vida dignificadas por el autorreconocimiento, [deben permitir] enfrentar creativamente la desvalorización, el encubrimiento y el silenciamiento en procura de posicionar lugares de enunciación políticos, éticos y epistémicos mediante el desenvolvimiento de una “agencia-otra” (Albán y Rosero, 2016, p. 37).

En esa línea, las luchas por la dignidad de las mujeres lideresas no pueden reducirse a la mera existencia, su papel es crucial para la consolidación de una paz sólida, robusta y duradera. La paz se construye desde esos pequeños escenarios invisibles a la institucionalidad y a los medios de comunicación; la praxis de la

liberación comienza en la propia corporalidad de estas mujeres como primer territorio de pacificación, y se extiende a los escenarios familiares, sociales y comunitarios como otros territorios de construcción de paces.

En efecto la paz (en su sentido liberal), se nos ha hecho esquivada durante décadas, pero está claro que esa paz completa no es el Acuerdo Final entre Estado y las extintas FARC, ni es la desmovilización o el sometimiento de miembros de grupos armados organizados. La paz también se expresa en esas pequeñas manifestaciones cotidianas de escuchar al otro y de generar empatía. La paz es un llamado a la acción más que el resultado de una negociación. Ser mujer lideresa constructora de paz en Medellín significa anteponer los intereses propios y priorizar los colectivos, porque ese *bien común* que es la paz no puede en ninguna circunstancia poner en peligro a aquellas mujeres que están convencidas de que otro mundo, mejor por supuesto, es posible. Entonces, vale la pena concluir con una idea que irradió esta investigación: ¡la paz sin las mujeres no va!

Referencias

- Acosta-Navas, J. P. (2019). Derechos humanos de los pueblos indígenas en clave de pluralismo jurídico e interculturalidad. *Anfora*, 26(47), 37-60. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n47.2019.632>
- Albán, A.; Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, 45, 27-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105149483004>
- Ballakrishnen, S. S. (2019). Review of Gender, Alterity and Human Rights, by Ratna Kapur. *Irvine School of Law Research Paper*, 3, 1-6. <https://ssrn.com/abstract=3353543>
- Centro Nacional de Memoria Histórica, Corporación Región; Ministerio del Interior, Alcaldía de Medellín, Universidad EAFIT; Universidad de Antioquia. (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. <https://acimedellin.org/wp-content/uploads/2017/06/medellin-memorias-de-una-guerra-urbana-baja.pdf>

Acosta-Navas, Juan-Pablo (2021). Mujeres lideresas constructoras de paz en la comuna 1 de Medellín: una aproximación a las paces cotidianas construidas desde abajo. *Ánfora*, 28(50), 75-102. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.712>

Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. (2018). *Balance del Conflicto Armado*. http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/General_15-09-18.pdf

Dietrich, W. (2006). Una llamada a muchas paces. En W. Dietrich (Ed.). *Schluesstexte der Friedensforschung* (pp. 435-455). https://www.friedensburg.at/uploads/files/wp7_97.pdf

Díez, M. E.; Mirón, M. D. (2004). Una Paz Femenina. En B. Molina Rueda & F. A. Muñoz Muñoz (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 67-94). Universidad de Granada.

Fernández-Matos, D. C. (2019). La paz sin las mujeres ¡No va! El proceso de paz colombiano desde la perspectiva de género. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 121, 113-133. https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/121/la_paz_sin_las_mujeres_no_va_el_proceso_de_paz_colombiano_desde_la_perspectiva_de_genero

Galeano, E. (2015). Luchando por un mundo mejor. *Cambio* 16, 2217. https://www.cambio16.com/reportajes_data/heroes/esp/

Galeano-Marín, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Garrido, A. (2019). Narrativas de resistencia: análisis de tres organizaciones de mujeres en Colombia. *Política y Sociedad*, 56(1), 107-126. <https://doi.org/10.5209/poso.60794>

Granada, J. (2019). Un acercamiento conceptual a la definición del líder social. *Alma Mater*, 9, 1-11.

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, Indepaz. (2020). *1.000 líderes y defensores de DDHH asesinados. 1.000 líderes y defensores de DDHH asesinados*. <http://www.indepaz.org.co/1-000-lideres-y-defensores-de-ddhh/>

- Kapur, R. (2018). *Gender, Alterity and Human Rights: Freedom in a Fishbowl*. Edward Elgar.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Norma.
- Mujeres por la Paz (2012). *La paz sin las mujeres ¡No va! Manifiesto de Mujeres por la Paz*. Manifiesto. <https://www.rutapacifica.org.co/agenda-de-paz/178-la-paz-sin-las-mujeres-no-va-manifiesto-de-mujeres-por-la-paz>
- Organización de Naciones Unidas, Consejo de Seguridad (2000). *Resolución 1325 (2000) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su sesión 4213ª, celebrada el 31 de octubre de 2000* (Vol. 1325). [http://undocs.org/es/S/RES/1325\(2000\)](http://undocs.org/es/S/RES/1325(2000))
- Rendón, O. P. (27 de mayo, 2019). La guerra sigue en Antioquia, dice la Comisión de la Verdad. *El Colombiano*, p. 1. <https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/la-guerra-sigue-en-antioquia-dice-la-comision-de-la-verdad-DK10833606>
- Restrepo, M. H. (2016). Paz que humaniza, fusiles que destruyen. En E. Rueda, S. V. Alvarado & P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones* (pp. 55-60). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz_en_Colombia.pdf
- Sánchez-Díaz, I. (2017). Mujeres por la paz. Metodologías no violentas en movimientos pacifistas de mujeres: estudios de casos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 265-282. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6477>
- Sánchez-Rubio, D. (2018a). *Derechos Humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. Akal.
- Sánchez-Rubio, D. (2018b). Seminario: Teorías Críticas de los Derechos Humanos. *Conferencia en la Maestría en Derecho de la Universidad de Antioquia*.
- Segato, R. L. (2013). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.

Acosta-Navas, Juan-Pablo (2021). Mujeres lideresas constructoras de paz en la comuna 1 de Medellín: una aproximación a las paces cotidianas construidas desde abajo. *Ánfora*, 28(50), 75-102. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.712>

Villabella, C. M. (2015). Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones. *Cuestiones constitucionales, Revista mexicana de derecho constitucional*, 921-953. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/46.pdf>

Wilches, I. (2010). *Paz con género femenino. Mujeres y construcción de paz*. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57178>

El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano*

[Versión en Castellano]

The Peacebuilding Teacher Profile: Emerging Concepts from the School in the Colombian Post-conflict

O perfil do professor construtor de paz: concepções emergentes da escola no pós-conflito colombiano

Recibido el 29 de junio, 20. Aceptado el 20 de octubre, 2020.

Jorge-Mario Ortega-Iglesias**

<http://orcid.org/0000-0002-6458-3650>

Colombia

Víctor-Enrique Valencia-Espejo***

<http://orcid.org/0000-0002-2838-1218>

Colombia

› Para citar este artículo:

Ortega-Iglesias, Jorge-Mario; Valencia-Espejo, Víctor-Enrique (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano.

Ánfora, 28(50), 103-132.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.723>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: caracterizar las concepciones del perfil docente constructor de paz de estudiantes y profesores en escuelas públicas ubicadas en zonas de

* El artículo presenta los resultados del proyecto de investigación avalado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena con código VIN2019124: "Concepciones del perfil docente constructor de paz: Las voces de estudiantes y profesores pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en la Zona Troncal del Caribe en la ciudad de Santa Marta", desarrollado desde Agosto del 2018 hasta Febrero del 2020 por integrantes del Grupo de Investigación en Currículum y Evaluación GICE. Los autores declaran que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación

** Licenciado en Educación Básica con énfasis en Informática, Doctor en Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: jortegai@unimagdalena.edu.co

*** Ingeniero industrial, Especialista en estadística aplicada, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: victorvalenciaee@unimagdalena.edu.co

posconflicto colombiano. **Metodología:** Se contempló un diseño de investigación no experimental, descriptivo, de corte transversal, mediante el uso de la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (RSNM). En el estudio participaron 233 estudiantes y 36 profesores seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, quienes asisten a cuatro instituciones educativas oficiales del sector rural (zona priorizada por el posconflicto) localizadas en la zona troncal del caribe de la ciudad de Santa Marta, en el departamento del Magdalena. Para el análisis y procesamiento de los datos se tuvieron en cuenta las categorías de la técnica RSNM: Tamaño de la Red (J), Frecuencia (F), Peso Semántico (M), Grupo SAM, Distancia Semántica (FMG) y Densidad de la Red (G); complementadas por el método Importancia Frecuencia (IF) y el análisis consensual de las RSNM configuradas por los diferentes grupos poblacionales estudiados. **Resultados:** las definidoras Respetuoso y Tolerante se evidenciaron como los conceptos nucleares constitutivos de la concepción del perfil docente constructor de paz desde las voces de estudiantes y profesores pertenecientes a estas escuelas. **Conclusiones:** la concepción del perfil docente constructor de paz en voces de estudiantes y profesores de escuelas públicas del caribe colombiano resalta valores universales y morales como el respeto y la tolerancia cuando se piensa en procesos configurativos de paz en poblaciones que históricamente han sido afectadas por el conflicto armado.

Palabras-clave: Paz; Educación para la paz; Escuela pública; Cultura de paz.

Abstract

Objective: to characterize the conceptions of the peacebuilding teacher profile of students and teachers in public schools located in Colombian post-conflict regions. **Methodology:** a non-experimental, descriptive, cross-sectional research design was considered, using the Modified Natural Semantic Networks (RSNM) technique. Two hundred thirty-three students and 36 teachers selected from a non-probabilistic convenience sampling participated in the study. They attend four official educational institutions in the rural sector (a zone prioritized by the post-conflict) located in the Troncal del Caribe zone of the city of Santa Marta, in the department of Magdalena. For the analysis and processing of the data, the RSNM technique categories were taken into account: Network Size (J), Frequency (F), Semantic Weight (M), SAM Group, Semantic Distance (FMG) and Density of the Network (G); they were complemented by the Importance Frequency (IF) method and the consensual analysis of the RSNM configured by the different population groups studied. **Results:** the defining characteristics Respectful and Tolerant were evidenced as the constitutive core concepts of the conception of the peacebuilding teacher profile from the voices of

students and teachers belonging to these schools. **Conclusions:** the conception of the peacebuilding teacher profile in the voices of students and teachers of public schools in the Colombian Caribbean highlights universal and moral values such as respect and tolerance when thinking about configuring peace processes in populations that have historically been affected by the armed conflict.

Keywords: Peace; Education for peace; Public school; Peace culture.

Resumo

Objetivo: caracterizar as concepções do perfil de professor construtor de paz de alunos e professores em escolas públicas localizadas em áreas de pós-conflito colombiano. **Metodologia:** um projeto de pesquisa não experimental, descritivo e transversal foi contemplado através do uso da técnica de Redes Semânticas Naturais Modificadas (RSNM). O estudo envolveu 233 alunos e 36 professores selecionados a partir de uma amostragem não probabilística por conveniência, que atendem quatro instituições de ensino oficiais do setor rural (área prioritária pré-conflito) localizadas na área tronco do Caribe da cidade de Santa Marta, no departamento de Magdalena. Para a análise e processamento dos dados, foram tidas em conta as categorias da técnica RSNM: Tamanho da rede (J), Frequência (F), Peso Semântico (M), Grupo SAM, Distância Semântica (FMG) e Densidade de Rede (G); complementadas pelo método de Importância da Frequência (IF) e pela análise consensual das RSNM configuradas pelos diferentes grupos populacionais estudados. **Resultados:** os definidores Respetuoso e Tolerante foram evidenciados como os conceitos nucleares que constituem a concepção do perfil de ensino de construção da paz a partir das vozes de alunos e professores pertencentes a essas escolas. **Conclusões:** a concepção do perfil de professor construtor de paz nas vozes de estudantes e professores de escolas públicas do Caribe colombiano, destaca valores universais e morais, como respeito e tolerância ao pensar em definir processos de paz em populações historicamente afetadas por conflitos armados.

Palavras-chave: Paz; Educação para a paz; Escola pública; Cultura de paz.

Introducción

Durante los últimos 60 años Colombia ha experimentado hechos históricos marcados por la violencia (Centro de Investigación en Relaciones Internacionales [CIDOB], 2019) con una huella de dolor y tristeza en la memoria colectiva de millones de personas que han sufrido en carne propia el conflicto armado interno.

Sin embargo, recientemente se dio un paso importante en la construcción y transición hacia condiciones de paz y justicia social, con el cese de uno de los conflictos de mayor trascendencia e historia en el país. Después de tantos años de violencia se firmó e inició la implementación de un acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), que trajo una oportunidad para transformar los territorios, generando más esperanza y menos violencia en las comunidades afectadas por la confrontación con este grupo armado.

Ahora, el departamento del Magdalena y su distrito capital Santa Marta, localizados en la costa norte colombiana, no han sido ajenos a los hechos de violencia generados por el conflicto armado que ha enfrentado el país a lo largo de su historia. La ubicación geográfica de este departamento ha dado lugar a numerosas confrontaciones entre diferentes grupos al margen de la ley, debido a su condición de corredor vial que comunica las fronteras de países como Venezuela, Panamá y, consecuentemente, su directa comunicación con el mar caribe y el océano pacífico (Salazar, 2016); es este un punto de preferencia geoestratégica para los actores armados.

Así, por una de sus vías principales, como lo es la zona troncal del caribe, han transcurrido actividades como la producción y transporte de cultivos de uso ilícito que han convertido a esta zona del departamento en el epicentro de disputas por obtener el control de este territorio (Quinche, Perdomo y Vargas, 2018). No obstante, la firma del acuerdo de paz con las FARC, ha posibilitado la creación de un marco jurídico y legislativo como los documentos CONPES 3850 y 3932 y el Decreto 893 del 2017 (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2015, 2017a, 2017b, 2018), que promueven la focalización de territorios de paz y la creación de programas y proyectos que apuntan al fortalecimiento de los *centros educativos como espacios protectores promotores de paz y la reconciliación*, espacios que focalizan al departamento del Magdalena y su distrito capital Santa Marta como zonas priorizadas por el posconflicto.

Según Tassara (2017) el reto para Colombia consiste en vigilar el cumplimiento de estos acuerdos y encaminarse en un proceso de construcción de paz y desarrollo sostenible, en el que el Gobierno Nacional debe hacer frente para mejorar las causas políticas, sociales y económicas que generaron inicialmente

el conflicto, “empezando por el fortalecimiento del Estado, la lucha contra la pobreza y la desigualdad, la promoción de la inclusión social, el acceso a la tierra de los campesinos pobres y el impulso al desarrollo rural” (Tassara, 2017, p. 455). En este sentido, el Gobierno colombiano es consciente de que la construcción de paz, además del fin de un conflicto armado, tiene como objetivo auspiciar la disminución de las desigualdades sociales, económicas, territoriales y de acceso a la justicia, a las que se ven enfrentados principalmente los habitantes de las regiones más afectadas por su incidencia (DNP, 2018).

Entonces, se ha desarrollado un Plan Marco de Implementación que “orienta las políticas públicas requeridas para el cumplimiento del acuerdo de paz durante los próximos 15 años y facilita el seguimiento necesario por parte de las diferentes estancias dispuestas para este fin” (DNP, 2018, p.11). No obstante, este tipo de procesos puede tardar y requerir la inversión de muchos recursos en programas de recuperación y rehabilitación en la población afectada (Lappin, 2018; Jones y Metzger, 2018; Baumgart-Ochse, 2014), que incluye tanto a las víctimas del Estado como a las víctimas de los grupos subversivos.

Estas posibilidades pensadas para todos los actores del conflicto han llevado a que los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC, a pesar de haber generado grandes expectativas en el pueblo colombiano, susciten diversos enfrentamientos de carácter político y social evidenciado en fuertes posturas tanto de apoyo como de oposición al proceso de paz.

Por esta razón, la academia y las demás comunidades que trabajan alrededor de la paz y el posconflicto colombiano deben mantener un rol activo y conciliador, que propicien la generación de espacios para estudiar y comprender las particularidades de este conflicto armado y sus repercusiones, los beneficios de convivir en una sociedad pacífica y las posibilidades para aportar a la construcción de paz desde los diversos entornos y posiciones en que se desenvuelven los ciudadanos.

Una mejor comprensión del conflicto y de sus consecuencias acerca más a la paz (Muñoz, 2004; Hernández, Luna y Cadena, 2017), por lo cual, “educar en y para el conflicto resulta ser un reto de la educación para la paz que se concreta en: descubrir la perspectiva positiva del conflicto” (Caireta y Barbeito, 2005, p. 23), “aprender a analizar los conflictos, descubrir su complejidad (...) y encontrar soluciones que permitan afrontar los conflictos sin violencia” (Cascón, 2001, p. 5).

La educación para la paz se constituye, entonces, como una potente estrategia para la construcción social de la paz en las comunidades y territorios afectados por la violencia históricamente (Acevedo y Báez, 2018), su implementación implica, entre otros aspectos, una transformación paradigmática de la escuela que privilegie el valor por la vida y fomente la formación de ciudadanos íntegros con múltiples valores, que contribuyan a la búsqueda de una justicia social, la

convivencia con los mínimos de dignidad y calidad de vida a partir del desarrollo de sus cualidades como personas y el compartir en comunidad, promoviendo una forma de vida que invite a disfrutar de la belleza de vivir (Lira y Archivaldo, 2014; Garzón, 2017).

El Estado colombiano, asume la paz según el Artículo 22 de la Constitución Política de 1991 y la educación de acuerdo con el Artículo 67 (Presidencia de la República, 1991), como derechos fundamentales; de esta forma, se manifiesta el compromiso social de fomentar y propiciar en los niños, jóvenes y adolescentes afectados por el conflicto, el desarrollo de competencias, actitudes y valores que conduzcan a la reconstrucción social y convivencia pacífica en las comunidades.

En esta dirección, y en el marco de la configuración de nuevos escenarios promotores de paz en los territorios, el Gobierno colombiano, a partir del Decreto 1038 del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2015) asume la cátedra de la paz como una materia independiente y de obligatoriedad en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media para las escuelas públicas y privadas; se entiende la cátedra de la paz como una estrategia que busca enseñar a los jóvenes desde las escuelas a convivir en armonía, respetar las diferencias y resolver conflictos de manera pacífica en sus entornos.

Educar para la paz comprende un esfuerzo colectivo orientado a la reconstrucción del tejido social y emocional devastado en estas comunidades, donde las escuelas a partir de un enfoque humanístico promuevan un nuevo desarrollo cultural generando propuestas alternativas, diversas e incluyentes para aprender a ser y a ejercer la ciudadanía de forma responsable y consciente. En este marco de implementación, la responsabilidad de educar para la paz en las escuelas propone como protagonista al profesor que comparte día a día con los estudiantes y los padres de familia.

De esta manera, las concepciones y el papel de un profesor que construye paz a partir de sus acciones pedagógicas en el aula y en la comunidad, son fundamentales para cumplir con el propósito de formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente en una sociedad. En consecuencia, los conocimientos que requieren los docentes constructores de paz, más que conceptos teóricos, refieren al hecho de generar conciencia sobre sus propios límites e “interiorizar valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación o el trabajo en equipo” (Mora, 2016, p. 78).

Los desafíos que asume el profesorado como actor clave de paz en los territorios y la escuela invitan a

Seguir cuestionando con profunda reflexión sobre: ¿quién es el profesor que educa en nuestras escuelas?, ¿cuáles son sus necesidades de formación?, ¿están preparados

nuestros maestros para contribuir con la formación de sujetos de manera coherente y acertada ante las necesidades de su entorno? (Ortega, 2018, p. 8).

Estos cuestionamientos precisan un espacio oportuno para indagar sobre el perfil del profesor que aporta a la construcción de paz en el territorio colombiano, principalmente desde el sistema de concepciones que los miembros de la comunidad educativa han podido configurar alrededor del profesor constructor de paz. Las concepciones son comprendidas como un “paraguas mental”, es decir, como una “estructura mental general, que incluye las creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (Thompson, 1992, p. 130), cuyos constructos actúan como verdaderos marcos y principios de actuación de los sujetos, permeando en el caso de los profesores, sus modelos didácticos, incluso orientando tanto o más su práctica que aquellos principios científicos que soportan la profesión y el saber disciplinar (Pardo, 2006; Ortega, 2012, 2019).

Para efectos de este estudio, se abordan las concepciones sobre el reconocimiento de constructos cognitivos y sociales, es decir, palabras, términos y demás expresiones que guardan una representación puntual y relación histórica sobre el perfil del maestro que construye paz; todos ello, desde las voces de actores escolares que han vivido el conflicto de manera directa.

Los profesores cuentan con amplias posibilidades para mediar en los principales sujetos sociales de las nuevas generaciones que participan en el entorno educativo, particularmente en los estudiantes, padres de familia, comunidad e incluso sus compañeros docentes (Lira y Archivaldo, 2014); por tal razón, están llamados a liderar la iniciativa en la estrategia de educación para la paz. En este sentido, el profesor como constructor de paz en el aula y en la comunidad, debe asumir un rol activo para la formación en valores de los niños, que les permita aprender a convivir y tener la capacidad de desarrollar procesos de reconciliación, arrepentimiento y negociación, para solucionar los conflictos a los cuales se enfrenten de una manera pacífica (Hernández et al., 2017).

En este orden de ideas, el presente estudio se pregunta por ¿Cuáles son las concepciones sobre el perfil docente constructor de paz que tienen los estudiantes y profesores de escuelas públicas ubicadas en la Zona Troncal del Caribe en la ciudad de Santa Marta?, escuelas que, para el caso del caribe colombiano, han vivido el conflicto de una manera distinta. Así pues, educar para la paz y la orientación de la cátedra para la paz en estas poblaciones merece el reconocimiento del sistema de concepciones sobre el perfil del docente constructor de paz inmerso en estas realidades locales y situadas, para apostar a un proceso de construcción con sentido y valor para las personas que habitan en las comunidades y son parte de este ecosistema escolar.

La idea de caracterizar las concepciones sobre el perfil del profesor que construye paz en esta zona de posconflicto colombiano, representa un aporte hacia la generación de una cultura de paz en estas localidades, fundamentalmente desde el escenario escolar, una paz que no puede ser pensada desde lugares foráneos sino desde las mismas voces de los actores y víctimas del conflicto.

Ahora, la paz es un concepto que ha evolucionado a través de la historia; hoy, su comprensión ha trascendido de la ausencia de la guerra, la violencia y los conflictos armado hacia una necesidad imprescindible para ejercer y disfrutar los derechos humanos, partiendo de la exigencia de la justicia social entre las sociedades, y reconociendo la igualdad y la dignidad de todos los pueblos y las culturas (Arango, 2007; Fisas, 2011; Harto de Vera, 2017). En este sentido, la paz es considerada un valor universal añorado por la comunidad y que representa el bienestar personal, grupal y de especie que nos permite sentirnos más humanos y darle sentido a nuestras vidas (Bouché, 2012; Molina y Muñoz, 2004).

Sin embargo, la construcción de la paz no es una tarea fácil para Colombia, este proceso ha significado una tarea de alta complejidad, puesto que su implementación, implica, entre otros elementos de alto valor social y político, trabajar por el perdón y reconciliación entre los actores armados del conflicto, las víctimas y la ciudadanía en general, promoviendo una cultura de paz para transformar esa cultura de violencia tan presente en nuestras sociedades (Fisas, 2011). Generar una cultura de paz es “un proceso de transformación individual, colectiva e institucional que surge de las creencias y acciones de los propios individuos y evoluciona (...) dentro de su propio contexto histórico, sociocultural y económico” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia [UNESCO], 1998, p. 4), por lo cual, caracterizar las concepciones de estudiantes y profesores de escuelas ubicadas en entornos afectados históricamente por el conflicto armado, resulta fundamental para comprender como se entiende y se aporta desde la perspectiva de la función social del docente a la construcción de paz en los territorios.

Metodología

Este estudio se desarrolló a partir de un diseño de investigación no experimental, descriptivo de corte transversal, con la participación de un grupo de 233 estudiantes y 36 profesores de los grados noveno, décimo y undécimo de cuatro escuelas ubicadas en la Zona Troncal del Caribe de la ciudad de Santa Marta. La selección de los participantes en el estudio se realizó a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) donde se definió como criterio de inclusión (Ávila, 2006) su disponibilidad, receptividad y aprobación.

Para aproximarnos a la concepción que tienen estudiantes y profesores de estas escuelas manifiesta en constructos cognitivos (expresiones, palabras, conceptos) se usó la técnica de Redes Semánticas (Hickman, et al., 2016), y se empleó como dispositivo de captura de datos la técnica de *Redes Semánticas Naturales Modificadas (RSNM)* (Figueroa, González y Solís, 1981). Esta técnica se considera como una reconstrucción en forma gráfica y matemática de la estructura mental de un sujeto o colectivo (Allan, 2008) definida como el conjunto de palabras recuperadas a partir de las “ideas y conceptos que las personas construyen acerca de cualquier objeto, tema o situación de su cotidianidad y que son expresados en términos coloquiales” (Vargas-Garduño, Méndez-Puga y Vargas-Silva, 2014, p. 5).

Así mismo, a partir de esta técnica fue posible establecer objetivamente el significado natural que los sujetos otorgan a una idea, concepto o constructo en función de su propia experiencia (Figueroa, González y Solís, 1981; Reyes, 1993; Valdez, 2000), permitiendo la recuperación histórica de los significados que estudiantes y profesores de estas escuelas han configurado sobre perfil del docente constructor de paz.

El proceso de recolección de datos contempló el diseño y aplicación de un cuestionario a estudiantes y profesores, para indagar sobre aquellas características que definen el perfil del docente constructor de paz. Para esto, se formuló la pregunta estímulo ¿Cuáles son las características que definen a un profesor constructor de paz? y se solicitó a los participantes relacionar un listado de 10 palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) que describen a un profesor que construye paz en su escuela.

Finalmente, se solicitó que jerarquizaran las palabras listadas, otorgando el número 1 a aquella definidora que tiene una relación más fuerte con la pregunta estímulo, y el número 10, a aquella definidora que presenta una relación más débil. Este cuestionario se aplicó de forma grupal y se desarrolló en un espacio de 5 minutos. Todos los participantes conocieron previamente el propósito del proyecto, así como también los aspectos éticos para el tratamiento de los datos, firmando el correspondiente consentimiento informado.

El análisis de los datos contempló las categorías de la técnica RSNM sugeridas por Figueroa, González y Solís (1981), Reyes (1993), Valdez (2000) y Valdez, González y Sánchez (2005):

- **Tamaño de la red (J):** Representa el número total de palabras utilizadas por los sujetos de investigación para describir el perfil del docente constructor de paz.
- **Frecuencia (F):** Indica el número de veces que es mencionada cada palabra para describir el concepto estímulo.
- **Peso semántico (M):** Representa la relevancia significativa que le otorga un grupo poblacional a cada definidora y se obtiene a partir de la sumatoria de los valores jerárquicos atribuidos por los individuos a cada palabra.
- **Grupo SAM:** Conjunto de definidoras que presentan el mayor peso semántico dentro de la red configurada por el grupo poblacional en estudio. Se logra visualizar cuando se grafican los pesos semánticos de forma descendente en un diagrama de barras y se identifica el lugar en que la curva tiende a ser asintótica con relación al eje de las abscisas.
- **Distancia semántica (FMG):** Indicador expresado en porcentaje (RSN) o en valores numéricos entre 0 y 1 (RSNM) que permite identificar que tan cercana o distante se encuentra una definidora del núcleo de la red. En RSN se obtiene al dividir el peso semántico de cada palabra del grupo SAM, entre el peso semántico de la definidora con mayor relevancia significativa para los sujetos de investigación. En RSNM, por su parte, se obtiene al calcular la diferencia entre la distancia semántica (RSN) de la definidora mejor ponderada con respecto a la distancia semántica (RSN) de cada palabra del grupo SAM.
- **Densidad (G):** Indicador que expresa el grado de cercanía o dispersión existente entre las palabras que conforman el grupo SAM y se obtiene al calcular el promedio de las diferencias entre las distancias semánticas de las palabras contiguas pertenecientes al grupo SAM.

Además, entendiendo que el método de *Importancia Frecuencia (IF)* y la técnica *Redes Semánticas Naturales Modificadas (RSNM)* son coincidentes y complementarios, se apeló a la relación de estas herramientas metodológicas para el

fortalecimiento del análisis de los datos y el robustecimiento de las conclusiones del proyecto (González et al., 2018). Así, relacionar el estudio de RSNM con el método IF permitió clasificar las definidoras que conforman el grupo SAM de acuerdo con su frecuencia y grado de importancia en cuadrantes denominados: zona central, zonas de cambio potencial y zona periférica (Dany, Lo Monaco y Urdapilleta, 2015) (Tabla 1). La zona central, se compone por el grupo de definidoras que presentaron una frecuencia y peso semántico alto, es decir, aquellas palabras que los sujetos de investigación relacionaron con mayor fuerza con el perfil del docente constructor de paz.

En contraste, la zona periférica la componen aquellas definidoras que presentaron una frecuencia y peso semántico bajo, es decir, aquellas palabras que con el paso del tiempo los sujetos de investigación pueden dejar de relacionar con el constructo estímulo. Finalmente, considerando que la relación de las RSNM y el método IF nos permite comparar la constitución de las definidoras entre distintos grupos poblacionales (González, et al., 2018) en este estudio se analizaron a partir de una matriz de consensos la relación, similitudes y diferencias encontradas entre las RSNM configuradas por estudiantes, profesores y el total de participantes.

Tabla 1. Método IF

Importancia	Alta	Baja
Frecuencia		
Alta	Zona central o Núcleo de la red: Definidoras con importancia alta y frecuencia de aparición alta.	Zona de cambio potencial o elementos contrastantes: Definidoras con importancia baja y frecuencia de aparición alta.
Baja	Zona de cambio potencial o primera periferia: Definidoras con importancia alta y frecuencia de aparición baja.	Zona periférica o de segunda periferia: Definidoras con importancia baja y frecuencia de aparición baja.

Fuente: adaptado de Dany et al. (2015)

En el método IF, el valor que determina si una definidora presenta una frecuencia alta o baja es la frecuencia promedio del grupo SAM; es así como aquella definidora que presente una frecuencia inferior a la frecuencia promedio del grupo SAM es considerada “definidora con frecuencia baja” y aquella que presente una frecuencia superior al promedio es considerada “definidora con frecuencia alta”. Así mismo, el valor que determina si una definidora presenta un grado de

importancia alto o bajo es la distancia semántica promedio (RSN), considerando de esta manera como “definidora con importancia alta” a aquellas palabras con una distancia semántica superior al promedio, y como “definidora con importancia baja” a aquellas palabras con una distancia semántica inferior al promedio.

Resultados

Concepciones de los estudiantes

Los estudiantes configuraron una RSNM de tamaño $J = 124$, relacionando 124 palabras con perfil del docente constructor de paz. El conjunto de definidoras que presentan la mayor relevancia significativa (grupo SAM) para los estudiantes se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Grupo SAM de la RSNM configurada por estudiantes

	No.	Definidoras	Frecuencia	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)	
Grupo SAM	1	Respetuoso	189	1429	100,00%	0
	2	Responsable	106	807	56,50%	0,44
	3	Tolerante	126	770	53,90%	0,46
	4	Honesto	95	601	42,10%	0,58
	5	Paciente	98	599	41,90%	0,58
	6	Amable	97	590	41,30%	0,59
	7	Amigable	113	565	39,50%	0,6
	8	Comprensivo	73	423	29,60%	0,7
	9	Amoroso	60	346	24,20%	0,76
	10	Confiable	45	279	19,50%	0,8
	11	Humilde	41	248	17,40%	0,83
	12	Cariñoso	52	234	16,40%	0,84

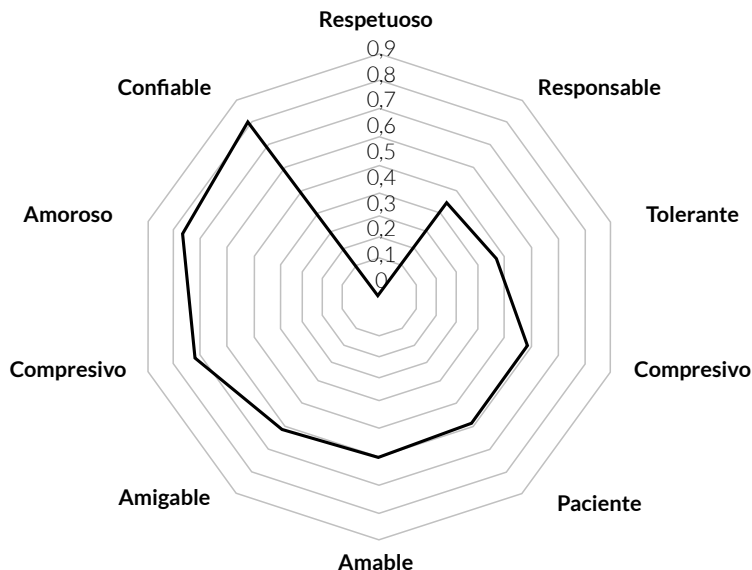
Fuente: elaboración propia

Respetuoso es la definidora que presenta la mayor frecuencia de aparición (F) y relevancia significativa (M), mostrando una distancia semántica (FMG) importante con respecto a las otras definidoras pertenecientes al grupo SAM;

así, el respeto es considerado por los estudiantes como un valor universal trascendente para la promoción de una cultura de paz en las escuelas (Arango, 2007) y como una característica fundamental al momento de definir el perfil del profesor que construye paz en estos entornos.

Esto implica que, un profesor constructor de paz debe preocuparse principalmente por mantener relaciones interpersonales con sus estudiantes en la que prime el respeto y el buen trato, sin ejercer una relación de autoridad de dominio-sumisión sobre ellos (Sánchez, 2011). Adicionalmente, se destaca que en esta RSNM definidoras como Responsable, Tolerante, Honesto, Paciente, Amable, Amigable, Comprensivo, Amoroso, Confiable, Humilde y Cariñoso, también cuentan con una frecuencia de aparición y peso semántico importante, por lo que resulta significativo su consideración para entender en un sentido más amplio la concepción que estos sujetos manifiestan. En la figura 1 se aprecia la distancia semántica existente entre el conjunto de definidoras que configuran el grupo SAM.

Figura 1. Distancia semántica entre las definidoras relacionadas por estudiantes



Fuente: elaboración propia

Por presentar el mayor peso semántico (M) Respetuoso se ubica en el núcleo de la red, las definidoras Responsable, Tolerante, Honesto, Paciente, Amable, Amigable, Comprensivo, Amoroso, Confiable, Humilde y Cariñoso se distancian del núcleo de forma proporcional con la disminución del grado de relevancia significativa otorgado. El análisis de la distancia semántica entre las palabras contenidas en la figura 1 permiten evidenciar que esta RSNM presentó una densidad de la red (G) correspondiente a un 7,6%. La aplicación del método IF permitió identificar el grupo de palabras que se ubican en la zona central de la red, las zonas de cambio potencial y la zona de periferia (Tabla 3).

Tabla 3. Clasificación por importancia y frecuencia del grupo SAM (estudiantes)

Importancia	Alta	Baja
Frecuencia		
Alta	Respetuoso (F=189, M=1429, FMG=100%) Tolerante (F=126, M=770, FMG=54%) Honesto (F=95, M=601, FMG=42%) Paciente (F=98, M=599, FMG=42%) Amable (F=97, M=590, FMG=41%) Amigable (F=113, M=565, FMG=40%)	
Baja		Comprensivo (F=73, M=423, FMG=30%) Amoroso (F=60, M=346, FMG=24%) Confiable (F=45, M=279, FMG=20%) Humilde (F=41, M=248, FMG=17%) Cariñoso (F=52, M=234, FMG=16%) Sincero (F=33, M=195, FMG=14%)

Fuente: elaboración propia

Se observa que las definidoras Respetuoso, Tolerante, Honesto, Paciente, Amable y Amigable configuran la zona central o núcleo de la RSNM de los estudiantes, indicando su relativa estabilidad en la memoria colectiva de los sujetos con el paso del tiempo. En el caso de la zona de periferia, se localizaron las definidoras Comprensivo, Amoroso, Confiable, Humilde, Cariñoso y Sincero.

Los resultados asociados a esta RSNM destacan un comportamiento particular, observándose la ausencia de definidoras ubicadas en las zonas de cambio potencial en la matriz del método IF. Se aprecia que en el conjunto de palabras mencionadas el mayor número de veces siempre presentó un grado de relevancia significativo alto y las definidoras mencionadas pocas veces, siempre presentaron un grado de relevancia significativa bajo.

Además, esta RSNM presenta la menor densidad (G) entre los grupos de análisis estudiados, lo que sugiere, que el grupo de estudiantes presenta una concepción homogénea, estable, coherente y que naturalmente se relaciona con la memoria colectiva y la historia de vida de los sujetos (González, et al., 2018). Se exalta el respeto, la tolerancia, la honestidad, la paciencia, la amabilidad y la amigabilidad como las características definidoras del sujeto profesor que construye paz.

Concepciones de los profesores

La RSNM configurada por los profesores permitió identificar un conjunto de 71 características asociadas con la concepción del perfil docente constructor de paz, de las cuales, 10 conforman el grupo SAM (ver Tabla 4).

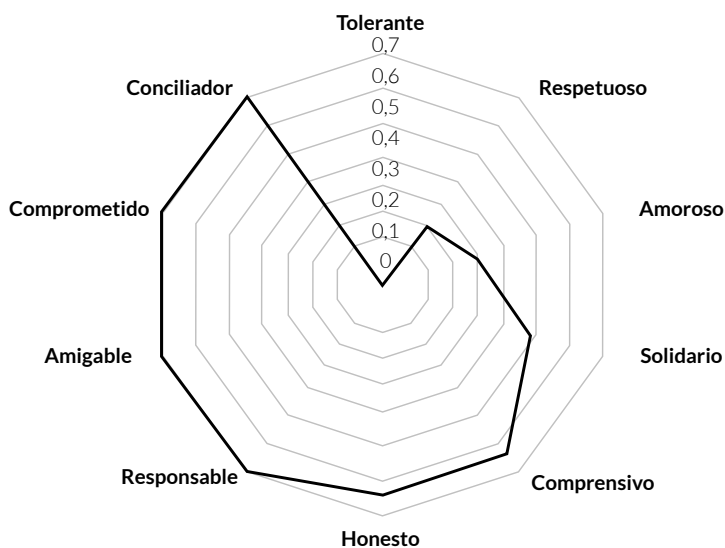
Tabla 4. Grupo SAM de la RSNM configurada por profesores

	No.	Definidoras	Frecuencia	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)	
Grupo SAM	1	Tolerante	23	149	100,00%	0
	2	Respetuoso	17	114	76,50%	0,235
	3	Amoroso	16	105	70,50%	0,295
	4	Solidario	12	78	52,30%	0,477
	5	Comprensivo	9	55	36,90%	0,631
	6	Honesto	10	55	36,90%	0,631
	7	Responsable	9	48	32,20%	0,678
	8	Amigable	11	47	31,50%	0,685
	9	Comprometido	8	45	30,20%	0,698
	10	Conciliador	5	45	30,20%	0,698

Fuente: elaboración propia

Las definidoras más relevantes que manifiestan los profesores son: Tolerante, Respetuoso, Amoroso, Solidario, Comprensivo, Honesto, Responsable, Amigable, Comprometido y Conciliador, entre estas, se destaca la Tolerancia, que presenta una mayor relevancia significativa y frecuencia de aparición. La Tolerancia, al igual que el Respeto (en el caso de los estudiantes), corresponde a un valor moral que evidencia la capacidad de las personas para valorarse como iguales, hecho que se asume como la base ética de la paz (Reardon, 1999). La identificación de la Tolerancia en esta RSNM ayuda a comprender la necesidad manifiesta por estos sujetos de ser reconocidos y valorados como iguales, en un ambiente que históricamente ha promovido su victimización, abonado especialmente por el abandono estatal y la violencia generada por los grupos armados que tienen presencia en dicha zona. La figura 2 muestra de forma gráfica la distancia existente entre las palabras que conforman el grupo SAM de esta RSNM.

Figura 2. Distancia semántica entre las definidoras relacionadas por los profesores



Fuente: elaboración propia

La palabra Tolerante se ubica en la zona central de la red como la definidora que presenta el mayor grado de importancia (M) y frecuencia de aparición (F) para los profesores, así como su conformación del núcleo central de la RSNM. En cuanto a la distancia semántica correspondiente a cada palabra de este grupo

SAM, se pudo determinar que la densidad de la red (G) es de 7,76%. En cuanto a los resultados provenientes del método IF, se observa la siguiente clasificación (tabla 5).

Tabla 5. Clasificación por importancia y frecuencia del grupo SAM (profesores)

Importancia	Alta	Baja
Frecuencia		
Alta	Tolerante (F=23, M=149, FMG=100%) Respetuoso (F=17, M=114, FMG=77%) Amoroso (F=16, M=105, FMG=70%) Solidario (F=12, M=78, FMG=52%)	
Baja		Comprensivo (F=9, M=55, FMG=37%) Honesto (F=10, M=55, FMG=37%) Amigable (F=11, M=47, FMG=32%) Conciliador (F=5, M=45, FMG=30%) Pacífico (F=6, M=44, FMG=30%) Paciente (F=8, M=38, FMG=26%)

Fuente: elaboración propia

Las definidoras Tolerante, Respetuoso, Amoroso y Solidario hacen parte de la zona central de esta red. Así mismo, en la zona de periferia se encuentran ubicadas las definidoras Comprensivo, Honesto, Amigable, Conciliador, Pacífico y Paciente, las cuales, a pesar de ser reiterativas en la red, no representan una relevancia significativa y frecuencia de aparición alta. Se destaca, al igual que en el caso de los estudiantes, la RSNM configurada por los profesores no presenta definidoras ubicadas en las zonas de cambio potencial, lo que sugiere una concepción homogénea y estable sobre el perfil docente constructor de paz.

Concepciones de estudiantes y profesores

Estudiantes y profesores relacionaron en conjunto 297 características (RSNM de tamaño $J=297$) con el perfil del docente constructor de paz. En la Tabla 6 se puede apreciar el grupo SAM de esta RSNM.

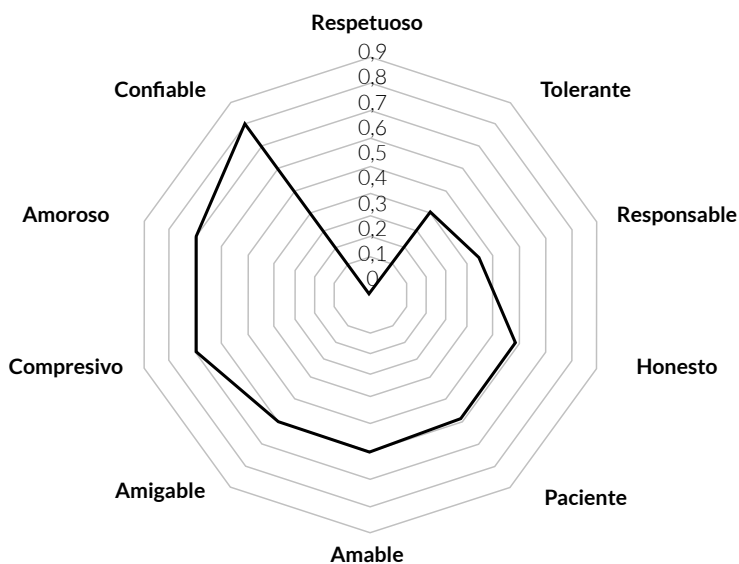
Tabla 6. Grupo SAM de la RSNM configurada por estudiantes y profesores

	No.	Definidoras	Frecuencia	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)	
Grupo SAM	1	Respetuoso	206	1543	100%	0
	2	Tolerante	149	919	60%	0,4
	3	Responsable	115	855	55%	0,45
	4	Honesto	105	656	43%	0,57
	5	Paciente	106	637	41%	0,59
	6	Amable	104	620	40%	0,6
	7	Amigable	124	612	40%	0,6
	8	Comprensivo	82	478	31%	0,69
	9	Amoroso	76	451	29%	0,71
	10	Confiable	48	289	19%	0,81

Fuente: elaboración propia

Se destacan las definidoras Respetuoso, Tolerante, Responsable, Honesto, Paciente, Amable, Amigable, Comprensivo, Amoroso y Confiable. Entre este conjunto de palabras, la definidora Respetuoso presenta el mayor peso semántico (M), frecuencia de aparición (F) y una distancia semántica (FMG) significativa con respecto a las demás definidoras. En la figura 3 podemos apreciar de manera gráfica la distancia semántica existente entre cada una de las definidoras que conforman el grupo SAM de esta RSNM.

Figura 3. Distancia semántica entre las definidoras relacionadas por estudiantes y profesores



Fuente: elaboración propia

Así, la palabra Respetuoso se ubica en el núcleo de la red presentando el mayor grado de relevancia significativa. Esta RSNM presenta la mayor densidad $G = 9,03\%$ entre las redes analizadas, evidenciando una mayor dispersión entre los grados de importancia otorgados a cada una de las definidoras pertenecientes al grupo SAM. De acuerdo con el método IF, las definidoras en esta red se clasifican como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7. Clasificación por importancia y frecuencia del grupo SAM (estudiantes y profesores)

Importancia	Alta	Baja
Frecuencia		
Alta	Respetuoso (F=206, M=1543, FMG=100%) Tolerante (F=149, M=919, FMG=60%)	Paciente (F=106, M=637, FMG=41%) Amigable (F=124, M=612, FMG=40%)

Importancia	Alta	Baja
Frecuencia		
Baja	Honesto (F=105, M=656, FMG=43%)	Amable (F=104, M=620, FMG=40%) Comprensivo (F=82, M=478, FMG=31%) Amoroso (F=76, M=451, FMG=29%) Confiable (F=48, M=289, FMG=19%) Solidario (F=50, M=266, FMG=17%)

Fuente: elaboración propia

El núcleo de la red o zona central indica que las definidoras Respetuoso y Tolerante son las más representativas. También se puede apreciar que en las zonas de cambio potencial se ubican las definidoras Honesto, Paciente y Amigable y en la zona de periferia se ubican las definidoras Amable, Comprensivo, Amoroso, Confiable y Solidario. Lo anterior supone una estrecha relación entre la definición de valores universales y morales y la concepción del perfil docente constructor de paz.

La concepción del perfil docente constructor de paz manifestada por estudiantes y profesores privilegia valores universales y morales como el respeto y la tolerancia cuando se construye paz en entornos que históricamente han sido afectados por el conflicto. Tal condición brinda pistas para comprender la función social que el entorno escolar podría ofrecer, como medio transformador y constructor de paz; así, la escuela, bajo el liderazgo visible de los profesores, está llamada a fomentar una educación integral que promueva principalmente la formación en valores, constituyéndose en posibles bases éticas, pedagógicas y metodológicas para la efectiva construcción de una paz estable y duradera.

Consenso entre estudiantes y profesores

En la tabla 8 se muestra la matriz de consensos de las RSNM configuradas por los tres grupos poblacionales en estudio.

Tabla 8. Matriz de consensos entre grupos poblacionales

Grupo poblacional	Estudiantes	Profesores	Total
Estudiantes	Respetuoso Tolerante Honesto Paciente Amable Amigable		
Profesores	Respetuoso Tolerante	Respetuoso Tolerante Amoroso Solidario	
Total	Respetuoso Tolerante	Respetuoso Tolerante	Respetuoso Tolerante

Fuente: elaboración propia

La diagonal de la matriz muestra las definidoras que pertenecen a la zona central de las RSNM configuradas por cada grupo poblacional (tablas 3, 5 y 7) y las celdas inferiores dan cuenta de las coincidencias entre las concepciones de estos grupos poblacionales, donde se puede identificar que existe un consenso generalizado entre estudiantes, profesores y participantes en general, al relacionar las definidoras Respetuoso y Tolerantes con su concepción del perfil del docente constructor de paz en sus escuelas.

Conclusiones

La comprensión del concepto de paz, como un derecho humano de tercera generación de carácter colectivo (Arango, 2007) que se asocia además de la ausencia de guerra, al desarrollo de la justicia social, la igualdad y el diálogo, permitió el surgimiento de la investigación para la paz como un campo interdisciplinario que hoy en día convoca a un gran número de académicos, investigadores y activistas del mundo. Así, desde la investigación para la paz se plantea que la capacidad de las personas para construir paz cuando cooperan, se reconocen como iguales y crean vínculos afectivos (Muñoz y Molina, 2010); vínculos en los cuales valores como la equidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la libertad, la democracia y el respeto cumplen un rol protagónico al desarrollar procesos de construcción de paz (Cabello et al., 2016; Rodríguez e Hinojosa, 2017).

En este orden de ideas, es necesario dar sentido y valor a la configuración del perfil docente constructor de paz, siendo coherentes y exaltando las realidades locales y situadas de territorios afectados por el conflicto armado; por eso, desde este estudio, se pregunta por las concepciones que tienen estudiantes y profesores sobre el perfil docente constructor de paz en escuelas públicas ubicadas en la zona troncal del caribe colombiano.

La caracterización de las concepciones de estudiantes y profesores sobre el perfil del docente constructor de paz coinciden al señalar Respetuoso (mencionada por el 76% de los participantes) y Tolerante (mencionada por el 55% de los participantes) como las características clave que definen al sujeto profesor, principalmente desde su intencionalidad en los procesos de interacción pedagógica para la formación de ciudadanos y la configuración de escenarios de paz en las escuelas y el territorio. Esta lectura coincide con los planteamientos de Rodríguez e Hinojosa (2017) al destacar la importancia de valores como el respeto y la tolerancia en el proceso de promoción y adquisición de la cultura de paz en los diversos territorios. No obstante, según la UNESCO (2017) las concepciones identificadas en estos grupos poblacionales sobre las competencias y perfil del rol del maestro frente a los procesos de construcción de paz pueden verse de corto alcance, dado que se otorga poca relevancia a principios básicos como la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos y la solidaridad, elementos clave para la construcción de una cultura de paz a nivel universal.

La cultura de paz consta de valores, actitudes, comportamientos, conocimientos y habilidades que ayudan a la resolución pacífica de los conflictos y a la creación de las condiciones necesarias para la construcción de paz (UNESCO, 2017; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015), en contraste, las concepciones de estudiantes y profesores evidenciadas en este estudio, privilegian valores puntuales (Respeto y Tolerancia) y dejan de considerar factores como los conocimientos y habilidades propias que debe tener un profesor que construye paz. Este tipo de consideraciones proponen lecturas alternativas para la formación y desarrollo profesional del profesorado, dado que visibilizan competencias fundamentales que requieren los maestros para trabajar en comunidades afectadas por el conflicto armado. Así pues, la formulación de dichas competencias merece una lectura que pase por las realidades y necesidades de las comunidades y territorios que han sido víctimas del conflicto. De igual forma, la emergencia de dicho perfil del profesor constructor de paz instala un debate muy interesante sobre: ¿qué tipo de sujeto queremos formar en estas comunidades?, ¿cuáles son las competencias que deben adquirir estos sujetos?, ¿cómo serán sus procesos de evaluación y en qué medida esta evaluación aporta al crecimiento y desarrollo de sus comunidades?

El hecho de que estudiantes y profesores ponderen el reconocimiento de valores como el Respeto y la Tolerancia, antes que conocimientos y habilidades específicas de los docentes, atiende a los cuestionamientos existentes en la literatura sobre la formación docente en el campo actitudinal y conceptual para afrontar la educación para la paz y la interculturalidad, debido a que estas nociones no son tenidas en cuenta durante el desarrollo de las prácticas educativas y los saberes docentes (Torres, 2019). Ante esto, es importante considerar el papel que tienen las experiencias de vida de los miembros de la comunidad educativa que participaron de este proyecto frente al conflicto armado, puesto que son actores escolares afectados históricamente por situaciones de violencia, comportamientos agresivos y de permanente rivalidad, en donde, además, “es habitual detectar la fórmula de dominio-sumisión entre unos ‘iguales’ que acaban siendo desiguales por la fuerza de la inercia” (Mateo et al., 2004, p. 9).

Por otro lado, al analizar las RSNM configuradas por los dos grupos poblacionales de manera independiente (estudiantes y profesores), se identificaron que las definidoras Honesto, Paciente, Amable y Amigable son características que los estudiantes consideran importantes para la definición del perfil docente constructor de paz; sin embargo, los profesores no presentan esta misma concepción y, en lugar de ello, destacan la importancia de las definidoras Amoroso y Solidario. De esta manera, se evidencia que existen diferencias relativas entre el núcleo de las RSNM configuradas por los grupos poblacionales contrastados (González et al., 2018), cuyos hallazgos plantean la necesidad de una visión complementaria y enriquecida a la hora de identificar el conjunto de características que constituyen al profesor constructor de paz en estos escenarios.

Estas diferencias evidenciadas en el estudio confluyen en un gran reto que invita a desarrollar procesos investigativos que indaguen sobre el sentido histórico que estudiantes y profesores de estas instituciones educativas atribuyen a conceptos como la honestidad, la paciencia, la amabilidad, la amigabilidad, el amor y la solidaridad. Lo anterior, es indispensable para poder comprender los significados relacionados con las concepciones del perfil docente constructor de paz a partir de la elaboración de significados con mayor especificidad que tengan en cuenta la riqueza cultural, histórica y contextual de esta comunidad, permitiendo de esta manera analizar cuál es la percepción de la realidad que tienen los miembros de estas comunidades educativas y cuál es la interpretación propia que le otorgan al concepto de paz (Álvarez y Pérez, 2019).

Ahora, también es importante mencionar algunas limitaciones que a futuro permitan mejorar el proceso investigativo y la caracterización de este perfil profesional, por ejemplo: se requiere indagar las concepciones de otros actores pertenecientes a la comunidad educativa como padres de familia, líderes sociales e incluso actores en calidad de victimarios. La configuración de la red semántica

en tal caso podría ser mucho más completa e incluiría una mayor diversidad de conceptos y definidoras que robustecerían la red y su núcleo constitutivo. Adicionalmente, es conveniente complementar este tipo de estudios a partir de diseños metodológicos que permitan la recuperación de las voces, relatos y demás componentes del orden discursivo configurativo de estas poblaciones.

Estos elementos aquí expuestos aproximan a una caracterización de las concepciones del perfil docente constructor de paz, de una manera local y situada, que brindan hallazgos importantes para que, mediante investigaciones, sean analizados, debatidos y reflexionados con mayor profundidad. De igual forma, existen otros aspectos relacionados y de igual importancia que son fundamentales para construir masa crítica y avanzar en nuevas investigaciones que aborden pistas de aspectos formativos necesarios para la reconstrucción del tejido social en estos lugares, entre ellos, se requiere seguir cuestionándose por aspectos tales como: ¿por qué los sujetos de estas comunidades consideran que el respeto y la tolerancia son las características principales que definen al profesor constructor de paz?, ¿qué significado en su historia de vida tiene para los estudiantes y profesores de estas escuelas el respeto y la tolerancia? Tales cuestionamientos son una suerte de antesala que pone de manifiesto la capacidad de reinventarnos como sociedad, especialmente desde la escuela como escenario configurador y promotor de ciudadanos.

Referencias

- Acevedo, A.; Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 69-80. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3455/2931>
- Allan, V. (2008). *Medir el significado: las redes semánticas como método de investigación sociológica* (Tesis inédita). Universidad de Chile.
- Álvarez, A.; Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2) 277-296. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n2/0123-1294-eded-22-02-277.pdf>
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Panamá Viejo.

- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Instituto Tecnológico de CD.
- Baumgart-Ochse, C. (2014). Opposed or Intertwined? Religious and Secular Conceptions of National Identity in Israel and the Israeli-Palestinian Conflict. *Politics, Religion & Ideology*, 15(3), 401-420. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21567689.2014.948531?scroll=top&needAccess=true>
- Bouché, J. (2012). La paz comienza por uno mismo. *Educación XXI*, 6(1). 25-43. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/351/304>.
- Cabello, P.; Carmona, S.; Gorjón, F.; Iglesias, E.; Sáenz, K.; Vásquez, R. (2016). *Cultura de paz*. Grupo Editorial Patria, S.A. de C.V.
- Caireta, M.; Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Escola de Cultura de Pau.
- Cascón, P. (2001). *Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos: Educar en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Centro de investigación en relaciones internacionales, CIDOB. (2019). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*. https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores
- Dany, L.; Lo Mónaco, G.; Urdapilleta, I. (2015). Free associations and social representations: Some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity International Journal of Methodology*, 49(2), 489-507. https://www.researchgate.net/publication/272202641_Free_associations_and_social_representations_Some_reflections_on_rank-frequency_and_importance-frequency_method
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2015). *Fondo Colombia en Paz. Documento CONPES 3850*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3850.pdf>

Ortega-Iglesias, Jorge-Mario; Valencia-Espejo, Víctor-Enrique (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103-132. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.723>

Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2017a). *Plan Marco de Implementación: Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Vctimas/PAZ/3932_Anexo%20B_Plan%20Marco%20de%20Implementaci%C3%B3n%20\(PMI\).pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Vctimas/PAZ/3932_Anexo%20B_Plan%20Marco%20de%20Implementaci%C3%B3n%20(PMI).pdf)

Departamento Nacional de Planeación. (2017b). *Documentos CONPES 3850*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3850.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Lineamientos para la articulación del plan marco de implementación del acuerdo final con los instrumentos de planeación, programación y seguimiento a políticas públicas de orden nacional y territorial* (Documento CONPES 3932). Bogotá D.C., Colombia: DNP. Figueroa, J.; González, E.;

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcción de Pau*, 20. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2015). *Research Consortium on Education and Peacebuilding. Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. Amsterdam: UNICEF. <https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2014/11/the-role-of-teachers-in-peacebuilding-at-a-glance-nov15.pdf>

Garzón, F. (2017). ¿Educación para la paz? *Revista Educación y desarrollo social*, 11(2), 5-19. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/3249>

González, A.; García, T.; Soltero, R.; Correa, F.; Reynoso, O. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46(3), 23-32. http://www.smip.udg.mx/sites/default/files/10._una_reflexion_metodologica_sobre_el_metodo_importancia-frecuencia_y_las_redes_semanticas.pdf

Harto de Vera, F. (2017). La construcción del concepto de paz: Paz negativa, Paz positiva y Paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

- Hernández, I.; Luna, J.; Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382017000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Hickman, H.; Alarcón, M.; Cepeda, M.; Cabrera, R.; Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, 47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200009&lng=es&tlng=es
- Jones, B.; Metzger, S. (2018). Evaluating Conflict Dynamics: A Novel Empirical Approach to Stage Conceptions. *Journal of Conflict Resolution*, 62(4), 819-847. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022002716656448>
- Lappin, R. (2018). Bridging the Capabilities-Expectations Gap: Lessons Learned from Post-Conflict Democracy Assistance to Liberia. *Democracy and Security*, 15(3), 248-270.
- Lira, Y.; Archivaldo, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a10.pdf>
- Mateo, P.; Ayala, A.; Pérez, L.; Gutiérrez, R. (2004). *Educación en relación: Hacia la convivencia y el respeto*. Educrea.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2017). *Decreto 893 (28 de Mayo). Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20893%20DEL%2028%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>. Bogotá: MADR.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia, MEN. (2015). *Decreto 1038 (25 de Mayo). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Molina, B.; Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada.

Ortega-Iglesias, Jorge-Mario; Valencia-Espejo, Víctor-Enrique (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103-132. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.723>

- Mora, P. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. *Mundo Fesc*, 6(11), 72-79. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/84>
- Muñoz, F. (2004). La paz. En: Molina, B. y Muñoz, F. *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 21-41). Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada.
- Muñoz, F.; Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva: La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 44-61. https://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, UNESCO. (1998). *Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz*. París: UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111280_spa?posInSet=1&queryId=af418daf-7e4b-4672-8f9b-a5b92a61a90b
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, UNESCO. (2017). *Transformative pedagogy for peace-building: A guide for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261349>
- Ortega, J.; Perafán, A. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estados de la cuestión. *Revista EDUCyT*, 6, 17-29. <https://1library.co/document/zlgp4eoy-tendencias-investigacion-conocimiento-profesional-docente-antecedentes-actual-cuestion.html>
- Ortega, J. (2018). Hacia una resignificación del perfil profesional del profesor en la escuela colombiana. *Revista Praxis*, 14(1), 7-8. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/2713/2240?inline=1>
- Ortega, J. (2019). *El concepto de tecnología escolar: una mirada alternativa*. Editorial Unimagdalena.
- Otzen, T.; Materola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037

- Pardo, A. (2006). Creencias de profesores y estudiantes acerca de la clase académica. *Revista de investigación Universidad de la Salle*, 6(2), 308-318. https://www.researchgate.net/publication/237043048_Creencias_de_profesores_y_estudiantes_acerca_de_la_clase_academica
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Ed. Legis.
- Quinche, J.; Perdomo, P.; Vargas, J. (2018). *Despojo paramilitar en el Magdalena: El papel de las élites económicas y políticas*. Observatorio de Restitución y Regulación de Derechos de Propiedad Agraria, Colombia.
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral para la paz*. UNESCO.
- Reyes, L. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 83-99. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000164&pid=S1657-9267201300020001900029&lng=en
- Rodríguez, K.; Hinojosa, M. (2017). Respeto y tolerancia como valores promotores de la Cultura de Paz en padres de niños en edad de preescolar en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León México. *Pensamiento Americano*, 10(18), 96-114. <http://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/47>
- Sánchez, M. (2011). La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva psico-jurídica. *Pensamiento Jurídico*, 30, 63-101. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36711>
- Salazar, G. (2016). El conflicto armado y su incidencia en la configuración territorial: Reflexiones desde la ciencia geográfica para la consolidación de un periodo de pos-negociación del conflicto armado en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 45-57. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/57605>
- Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000165&pid=S1794-9998201500010000900012&lng=es

- Tassara, C. (2017). Posconflicto y políticas públicas en Colombia: una mirada internacional a un reto nacional. En E. Tremolada. *Desafíos del multilateralismo y de la paz* (pp. 453-503). Universidad Externado de Colombia.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grows (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp.127-143). Macmillan.
- Torres, M. (2019). Educación para la paz y formación profesional: Aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(2), 143-167. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7424
- Valdez, J. (2000). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez, J.; Gonzáles, N.; Sánchez, Z. (2005). Elección de pareja en universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 355-367. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210210.pdf>
- Vargas-Garduño, M.; Méndez-Puga, A.; Vargas-Silva, A. (2014). *La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa*. Memoria Académica IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf

Características de la intervención psicosocial en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio como escenario de construcción de paz en Colombia*

[Versión en Castellano]

Psycho-social Intervention Characteristics in the Magdalena Medio Peace and Development Programme as a Peace Construction Scene in Colombia

Características da intervenção psicossocial no Programa de Desenvolvimento e Paz do Magdalena Medio como cenário de construção da paz na Colômbia

Recibido el 27 de junio, 2020. Aceptado el 9 de noviembre, 2020

Francy-Lorena Jaramillo-Grajales**

<https://orcid.org/0000-0002-4829-2001>

Colombia

Luisa-Fernanda Cárdenas-Vásquez***

<https://orcid.org/0000-0002-5814-8935>

Colombia

› Para citar este artículo:

Jaramillo-Grajales, Francy-Lorena; Cárdenas-Vásquez, Luisa-Fernanda (2021). Características de la intervención psicosocial en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio como escenario de construcción de paz en Colombia.

Ánfora, 28(50), 133-158.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.719>

Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivos: el artículo busca analizar las características de intervención psicosocial del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM) fundado en 1995 y resaltarlo como una experiencia gestada desde los grupos de

* El contenido del presente artículo es producto de la investigación en la Especialización de Psicología Social Comunitaria y Acción Psicosocial de la Universidad Católica de Pereira. Fecha: julio de 2018 a marzo de 2019. Las autoras declaran que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Especialista en Psicología Social Comunitaria y Acción Psicosocial. Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Maestrante en Estudios Culturales. Universidad Católica de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: francis3482@hotmail.com

*** Especialista en Psicología Social Comunitaria y Acción Psicosocial. Maestrante en Estudios Culturales. Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Universidad Católica de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: luferk90@gmail.com

base, develando las formas de participación ciudadana y de organización social. **Metodología:** la investigación se estructuró bajo un enfoque cualitativo, empleando el método de análisis de contenido, a través del instrumento de la matriz documental. Este proceso metodológico arrojó un análisis en tres momentos: el primero, la caracterización de la fundación del Programa; el segundo, la perspectiva teórica de lo psicosocial y, el tercero, el análisis de las características de intervención psicosocial del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM). **Resultados:** se encontró que uno de los elementos principales del PDPMM fue definirse desde sus inicios como un proceso social en permanente construcción, cambiante, dinámico y sujeto a una recomposición de sí mismo. Por otro lado, se evidenció que es de vital importancia conocer y validar las experiencias de construcción de paz en Colombia, en este caso particular el PDPMM, que propone desde una metodología participativa, una alternativa para asumir y vivir un territorio, pensando lo regional y resignificando los procesos generados con los actores de la sociedad civil. **Conclusiones:** se concluye que con el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio los procesos comunitarios fortalecieron la participación, el sujeto político, el tejido social y la construcción de lo público en aras de un bienestar colectivo.

Palabras-clave: Programa de Desarrollo y Paz; Magdalena Medio; Metodología, Intervención psicosocial; Construcción de paz.

Abstract

Objective: the article seeks to analyze the psychosocial intervention characteristics of the Magdalena Medio Peace and Development Programme (PDPMM) founded in 1995 and highlight it as an experience developed from grassroots groups, revealing manners of citizen participation and social organization. **Methodology:** the research was structured under a qualitative approach, using the content analysis method, through a documentary matrix instrument. This methodological process yielded an analysis of three moments: first, the characterization of the Program foundation; second, the theoretical perspective of the psychosocial and, third, the analysis of the characteristics of psychosocial intervention of the Magdalena Medio Peace and Development Programme (PDPMM). **Results:** it was found that one of the main elements of the PDPMM was to define itself from its beginnings as a social process in permanent construction, changing, dynamic and subject to a recomposition of itself. On the other hand, it was evidenced that it is vitally important to know and validate the experiences of peacebuilding in Colombia, in this particular case the PDPMM, which proposes, from a participatory methodology, an alternative to assume and live a territory, thinking about the regional and assign a new meaning to the processes

generated with the actors of civil society. Conclusions: it is concluded that with the Magdalena Medio Peace and Development Programme, the community processes strengthened elements such as, participation, the political subject, the social fabric, and the construction of the public for the sake of collective well-being.

Keywords: Peace and Development Programme; Magdalena Medio; Methodology, Psychosocial Intervention; Peacebuilding.

Resumo

Objetivo: o artigo busca analisar as características de intervenção psicossocial do Programa de Desenvolvimento e Paz do Magdalena Medio (PDPMM) fundado em 1995 e destacá-lo como uma experiência desenvolvida a partir dos grupos de base, revelando as formas de participação cidadã e organização social. Metodologia: a pesquisa foi estruturada sob uma abordagem qualitativa, utilizando o método de análise de conteúdo, através do instrumento da matriz documental. Esse processo metodológico rendeu uma análise em três momentos: o primeiro, a caracterização da fundação do Programa; a segunda, a perspectiva teórica do psicossocial e, em terceiro lugar, a análise das características de intervenção psicossocial do Programa de Desenvolvimento e Paz do Magdalena Medio (PDPMM). Resultados: verificou-se que um dos principais elementos do PDPMM deveria ser definido desde o início como um processo social em constante construção, mudança, dinâmica e sujeita a uma recomposição de si mesmo. Por outro lado, mostrou-se que é de vital importância conhecer e validar as experiências de construção da paz na Colômbia, neste caso específico o PDPMM, que propõe a partir de uma metodologia participativa, uma alternativa para assumir e viver um território, pensando no regional e resignando os processos gerados com os atores da sociedade civil. Conclusões: conclui que com o Programa de Desenvolvimento e Paz do Magdalena Medio os processos comunitários fortaleceram objetos tais como a participação, o tema político, o tecido social e a construção do público em prol do bem-estar coletivo.

Palavras-chave: Programa de Desenvolvimento e Paz; Magdalena Medio; Metodologia, Intervenção Psicossocial; Construção da paz.

Introducción

El presente artículo aborda las características psicosociales que subyacen en la intervención del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM), fundado en 1995 y considerado el primer laboratorio de paz en Colombia; es además reconocido porque logra convocar a la comunidad, entidades públicas, privadas, religiosas y académicas en torno a la transformación comunitaria desde el desarrollo económico, social, político, ambiental y cultural.

En la actual coyuntura política del post-acuerdo de paz en Colombia, es pertinente reconocer las múltiples trayectorias de los procesos de construcción de paz en las comunidades que, en medio de condiciones sociopolíticas complejas, generan una apuesta de reconstrucción del tejido social, asumiéndose como agentes movilizados de decisiones locales y regionales y articulando los intereses comunitarios e institucionales. Por ello, el propósito de este trabajo se enmarca en reconocer las intervenciones psicosociales en contextos de conflicto armado que logran articularse con instituciones nacionales e internacionales, públicas y privadas, realizando aporte a los procesos de construcción de paz y, a su vez, posicionándose como medio para fortalecer y problematizar las realidades en contextos vulnerados por la violencia.

El análisis busca responder a la pregunta: ¿cuáles son las características de intervención psicosocial en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio? Esto aportaría a reconocer la importancia de las intervenciones psicosociales como medio para fortalecer y transformar las realidades en territorios vulnerados por la violencia. Para abordar este interrogante, se tuvo como objetivo principal el análisis de las características de la intervención psicosocial que subyacen en la propuesta del PDPMM. Para dar cumplimiento a este objetivo fue necesario proponer los siguientes objetivos específicos: identificar los fundamentos del Programa y describir las características de intervención psicosocial que subyacen en la metodología del mismo en sus años de creación.

Contexto del Magdalena Medio desde lo geográfico, organizaciones, movimientos sociales y violencia política

La región del Magdalena Medio se encuentra ubicada entre la Cordillera Oriental y Central, en los departamentos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cesar y Santander y, en menor medida en Caldas, Cundinamarca y Tolima. Por su geografía estratégica para las ciudades andinas, es considerada una zona de paso al Caribe, Venezuela y a los valles del Sur, permitiendo un desarrollo regional e interdepartamental. Además, se reconoce por sus riquezas naturales como oro, petróleo, fauna, flora y fuentes hídricas, características que permitieron esta-

blecer una economía extractiva, dando lugar a los primeros asentamientos, los cuales generaron un uso desmedido del medio ambiente, creando escenarios de disputa continua e inequidad para la zona (Observatorio de Paz Integral, 2014).

La importancia geopolítica de la región del Magdalena Medio la ha convertido en uno de los principales focos de la violencia sociopolítica. Dicho escenario, no pudo satisfacer las necesidades básicas de todos los migrantes y pobladores, configurando así las primeras protestas sociales que se valieron de la ausencia del Estado para solucionar conflictos y buscar un bienestar social.

Lo anterior, configuró un territorio con agudos conflictos sociales, políticos, económicos y ambientales, dando lugar al asentamiento de movimientos guerrilleros de la época como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en los años 60, movimientos M-19 y Ejército Popular de Liberación (EPL) en los 70, grupos de narcotraficantes en la década de los 80 y surgimiento de los paramilitares en los 90, convirtiendo al Magdalena Medio en una de las regiones más violentas de Colombia. Tales situaciones, durante años, han afectado directamente a la población, vulnerando sus derechos humanos y afectando los procesos de trabajo social y comunitario de los líderes y organizaciones sociales, movimientos sindicales, entre otras.

En la década de los 90, en el Magdalena Medio hacen presencia varias iniciativas de la sociedad civil, dando cuenta del agenciamiento de las comunidades en sus capacidades para reconocer y comprender el conflicto, así como para trabajar de manera colaborativa, con las organizaciones no gubernamentales, movimientos políticos nacionales y de iglesias católicas. Entre las organizaciones presentes en esta dinámica, se encuentran las de los pobladores, que se caracterizan por ser agrupaciones informales para la distribución del espacio de trabajo y formas asociativas de producción, en las cuales las relaciones de comunicación son horizontales, lo que implica la organización y distribución del territorio mediante acuerdos. Este tipo de organización de base de mineros, pescadores o agricultores, depende de valores como la equidad, la solidaridad, el valor de la palabra y la unidad de propósitos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008, p. 99).

Así mismo, se encuentran las organizaciones para la lucha reivindicativa que se identifican como movimientos dirigidos a defender la posesión de la tierra, a exigir el respeto por la vida y a mejorar sus condiciones. Un ejemplo de este tipo de agrupación en la región es la Mesa Campesina del Éxodo, que en 1998 movilizó miles de campesinos para denunciar la arremetida paramilitar y las violaciones de derechos humanos por parte del Estado (PNUD, 2008, p. 99). También están las organizaciones para la asistencia directa en las que las acciones colectivas brindan atención focalizada a grupos especialmente vulnerables, como la tercera edad, madres cabezas de hogar, niñas y niños, población juvenil,

entre otras, a partir de la financiación e iniciativas regionales o nacionales que, si bien cumplen un papel complementario, en ocasiones cubren responsabilidades del Estado.

Para dicho territorio, la historia de los movimientos sociales y de las organizaciones da cuenta de una dinámica significativa, diversa y sólida que ha logrado, frente a los intereses colectivos, generar acciones que promuevan otras realidades a partir de la puesta en conversación de los actores tanto de lo público como de lo privado; se destaca la presencia de la Pastoral Social de la Iglesia Católica, la Corporación Regional de Derechos Humanos (CREDHOS), la Organización Femenina Popular de Barrancabermeja, la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC), la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC), la Federación Agrominera del Sur de Bolívar (FEDEAGROMISBOL) y la Unión Sindical Obrera (USO) (PNUD, 2008, p.17).

Después de reconocer las características del territorio del Magdalena Medio y evidenciando las tensiones que históricamente lo han configurado, es necesario comprender los fundamentos iniciales sobre los cuales se construyó el Programa de Desarrollo y Paz, reconociendo sus líneas de intervención frente a los Derechos Humanos, procesos sociales y productivos, siendo el escenario de intervención psicosocial sobre el cual se realizó esta investigación.

Surgimiento del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio

En el Magdalena Medio en Colombia, líderes jesuitas como el padre Francisco de Roux, le apostaron a construir una sociedad más equitativa, justa y garante de derechos. Así, el 17 de octubre de 1995 se constituyó el Consorcio Centro de investigación y Educación Popular-Sociedad Económica de Amigos del País (CINEP-SEAP) que realizó el diagnóstico regional con la ayuda de la Diócesis de Barrancabermeja y propuso la creación del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM), como instrumento capaz de insertarse en la vida del territorio y generar dinámicas favorables al desarrollo y la paz (Red Nacional de Programas Regionales de Desarrollo y Paz [Redprodepaz], 2016).

Esta iniciativa permitió reconocer las potencialidades de las comunidades y la garantía de la dignidad para todos y todas. Después de realizar un diagnóstico de la región De Roux (1999), el programa se fijó como objetivos: a) El desarrollo económico debe ir en consonancia con un mejoramiento de la dignidad y calidad de vida, b) Propender por la sostenibilidad ecológica, económica y social como elementos centrales de la estrategia, c) Construir una democracia participativa y una consolidación del espacio público (p. 20).

El análisis de fondo que sustentó esta ruta fueron dos cuestionamientos: el primero, ¿cómo es posible que una región tan rica como la del Magdalena Medio (por sus habitantes, el petróleo, las minas de oro, la biodiversidad) pueda vivir con municipios y veredas en donde la pobreza alcanza niveles muy altos? Y el segundo, ¿cómo es posible que un pueblo alegre, trabajador, soñador, viva una situación de tanta violencia? Por ello, dentro de los criterios orientadores que priorizaron las acciones y proyectos del PDPMM se expresaron los siguientes: “Primero la vida”, el respeto de la dignidad humana, la construcción de la región entre todos y todas, el desarrollo para la paz sostenible, la solidaridad con la población víctima y vulnerable, el reconocimiento y valoración de la diferenciación y promoción del sujeto social y de lo público (Vargas et al., 2011, p. 5).

En la realidad colombiana, la construcción de paz se convirtió en el campo de participación para muchos actores que, desde múltiples experiencias y comprensiones, han fortalecido el marco epistémico a partir del cual se intervienen las realidades en clave de paz y de escenarios transicionales. Sin embargo, las formas particulares y contextuales de persistir en medio del conflicto armado, pueden ampliar la mirada de lo complejo que es enunciar y hacer experiencia la paz, mirada que se asume en adelante como las acciones encaminadas principalmente a posibilitar la participación política y democrática, ofrecer justicia para los responsables de los hechos y establecer los pilares de la reconciliación desde cambios estructurales que establezcan garantías de no repetición (Rodríguez, 2017).

Líneas estratégicas del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio en Colombia

El PDPMM promueve valores como la paz, la vida, la productividad, la aceptación de la diferencia, la solidaridad y pretende fortalecer capacidades en sus pobladores como la asociación, creación de organización, la toma de decisiones, entre otras; a lo largo de su historia ha orientado su quehacer en tres líneas estratégicas¹, que interactúan entrelazadas, son interdependientes e integrales en el territorio, a partir del desarrollo de las acciones con las comunidades, organizaciones y pobladores de la región. Estas son: 1. Derechos Humanos, Diálogo y Construcción de Paz, 2. Procesos Sociales, Culturales y de Gobernabilidad Democrática, 3. Procesos productivos y ambientales para la Equidad y el Desarrollo Sostenible.

1. En este link se amplía información <http://www.pdpmm.org.co/index.php/el-programa>

El PDPMM se posicionó como el primer proceso regional nuevo y diferencial en el que, más allá de movimientos políticos y culturales, el grupo creciente de pobladores del territorio, de cara a su compleja realidad política y social, avanza hacia la paz desde la protección de la vida (De Roux, 1999, p. 15). Esta propuesta regional se consolidó como el primer Laboratorio de Paz en Colombia, por medio de un proceso metodológico flexible y ajustable a las necesidades territoriales, que dio cuenta de lo que sucedía como un entramado de vivencias, significaciones y dinámicas.

Frente a este contexto, las intervenciones que se han realizado en Colombia para acompañar a las poblaciones víctimas del conflicto armado están enmarcadas tanto desde las instituciones estatales como desde las organizaciones de base, impactando de forma distinta los grupos poblacionales que intervienen pero, a la vez, movilizándolo a la creación de espacios de reconciliación. Por lo tanto, los procesos de intervención deben enraizarse en formas de grupalidad y dialogicidad, sin separarlas de los desdoblamientos individuales que forman y exigen nuevos núcleos de producción de esa subjetividad social a nivel institucional, es decir, en la familia, la escuela, la organización laboral y la comunidad (González, 2004, p. 24).

En ese sentido, es necesario resaltar que durante las últimas tres décadas los marcos de referencia y de interpretación en construcción de paz en el país, se han fortalecido en diferentes sectores, haciéndose visibles los laboratorios de paz como formas propias y contextuales de responder y tramitar las violencias en los cuerpos y los territorios.

Al respecto Barreto (2015) en el artículo titulado *El Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, ¿Un modelo de construcción de paz para el postconflicto en Colombia?* reconoce que el PDPMM “se configura como un modelo consolidado y válido de construcción de paz positiva a nivel regional, de lo cual se pueden rescatar diversas enseñanzas y ‘buenas prácticas’ para la construcción de una paz sostenible y duradera en Colombia” (p. 462).

Desde esta perspectiva se evidencian las agencias con apuestas locales y regionales como una construcción que transita, en medio de las dificultades, sobre las alternativas de transformación que garanticen la vida en los territorios. Esto, visibiliza las búsquedas que van más allá de la simple ausencia del conflicto, rescatando en la cotidianidad, las particularidades, estrategias y alianzas entre sujetos, organizaciones y localidades como enclave significativo para problematizar dicho escenario coyuntural en nuestra realidad.

Otro aporte lo hace Saavedra (2006) en el artículo *El programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio y la Red Prodepaz* da luces sobre como el PDPMM ha buscado establecer vínculos y acciones a partir de la lectura compleja de actores, intereses, conflictos, identidades, y diferencias, desde posicionamientos críticos y

propositivos; ha permitido ello construir sinergias entre lo público y lo privado, reconfigurando y evidenciando la porosidad que representa la institucionalidad y amplía el posicionamiento de lo público de los sujetos. Son lecturas que invitan a leer las comprensiones, posicionamientos y metodologías que han significado el PDPMM como construcción que por décadas ha buscado reconfigurar las líneas de intervención social y político en contextos vulnerados.

Ahora de forma particular, se revisa desde donde se asume la perspectiva teórica de lo psicosocial como fundamento a la presente investigación, reconociendo el impacto que tienen las intervenciones psicosociales como apuestas para pensar la relación de lo individual y lo colectivo en la transformación comunitaria.

Perspectiva teórica de lo psicosocial

Los cambios sociales, culturales y políticos que emergen en las sociedades actuales conducen a crear nuevas formas de asumir y enfrentar los desafíos, conflictos y posibilidades, algo que no puede darse adaptando modelos de intervención europeos o norteamericanos para intervenir fenómenos sociales latinoamericanos. Por eso, es necesario implementar intervenciones sociales contextualizadas, que permitan crear nuevas realidades desde y para una comunidad específica.

La importancia de la discusión en torno a lo psicosocial debe conducir al reconocimiento de una categoría en medio de una tradición académica, que enuncie las múltiples posibilidades de análisis en las cuales trascienda la descripción solo de lo individual y social, dado que la condición humana no solo es resuelta desde está reducción, pues también está atravesado por estructuras de poder tanto en lo endógeno como en lo exógeno. El ser humano debe analizarse a partir de lo psicológico, pero ligado a su realidad socio-histórica y contextual, pues no es preciso verlo en una sola dimensión; al ser un actor social está inmerso en una interacción simbólica: individuo, familia - grupo y comunidad (Corporación Juan Bosco, 2007).

Lo psicosocial es una perspectiva para comprender e intervenir la realidad sin reducirla a procesos psíquicos o sociales excluyentes entre sí. En los aportes de Díaz y Díaz (2015), se sugiere un acercamiento al hombre concreto, para detallar las características individuales y grupales de un contexto específico, permitiendo abordar de manera integral posibles alternativas de cambio (p. 63).

Para las instituciones públicas, lo psicosocial se toma como “una forma de entender las respuestas y los comportamientos de las personas en un contexto cultural, político, económico, religioso y social determinado” (Bello, 2004, p. 192). La clave está en cómo comprender estos procesos que emergen y están en

movimiento, razón por la cual son una nueva condición de la realidad, dado que aborda tanto las subjetividades individuales como las identidades colectivas.

Los seres humanos se construyen con los otros y desde lo otro, en busca de unas habilidades sociales, comunicativas y simbólicas, lo que implica la emergencia de la propia subjetividad personal y la construcción o reconstrucción de la colectividad (Carmona, 2009, p. 53). Por su parte, Villa (2012) afirma que hablar de “lo psicosocial implica, por lo tanto, una posición que atraviesa no solo lo teórico y la intervención misma, sino un lugar ontológico, ético – político, epistemológico y metodológico” (p. 353).

Así, lo psicosocial es una forma de analizar las problemáticas y fenómenos sociales, teniendo como objeto las interacciones que se dan en un medio social; aunque ninguna disciplina en particular se ha dedicado a hacer un estudio riguroso sobre esta categoría, algunos intelectuales latinoamericanos coinciden en que no es posible hablar del ser humano sin tener en cuenta su contexto, siendo este un espacio simbólico y físico, que crea significaciones en los sujetos que lo habitan, desarrollando competencias y habilidades que reconocen la diversidad de escenarios y de pensamientos, los cuales configuran y reconstruyen los tejidos sociales; esto último, solo ocurre a través de las experiencias personales, colectivas y en las relaciones cotidianas.

Reconociendo ya la perspectiva de lo psicosocial, es preciso dar cuenta de estas tres teorías latinoamericanas: la psicología social comunitaria, la psicología social crítica y la psicología de la liberación, que han permitido crear enfoques sobre los cuales se asume la intervención psicosocial para problematizar las realidades, los sujetos y las formas de intervención institucional.

Perspectiva teórica de la relación entre Psicología social comunitaria, Psicología crítica y Psicología de la liberación

Desde Montero (2004), “el qué hacer, cómo hacer y el pensar psicológico desarrollados en el campo social latinoamericano a finales del siglo XX, y lo que va del siglo XXI, se han configurado como una respuesta alternativa e innovadora a las necesidades del contexto, haciendo sus aportes a los múltiples cambios de pensamientos, gestados ante las crisis de los modelos tradicionales en el campo de las Ciencias Sociales” (p. 17). Dentro de estos campos, se tiene a la Psicología Social Comunitaria, la Psicología de la Liberación y la Psicología Social Crítica, corrientes de conocimientos que tienen relaciones, semejanzas y diferencias entre sí, aunque mantengan su interés por el estudio de las dinámicas socioculturales del continente latinoamericano donde han asumido su identidad y sus raíces.

La psicología comunitaria, se definió en sus inicios como el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente natural y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes (Montero, 1984, p. 390). En esta se configura la participación desde la movilización de las comunidades, grupos o personas en su accionar, en su reconocimiento como actores sociales que reconstruyen sus realidades particulares.

Por su parte, la corriente crítica se asume en un discurso político que, desde el análisis consiente de los ejercicios positivistas, evidencia las condiciones socioeconómicas y su efecto sobre el campo de la ciencia y las formas de asumir los fenómenos sociales; así mismo, busca generar reflexión y compromiso con el otro, dando cuenta de la complejidad que implican las realidades y generando posibilidades de cambio.

La crítica subvierte el modo de ver las cosas; desencaja los mecanismos de poder que sostienen posiciones establecidas y abre nuevas perspectivas al conocimiento. Ella es parte de la complejidad del mundo, usualmente tan difícil de aceptar (Montero 2004, p. 19). Su importancia radica en que es una herramienta para encontrar diversas formas de asumir lo social, priorizando la diversidad de los actores sociales y la relación entre los fenómenos y el contexto en el que se desarrollan, tomando la complejidad de dicho escenario de construcción e invitando a su estudio desde una perspectiva holista.

Por su parte, la psicología de la liberación define su accionar al trabajar con las víctimas de opresión, siendo estos los sujetos que han sido excluidos de los bienes sociales y de la toma de decisiones en lo público. La liberación es, entonces, la re-significación de las capacidades y potencialidades que dichos sujetos tienen y que han sido negados en marcos históricos, culturales y sociales de poder y segregación, asumiéndolos como sujetos activos en su trasegar a otras realidades. Para Martin Baró (1986), “la función de la psicología no sería, por tanto, la de predecir y controlar la conducta, y mucho menos la de pretender ofrecer soluciones fáciles a los dilemas de la existencia, sino “liberar” al ser humano, brindándole mayor autonomía y posibilidades reales de elección, superando esquemas alienados de conducta” (Dobles, 2009, p. 7).

Estas tres tendencias dan forma a un camino particular de hacer psicología, expresando sus valiosos hallazgos en la complejidad y dinamismo de lo social, demostrando que los tejidos sociales que se construyen en una comunidad, transforman el entorno tanto de los sujetos de intervención, como del rol desempeñado por las intervenciones de los profesionales.

En la presente investigación se destacan algunos elementos de análisis sobre cómo se transforma un contexto a partir de las interacciones entre las organizaciones de base, las instituciones públicas, la academia y la iglesia católica, en

medio de un contexto históricamente vulnerado y en el que se confrontan los ideales, los intereses particulares y las metodologías de intervención para significar la construcción de lo colectivo como modelo de desarrollo regional.

Metodología

La investigación se estructuró bajo un enfoque cualitativo que, como lo afirman Rodríguez, Gil y García (1996), “la investigación cualitativa estudia la realidad en un contexto tal y como sucede, tomando como eje central los significados y sentidos que se construyen a través de las relaciones entre las personas” (p.10). Se empleó como método el análisis de contenido, que desde la perspectiva de Abela (2002) “se define como la interpretación de textos ya sean escritos... u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos (...) se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información” (p. 2).

Para este análisis de contenido, se utilizó como instrumento una matriz de análisis documental que consiste, según Finol y Nava (1999), en organizar los datos conceptuales necesarios para el análisis, de donde se derivan categorías y subcategorías que soportan la discusión teórica.

El proceso metodológico consta de tres etapas y se desagregan en siete pasos a saber de la siguiente manera:

Etapas I. Identificación de fuentes documentales

Paso 1: Consultas bibliográficas virtuales.

Se realizaron consultas bibliográficas virtuales y presenciales, que arrojaron documentos referidos y sistematizaciones. Se encontraron gran variedad como: libros 5, páginas *web* 6, artículos 12, sistematizaciones 5, informes de gestión y de evaluación 5; esto, permitió hacer una selección de documentos pertinentes a la investigación dentro de los que se pueden mencionar varios documentos como el “Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones, Programa de Desarrollo y Paz en el Magdalena Medio, PDPMM” (De Roux, 1996), “El proceso metodológico del PDPMM” (Katz, 1999b). “El Magdalena Medio en medio del conflicto y de la esperanza” (De Roux, 1996), “Rutas y vivencias de nuestra gente. Sistematización de experiencias en los procesos de los pobladores y pobladoras del Magdalena Medio” (PNUD, 2008), “La construcción de lo público en el escenario actual del Magdalena Medio” (Katz, 1999a), “Los proyectos del PDPMM, un laboratorio de paz” (Moncayo, 1999).

Paso 2: Consultas bibliotecas.

Se hizo necesario una búsqueda directa en las bibliotecas del Banco de la República y la Biblioteca Pública Román Correa Mejía en la ciudad de Pereira, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y la Redprodepaz (Bogotá) que en los últimos años hacen sistematizaciones y acompañamiento de los procesos de construcción de paz en Colombia.

Paso 3: Focalización CINEP-REPRODEPAZ.

Se realizó un acercamiento a los catálogos virtuales del CINEP y Redprodepaz, en la búsqueda de acceso a textos fundacionales vitales para identificar los fundamentos, metodologías y resultados del PDPMM.

Etapa II. Elaboración de instrumentos y recolección de información

Paso 4: Revisión de textos con mirada a profundidad.

Permitió reconocer los discursos de la comunidad, los profesionales y las instituciones públicas y privadas que participaron en la construcción del Programa.

Paso 5: Elaboración de matriz de análisis documental.

Para sistematizar la información se procedió a la elaboración de una matriz de análisis documental estructurada en siete columnas (tipo de texto, título de texto, autor, año, ideas de intervención social desde PDPMM, ideas características intervención psicosocial, categorías emergentes).

Paso 6: análisis de textos y categorías emergentes.

La lectura a profundidad que permitió realizar el cruce de los referentes teóricos asumidos en la investigación con los hallazgos empíricos desde el análisis de los textos, de los cuales fueron emergiendo categorías y subcategorías que le apuntan a posicionar y enunciar las características de la intervención psicosocial encontrados en el PDPMM. A continuación se presenta una tabla que permite observar las categorías y las subcategorías, las cuales se agruparon dando fundamento a los cuatro apartados del análisis de esta investigación.

Tabla 1. Categorías y subcategorías que emergen en esta investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Intervención comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conflicto sociopolítico - Diagnóstico participativo - Fortalecimiento ciudadano (sujeto político)
Construcción local y regional	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de proyectos subregionales - Participación comunitaria - Tejido social
Intervención psicosocial en el PDPMM	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento institucional - Construcción de lo público - Transformación comunitaria

Fuente: elaboración propia

Etapa III. Análisis de la información

Paso 7: Interpretación de información.

El proceso que se adelantó, como ejercicio situado, permitió el diálogo entre la especificidad generada en las intervenciones de los años de existencia del PDPMM, las lecturas conceptuales y las agencias mismas de las sujetas investigadoras, relacionamiento que generó el análisis y la discusión teórica. Con todo esto, se buscó aportar a la creación de significados y sentidos en la construcción de paz desde la mirada de lo psicosocial, apuntando a que la información, no solo sea recolección de datos, sino, que permita crear e interpelar los lugares de enunciación que se movilizan en esta realidad (Díaz, González-Rey y Arias, 2017).

A continuación, se centrará la discusión teórica en las características de intervención psicosocial que subyacen en el Programa de Desarrollo y Paz, las cuales se abordarán por medio de tres líneas de análisis que integran las categorías y subcategorías.

Resultados

Intervención comunitaria

El Magdalena Medio es una región históricamente afectada por el conflicto armado, en la que han hecho presencia diferentes grupos insurgentes con intereses particulares (drogas ilícitas, extracción minera, corredores estratégicos), que han impactado negativamente a las comunidades con ataques, secuestros, desplazamientos, homicidios, infiltraciones, entre otros; ello ha aumentado los niveles de pobreza y exclusión, impidiendo que se gestaran procesos comunitarios con justicia social. No obstante, el Programa se consolidó en sus inicios como “una apuesta desde la sociedad civil, desde el territorio y sus pobladores, a pesar de sus limitaciones, han logrado convocar a sectores históricamente opuestos y excluidos a poner sus intereses en la agenda pública” (Guerrero et al., 2011, p. 14).

Dado este contexto, el Programa de Desarrollo y Paz constituye un Espacio Humanitario (EH) en el Magdalena Medio ya que, como proceso social, ha declarado autonomía frente a los actores del conflicto armado, con el objetivo de permanecer en su territorio y encaminado a forjar un escenario de bienestar común y de construcción de paz. Estos EH están soportados por el Derecho Internacional Humanitario (DIH) que protege a la población no combatiente en áreas especiales para salvaguardarla de los efectos de la guerra o de los conflictos armados internos.

Desde un enfoque psicosocial, el hecho de que las comunidades con el paso del tiempo, tomen decisiones organizativas, y visibilicen por medio de la comprensión del conflicto sus debilidades y fortalezas para aprovechar el acompañamiento de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, es un paso estratégico para pensar lo dinámico y contextual que deben ser las intervenciones, pues no se trata de quitar responsabilidades al Estado, sino por el contrario, reconocer su función en la articulación con los derechos de las poblaciones. En este sentido, Vargas (2010) hace referencia en que “la sociedad civil fortalece los derechos humanos, los divulga, re-significa el tema de la ciudadanía, es decir, los pobladores como sujetos de derechos convocan a los grupos armados, alcanzando acuerdos humanitarios, locales y coyunturales” (p. 11).

Tales aspectos posibilitan una construcción mediada por los intereses de todos los sectores de la sociedad, en aras de crear espacios de desarrollo local y regional; por eso, intervenir en contextos multi-problemáticos implica un compromiso con los problemas sociales y con sujetos particulares donde se dispone apostar y mediar en realidades diversas, pues son muchos los actores sociales que hacen presencia en un mismo territorio. Desde allí, la construcción de ciu-

dadanía supone un desafío, en tanto se pretende movilizar nuevas subjetividades para gestar procesos de justicia, equidad, sana convivencia y paz.

Desde esta investigación, se toma la participación como elemento clave para la intervención comunitaria, resaltando su efecto político en relación con la formación de ciudadanía para el fortalecimiento de la sociedad civil y a través de esta, se genera un empoderamiento para la construcción del sujeto político, de acuerdo con Montero (2004), “la participación comunitaria es un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente en el cual hay una variedad de actores, actividades y de grados de compromiso que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya constitución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 109).

De esta manera, al participar se incluyen a todos los actores de dicho proceso, reconociendo los agentes internos y externos del mismo; por ello, se parte del escenario del PDPMM como proceso de participación colectiva que devela los esfuerzos y las apuestas comunes instauradas bajo una mirada integral que incluyó a sus pobladores, partiendo de la consigna de la protección a la vida y al desarrollo regional. “El trabajo se fue construyendo desde la familia, la finca campesina, las veredas y las organizaciones, integrando y compartiendo puntos de vista con la historia y sus memorias, a fin de apoyar así, la configuración del proyecto colectivo” (PNUD, 2008, p. 84).

No obstante, lo enunciado anteriormente está marcado por tensiones, por saberes en disputa y por intereses individuales, que configuran diversas representaciones de lo colectivo y que también permite comprender que la intervención psicosocial no es una acción perfecta, sino dinámica que incluye en su acción encuentro y desencuentros, vistos como oportunidad para re direccionar de nuevo.

Por su parte, el proceso de diagnóstico del PDPMM articuló a más de dos mil personas y a diferentes instituciones que estuvieron vinculadas de diversas formas, así como un grupo significativo de organizaciones como: la Coordinadora Regional de Derechos Humanos CREDHOS, la Organización Femenina Popular OFP, la Coordinadora Popular de Barrancabermeja, las Cámaras de Comercio, el Comité Gremial, la Uso Regional y Nacional, las Asociaciones de Pescadores, el Grupo Gestor del Puerto Petrolero, el Equipo de Relaciones Externas de Ecopetrol, la Asociación de Campesinos de la Cuenca del Río Cimitarra, la Asociación de Frijoleros de Santa Rosa ASOCALIMA, el Centro CLEBER de Simití, CORMAGDALENA, FUNDESMAG, las universidades locales INUPAZ, UCC y UIS, la Brigada de Paz y la Cruz Roja Internacional, la Pastoral Social de la Diócesis y el Servicio Jesuita de Desplazados.

El diagnóstico se llevó a cabo con los pobladores entre el año 1995 y 1996 en diferentes municipios de la región, con el objetivo de visibilizar las experien-

cias individuales y colectivas, dificultades y fortalezas del territorio, para consolidar un enfoque metodológico flexible y ajustable. Según de Roux (1999) “el proceso metodológico del Programa da cuenta de unas variables fundamentales para pensar un desarrollo integral: región, poblamiento, cultura, economía rural y urbana, petróleo, instituciones, política local, educación y medio ambiente” (p. 19). Desde una perspectiva psicosocial, las diversas articulaciones entre pobladores, asociaciones e instituciones gubernamentales no solo dan cuenta de objetivos comunes, sino también de unos lugares de mediación, los cuales develan que son fundamentales los tiempos y los espacios para llegar a construirse acuerdos comunitarios y no decisiones asistenciales en la intervención psicosocial.

Lo anterior, dio paso al objetivo del Programa que hizo énfasis en la convivencia ciudadana para una cultura de la paz que sentara bases en la construcción del espacio público, donde nadie sea excluido, en palabras de De Roux (1999),

Se buscaba la puesta en marcha de una economía sostenible, desarrollada y controlada por pobladores, organizaciones campesinas y empresarios locales, que pusiera la calidad de vida regional como primer objetivo de la actividad productiva, y por un Estado y una sociedad que forjaran el capital social y natural indispensable para la convivencia y las iniciativas de los grupos (p. 20).

Se comprende desde esta dinámica la importancia de construir puentes de trabajo y cooperación entre el Estado, instituciones y gremios académicos, pues son precisamente los procesos gestados desde la sociedad civil en su lucha por una vida digna los que construyen y transforman las prácticas ejercidas en sus territorios. En medio de la coyuntura sociopolítica en la que se pensó el Programa, se partió de las necesidades de la comunidad para priorizar a las víctimas del conflicto armado hacia el empoderamiento de niños, niñas, jóvenes, mujeres, comunidades, como actores sociales y políticos fundamentales para el fortalecimiento ciudadano.

Los procesos comunitarios del PDPMM se comprenden como un proceso comunitario que resalta la construcción de lo colectivo, donde se movilizan los grupos de base que, en articulación con otras instituciones públicas y privadas, sobrepasan las prácticas asistencialistas y momentáneas a las que están acostumbradas y perfiladas algunas comunidades colombianas. El acercamiento al Programa evidencia cómo los procesos de intervención comunitaria requieren tiempo y espacio; de esta forma, desde el año 1995 se están construyendo no solo bajo un plan de gobierno sino como proyecto regional, una transformación cultural, socio-política y económica para forjar territorios de paz.

Así, el proceso metodológico presenta un ejercicio que particulariza y posiciona al municipio como primer escenario de planeación, desde la participación

y concertación, pero que sistemáticamente se incluye en una dinámica regional proyectada a un futuro colectivo, como se verá en el siguiente apartado.

Construcción local y regional

Asumir y sostener un proceso metodológico integrador en el amplio contexto del Magdalena Medio, fue siempre uno de los principales retos del Programa, por lo que se consideró necesario trabajar bajo lógicas descentralizadas pero vinculadas, constituyendo así, un punto de encuentro regional en Barrancabermeja y seis delegaciones territoriales, representando las subregiones, conformadas por los 29 municipios participantes.

La creación de propuestas contextualizadas en cada subregión, se direccionaron en una lógica integradora para el Magdalena Medio, las cuales buscaron respaldo y legitimación institucional a través de pactos municipales. En medio de su desarrollo y producto de su permanente evaluación se demostró que dichos proyectos subregionales construidos inicialmente, no se ajustaban a la realidad del diagnóstico realizado, sino más bien a propuestas en el marco institucional establecidas por expertos académicos y que no evidenciaban una construcción social para el desarrollo regional, pues debían recoger las ideas de los pobladores; según De Roux (1999), “tenía que ser algo propuesto por la misma gente y en coherencia con sus dinámicas sociopolíticas, algo que ellos presentaban a la sociedad mayor y al Estado, a la financiación externa o interna” (p. 24).

Lo anterior, llevó a abandonar los proyectos subregionales apostándole a una propuesta de carácter regional y de asociación de municipios, que llegaría a posicionar al Programa el estatus de un modelo de desarrollo. Estas propuestas creadas desde mayo de 1997 hasta mayo de 1998, constituyeron visiones compartidas sobre las posibilidades para asegurar la convivencia y la superación de la pobreza de manera sostenible; por lo tanto, y como referentes de futuro, se proyectaron a diez años buscando la sostenibilidad y pertinencia para los contextos y sus realidades, soportadas sobre consideraciones de carácter social, colectivo y humanitario.

Este aspecto es fundamental, pues deja comprender, además, cómo los profesionales que realizan las intervenciones psicosociales deben tener una postura ética política, que implica reflexionar los objetivos establecidos desde la institucionalidad (plan, programa o proyecto) en aras de mitigar la acción con daño que esta pueda generar y, a partir de las prácticas contextuales, identificar vínculos y actores que se convierten en guías para movilizar acciones creadas por y para ellos mismos.

En la transformación social la participación de las personas que conforman una comunidad es un elemento indispensable, pues son ellas las que deben lide-

rar, ejecutar y evaluar los impactos, con el acompañamiento de los profesionales psicosociales, como hace mención De Roux (1999) “el elemento participativo en el PDPMM, hace que la aspiración formulada como futuro posible y como compromiso de personas, grupos e instituciones, salga de los pobladores y desde el inicio involucre a la gente en su maduración y ejecución.” (p. 24).

Así, desde una perspectiva de intervención psicosocial, se consideran tres acciones que posibilitan la intervención psicosocial: la primera, es la lectura del contexto, en la que es necesario participar para reconocer las dinámicas que lo caracterizan y le dan sentido. La segunda, es la creación conjunta de estrategias con la comunidad, generando posibilidades de cambio desde la participación colectiva, dejando capacidades instaladas en los contextos. La tercera, es la generación de puentes institucionales, agenciando el acceso a la oferta gubernamental, como garantes y promotores de los derechos ciudadanos y públicos. Así, quien interviene tiene consigo la tarea de verse a sí mismo como un sujeto en permanente formación, donde la relación sujeto-sujeto va a brindar la posibilidad de generar un aprendizaje en espiral que permita la consciencia crítica como sujetos políticos que transforman sus realidades y fortalecen el tejido social.

La construcción de lo local a lo regional da cuenta de un ejercicio complejo y dinámico, que dio solidez a los esfuerzos concretos de municipios y subregiones, uniendo esfuerzos para construir una región social, cultural y políticamente inclusiva. En el campo de la Psicología Social, estas apuestas se asumen como una apertura para su resignificación política y para su comprensión desde la interdisciplinariedad, puesto que dichos escenarios de construcción demuestran la creación, no solo de un marco organizativo para el beneficio de todos, sino también la apropiación de discursos y de prácticas alternativas que dignifican la vida.

Estas iniciativas comunitarias movilizan recursos colectivos, a través de la participación para el logro de objetivos, desde el proceso metodológico del PDPMM que desea impactar, según Katz (1999a), en “la construcción del tejido social, en la medida en que promueve bases de consenso entre los pobladores, alrededor de la definición de un futuro que responda de manera equitativa a las necesidades e intereses presentes en la vida de la región” (p. 77).

La metodología de trabajo propuesta del PDPMM visibiliza ejercicios que buscan transformar las dinámicas contraproducentes y proponer puntos de negociación con los actores de la región, asumiendo la diferencia como un elemento potencializador para la consolidación de dinámicas que contribuyan al desarrollo integral. Por ello, a continuación se resaltan unos aportes estrategias en la construcción metodológica del Programa, visibilizando su enfoque de intervención psicosocial y que son una apuesta para el fortalecimiento territorial e institucional, el desarrollo humano y económico en vía de la reconstrucción del tejido social.

Intervención psicosocial en el PDPMM

El PDPMM propuso en sus años fundacionales un modelo de intervención social que respondiera a dos escenarios posibles para lograr un desarrollo integral, según Katz (1999a) “el primero; el fortalecimiento institucional del Estado desde la participación activa de la sociedad civil, y el segundo; un desarrollo humano y económico integral en donde se reconozca conocimientos, intereses y experiencias de vida de los pobladores” (p. 77). La integralidad supone también un desarrollo económico, destinado a una construcción sostenible, donde se reconozca los aportes de las prácticas productivas de los pobladores, como lo menciona Vargas (2010),

La propuesta busca demostrar que es posible un campesinado empresarial que mantenga la seguridad alimentaria, proteja y reproduzca las tradiciones culturales, el arraigo por la tierra y la organización campesina y, al mismo tiempo, adquiera la capacidad de vincularse al mundo del mercado, creando alternativas de desarrollo al modelo extractivo y de enclave (economía de los pueblos, seguridad alimentaria, los proyectos de finca campesina) (p. 6).

Si bien, se da cuenta de la importancia de la productividad económica para la región, se prioriza el capital social comunitario como elemento transversal para pensar procesos participativos y equitativos a nivel individual y colectivo. En este sentido, Montero (1984) señala, “que algunos factores psicosociales visibilizan el poder que tienen los individuos para crear soluciones a las dificultades de sus contextos” (p. 390). Así, quienes asumen las posibilidades de cambio, instauran también un compromiso con sus realidades contextuales, dándole mayor validez a la participación y organización colectiva para que sea sostenible y pertinente en el tiempo. Moncayo (1999) afirma que,

El PDPMM ha hecho su mayor apuesta en el desarrollo del capital social, aprender haciendo significa que desde el comienzo los pobladores identifican sus problemas, proponen soluciones, asumen los retos, establecen compromisos, adelanta las acciones, diseñan y aplican los instrumentos para evaluar y ajustar los procedimientos (p. 90).

Es importante hacer mención de la construcción de lo público como escenario donde se fortalecen los vínculos sociales y se piensan alternativas para el alcance de una paz digna, que garantice territorios habitables, donde las comunidades puedan reconocer sus fortalezas y apuesten por reducir las desigualdades

socioeconómicas; al respecto, según Katz (1999b), “los procesos del PDPMM dan como resultado un modelo de construcción de lo público donde es necesario la afirmación del individuo como sujeto histórico privilegiado, como una forma de organización territorial” (p. 98). Desde esta postura, el desarrollo de una conciencia social colectiva, permitió la emergencia de nuevos posicionamientos de los pobladores, respecto a las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales, convirtiéndolos en actores capaces de construir en medio de tensiones y aciertos un movimiento regional por la paz.

Un aspecto característico en el proceso del Programa, es la articulación permanente con las instituciones públicas, buscando construir entre la sociedad y el Estado puentes duraderos y corresponsables en la defensa de los derechos; así, las propuestas debían ser técnicamente viables y políticamente posibles e involucrar en su negociación a los poderes sociales. Articulaciones permanentes, que tienen sus fracturas y recomposiciones de las estrategias que proponen; es así, como lo colectivo, no es solo un lugar armónico, sino lugares de retos, de contrariedades, de relacionamiento intencionales, que no siempre incluye a la totalidad de los sujetos que habitan el territorio.

El fortalecimiento comunitario ha estado permeado de una reconstrucción de la historia, la memoria, la capacidad de escucha, el diálogo, la negociación, la gestión, la mediación de conflictos e intereses que permiten construir un proyecto de vida colectivo. “El fortalecimiento hace hincapié en el aspecto colectivo, en el carácter liberador, en el control y poder centrados en la comunidad y en sus miembros organizados como actores sociales concededores de su realidad y de los cambios que en ella ocurren” (Montero, 2003, pp. 69-70).

El PDPMM se planteó cuatro enfoques de intervención psicosocial 1. La dimensión individual. 2. De lo individual a lo colectivo. 3. El sujeto colectivo auto reconociéndose como actor social. 4. La configuración del sujeto político en la medida que hay voluntad colectiva para ejercer el poder (PNUD, 2008). Este proceso de intervención tiene su origen, de un lado, en la naturaleza humana de los sujetos individuales y, de otro, en las condiciones colectivas: sociales, históricas, políticas y económicas que constituyen su contexto. Esto, demuestra que los procesos que se generan en el Programa, trascendieron de la exclusión estatal durante muchos años, a la autogestión de una propuesta regional, con unos principios orientadores como la organización, la participación, el empoderamiento y la concertación.

Desde un enfoque de intervención psicosocial, las condiciones anteriormente mencionadas demandan un acompañamiento de reparación y construcción de un escenario de paz desde y para la comunidad. Este compromiso implica que el quehacer psicosocial reconozca unas características particulares de los sujetos y, al mismo, tiempo sus impactos psíquicos, físicos y sociales colectivos.

Es importante reconocer que las comunidades se encuentran articuladas entre instituciones estatales con intereses diversos, pero es fundamental la visibilización de las organizaciones de bases que tienen una mejor comprensión de la realidad social. En concordancia con los aportes de Baró (1986) “no se trata de que nosotros pensemos por ellos, de que les trasmitamos nuestro esquema o de que les resolvamos sus problemas; se trata de que pensemos y teoriceemos con ellos y desde ellos” (p. 297).

Desde la intervención psicosocial, las teorías se construyen a partir de la práctica reflexionada, reconociendo a la intervención psicosocial misma como una aproximación al sujeto en sus capacidades individuales, colectivas y en su contexto histórico, en el que se configuran dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas, para construir de manera participativa acciones encaminadas a reflexionar y movilizar necesidades de las comunidades.

Finalmente, se comprende al sujeto como un potencial que en relación con sus pares y otros actores puede agenciar procesos de cambio, pues la comunidad es dinámica y requiere de personas que encaminen su desarrollo al bienestar colectivo; y esto, en gran medida, puede lograrse si se asumen como sujetos políticos, capaces de entender la realidad para una transformación social.

Conclusiones

En el acercamiento al Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio se resaltaron algunos elementos claves de la intervención psicosocial, partiendo de sus archivos fundacionales y algunas voces académicas que participaron en la construcción comunitaria. Esto develó que la metodología fundacional del Programa, se enmarca en la integralidad, en tanto que comprende las formas de exclusión económica, política y social del Magdalena Medio, vinculando los saberes y los intereses de cada uno de los espacios en donde se significa dicha realidad.

De esta manera, se evidenciaron algunas características psicosociales que emergen dentro de la propuesta y que se gestaron en medio de un contexto de conflicto armado, entendiendo así, que los procesos comunitarios deben fortalecer la participación, el sujeto político, el tejido social y la construcción de lo público en aras de los intereses colectivos. El PDPMM, se puede definir desde sus particularidades como un proceso social en permanente construcción, cambiante, dinámico y sujeto a una recomposición de sí mismo.

La importancia de la articulación del Programa con instituciones públicas y privadas, se reflejó en el fortalecimiento de la administración local y regional, pues condujo a los pobladores a pensar su contexto frente a una planeación

económica y social, encontrando como mayor reto la movilización de la participación ciudadana y la negociación de intereses internos y externos. El reclamo de la población hacia la débil presencia del Estado, hizo que se dieran convenios entre diferentes gremios para consolidar estructuras sólidas que ayudaran a minimizar los diversos problemas sociales, además, gestionó una noción de pertenencia a un sistema político y a un colectivo social.

Se concluye que es de vital importancia conocer y validar las experiencias de construcción de paz en Colombia, en este caso particular el PDPMM que propone, desde una metodología participativa, una alternativa para asumir y vivir un territorio, pensando lo regional y resignificando los procesos generados desde los diferentes actores de la sociedad civil. Es por ello que en la actual coyuntura política del país, todas las experiencias de construcción de paz deben visibilizarse y protegerse mediante mecanismos estatales, que fortalezcan y garanticen un desarrollo acorde con las luchas que durante años se han dado.

Esta aproximación al PDPMM en sus años fundacionales, fue novedosa porque desde allí, se reconoce esta metodología de intervención psicosocial como un aporte significativo, al marco epistémico de construcción de paz por el cual ha transitado el país. Además, porque es una apuesta que desde sus complejidades convoca a ser leídas desde una mirada interdisciplinar, lo cual, es un aporte fundamental para comprender las diversas formas en que las violencias han permeado los territorios y sus pobladores, dando cuenta de los diferentes lugares de enunciación de quienes la han vivido y que pueden pensarse hoy como sujetos políticos. Esto serviría entonces, para rescatar elementos de reflexión tanto prácticos como teóricos, para fortalecer el campo de la intervención psicosocial en Colombia.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada* (Documento de trabajo). Fundación Centro de Estudios Andaluces, España. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Baró, M. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología UCA*, 22, 219 -231. http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=document&layout=default&alias=320-hacia-una-psicologia-de-la-liberacion&category_slug=psicologia-y-violencia-politica&Itemid=100225

- Bello, M. N. (Ed.) (2004). *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Carmona, J. (2009). *La carrera de las niñas soldado en Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=144288>
- Corporación Juan Bosco (2007). *Componente psicosocial. A ritmo de la vida* (Documento institucional, inédito). Cali.
- De Roux, F. (1996). *Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones*. Programa de Desarrollo y Paz en el Magdalena Medio, PDPMM, Consorcio SEAP-CINEP, Bogotá.
- De Roux, F. (1999). El Magdalena Medio en medio del conflicto y de la esperanza. *Revista Controversia, segunda etapa, 1999*. Cinep. Bogotá. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100917084007/ContextoelmagdalenamedioControversiaNo174.pdf>
- Díaz, A.; Díaz, J. S. (2015). Qué es lo psicosocial. Ocho pistas para reflexiones e intervenciones psicosociales. En A. Díaz & E. Moncayo (Ed.). *Psicología social crítica e intervención psicosocial, reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 59-66). Editorial Bonaventuriana.
- Díaz-Gómez, Á.; González-Rey, F.; Arias-Cardona, A. M (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423550874009.pdf>
- Dobles, I. (2009). Ignacio Martín Baró y la psicología de la liberación: un desafío vigente. In M. González (Comp.) *Teorías psicosociales* (pp. 2007 -230). Universidad de Costa Rica.
- Finol, T.; Nava, H. (1999). *Procesos y productos de la investigación documental*. Editorial de la Universidad del Zulia.
- González, F. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergencia do sujeito*. Editora Vozes.

- Guerrero, J. P.; Guerrero, L. G.; Herrera, L. Á.; Vargas, M. F. (2011). *El Programa de Desarrollo y Paz en el Magdalena Medio*. Colombia. Cinep. <http://www.desarrollo-alternativo.org/documentos/CINEP.pdf>
- Katz, M. (1999a). El Proceso metodológico del PDPMM. *Revista Controversia*, 174, 75-87. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100917092515/EstrategiasdelpdpmmelprocesometodologicodelpdpmmControversiaNo174.pdf>
- Katz, M. (1999b). La Construcción de lo público en el escenario actual del Magdalena Medio. *Revista Controversia*, 174, 96-106. <https://core.ac.uk/download/pdf/35219083.pdf>
- Moncayo, J. (1999). Los proyectos del PDPMM, un laboratorio de paz. *Revista Controversia*, 174, 89-95. <https://core.ac.uk/download/pdf/35219113.pdf>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista latinoamericana de psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología Comunitaria*. Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2008). *Rutas y vivencias de nuestra gente. Sistematización de experiencias en los procesos de los pobladores y pobladoras del Magdalena Medio*. http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=818-rutas-y-vivencias-de-nuestra-gente&category_slug=experiencias-y-propuestas-de-accion&Itemid=100225
- Red Nacional de Programas de Desarrollo y Paz, Redprodepez (2016). *¿Qué es un Programa de Desarrollo y Paz, PDP?* <https://www.redprodepaz.org.co/que-es-un-pdp-2/>
- Rodríguez, D. (2017). *El genocidio de Ruanda: análisis de los factores que influyeron en el conflicto*. Documento Opinión. Instituto Español de Estudios Estratégicos.

Jaramillo-Grajales, Francly-Lorena; Cárdenas-Vásquez, Luisa-Fernanda (2021). Características de la intervención psicosocial en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio como escenario de construcción de paz en Colombia. *Ánfora*, 28(50), 133-158. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.719>

Rodríguez, G.; Gil, F.; García, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe. España.

Observatorio de Paz Integral (2014). *Alcance territorial*. <https://www.opi.org.co/quienes-somos/alcance-territorial>

Vargas, M.; Herrera, L.; Guerrero, J.; Guerrero, L. (2010). El programa de desarrollo y paz en el Magdalena Medio. *Cinep*, 1-14. <http://www.desarrollo-alternativo.org/documentos/CINEP.pdf>

Villa, J. D. (2012) La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 349-365. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n2/v12n2a05.pdf>

Investigaciones —en otras temáticas

Research on other topics
Pesquisa sobre outros tópicos



Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia*

[Versión en Castellano]

Disciplinary and Interdisciplinary Approaches to the Analysis and Definition of Violence

Abordagens disciplinares e interdisciplinares para a análise e definição de violência

Recibido el 10 de octubre, 2019. Aceptado el 16 de marzo, 2020.

Tania Galaviz-Armenta**

<https://orcid.org/0000-0001-5464-7641>

México

Resumen

› Para citar este artículo:

Galaviz-Armenta, Tania (2021).
Enfoques disciplinarios e
interdisciplinarios para el análisis
y definición de la violencia.
Ánfora, 28(50), 161-182.
<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.656>
Universidad Autónoma de
Manizales. ISSN 0121-6538 /
e-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Objetivo: a pesar de la abundante discusión académica acerca de la violencia, sus formas, actores, efectos, entre otros elementos, una pregunta emerge casi de manera permanente: ¿de qué hablamos cuando hablamos de violencia? El presente artículo realiza una Reflexión sobre la definición y análisis del concepto de la violencia desde distintos enfoques disciplinarios e interdisciplinarios con el objetivo de intentar una respuesta para la pregunta ¿qué se entiende por violencia? **Metodología:** se consideraron algunos de los aportes realizados desde la Antropología, las Ciencias

* Este artículo de Reflexión hace parte de la Investigación "Conflicto, paz y violencias: procesos de participación social". Investigación desarrollada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales. La financiación del proyecto fue asumida por la investigadora, quien declara que no hubo conflicto de interés en la ejecución del proyecto de investigación.

** Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales. Correo electrónico: tgaviz@uaem.mx

Políticas, la Filosofía, la Sociología, la Investigación para la Paz, la Criminología y la Salud Pública. **Resultados:** se encontró que la mayoría de los trabajos que sirvieron de base a este estudio consideran a la violencia como un elemento que delimita las interacciones sociales más que un acto irracional o instintivo. Y, dependiendo la perspectiva de análisis, establecen el grado de influencia de lo cultural, simbólico, institucional y normativo en su manejo y justificación. **Conclusiones:** se concluye con un balance de las ventajas y desventajas de la conveniencia analítica del tránsito del término violencia a la expresión violencias. Ello, considerando un enfoque interdisciplinario que no sólo se centra en las manifestaciones físicas, sino que atiende la multidimensionalidad de la violencia y el entramado que crean las distintas escalas de interacción y afectación convirtiéndola en fenómeno social mutable y complejo.

Palabras-clave: Violencia; Violencias; Análisis conceptual; Definiciones de violencia; Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios.

Abstract

Objective: despite the plentiful academic discussion about violence, forms of violence, actors, effects, among other things, a question emerges almost permanently: what do we talk about when we talk about violence? This article makes a reflection on the definition and analysis of the concept of violence from different disciplinary and interdisciplinary approaches in order to answer the question: what is meant by violence? **Methodology:** some approaches from Anthropology, Political Science, Philosophy, Sociology, Research for Peace, Criminology and Public Health were considered. **Results:** it was found that most of the research considers violence as an element that delimits social interactions rather than an irrational or instinctive act. And, these studies establish the degree of cultural, symbolic, institutional influences and the normative in its management and reasoning, depending on the perspective of analysis. **Conclusion.** a review of advantages and disadvantages of the analytical expediency of the transition from the term violence into the expression of violences was concluded. It considers an interdisciplinary approach that not only focuses on physical manifestations, but addresses the multidimensionality of violence and the matter created by different scales of interaction and affectation by making the violence a changeable and complex social phenomenon.

Keywords: Violence; Forms of violence; Conceptual analysis; Definitions of violence; Disciplinary and interdisciplinary approaches.

Resumo

Objetivos: apesar da abundante discussão acadêmica sobre violência, suas formas, atores, efeitos, entre outros elementos, surge uma pergunta quase permanentemente: do que estamos falando quando falamos de violência? Este artigo faz uma reflexão sobre a definição e análise do conceito de violência a partir de diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares, com o objetivo de tentar responder à pergunta: o que se entende por violência? **Metodologia:** foram consideradas algumas das contribuições de Antropologia, Ciência Política, Filosofia, Sociologia, Pesquisa para a Paz, Criminologia e Saúde Pública. **Resultados:** verificou-se que a maioria dos trabalhos que serviram de base para este estudo considera a violência como um elemento que delimita as interações sociais e não um ato irracional ou instintivo. E, dependendo da perspectiva da análise, estabelecem o grau de influência do cultural, simbólico, institucional e normativo em sua gestão e justificativa. **Conclusões:** conclui com um equilíbrio das vantagens e desvantagens da conveniência analítica da transição do termo violência para a expressão violência. Isso, considerando uma abordagem interdisciplinar que não apenas focaliza as manifestações físicas, mas também aborda a multidimensionalidade da violência e a estrutura criada pelas diferentes escalas de interação e afetação, transformando-a em um fenômeno social mutável e complexo.

Palavras-chave: Violência; Violências; Análise conceitual; Definições de violência; Abordagens disciplinares e interdisciplinares.

Introducción

La discusión académica sobre la violencia se ha dividido en dos direcciones: la primera, concentra un gran número de trabajos que describen sus causas y cuantifican sus efectos. Algunas de estas investigaciones se han realizado sin una definición conceptual de su objeto de estudio. La segunda dirección se enfoca en analizar no sólo el origen sino las atribuciones de la violencia, con el objetivo de establecer una definición que permita comprender la realidad y delinear mecanismos para su atención y mitigación. En ambos casos se encuentra de manera constante una triada: poder, violencia y conflicto; conceptos que han sido objeto de múltiples análisis y abordajes desde distintas disciplinas. Ello, con el objetivo de responder ¿quién ejerce el poder o la violencia?, ¿Cómo las ejercen?, ¿Contra quién se ejercen? y ¿para qué se ejercen?

Sin embargo, existe una dificultad para su definición y, por ende, para su distinción. Es decir, la violencia se presenta como uno de los resultados del ejercicio del poder y del conflicto suscitado por ello. A su vez, el poder se profesa amparado por la violencia con el objetivo de mitigar las disputas.

¿Cómo definir a la violencia? La Real Academia Española define a la violencia como una cualidad (el que es violento) como una acción y efecto contra otra persona o contra uno mismo, así como una acción contra el natural modo de proceder¹. Esta definición deja más interrogantes que posibilidades reales para comprender el concepto, porque ¿cuál es este natural modo de proceder? ¿El qué está determinado por leyes o bien por normas sociales?, ¿Cuáles son los límites que establecen la naturalidad de las acciones? Es decir, la definición además de partir de una tautología establece una carga moral al pretender establecer un comportamiento natural de otro “antinatural”. Convirtiendo a la violencia en un elemento para la estigmatización y la discriminación de quien la ejerce –o es acusado de hacerlo–.

El presente trabajo es una Reflexión sobre la definición y análisis del concepto de la violencia desde distintos enfoques disciplinarios e interdisciplinarios, con el objetivo de intentar una respuesta para la pregunta ¿qué se entiende por violencia? En general, se abordarán las propuestas de autores pertenecientes a disciplinas que analizan a la violencia desde lo societal, es decir, que consideran tanto a las instituciones, las estructuras, sistemas y organizaciones sociales. También se presentarán tres propuestas interdisciplinarias, cuyos abordajes sobre la violencia permiten conceptualizar a la violencia como un complejo

1. Véase Diccionario de la Lengua Española, Violencia, <https://dle.rae.es/?id=brdBvt6> (consultado 15/07/19).

entramado de acciones, significados y comportamientos que se entretajan en la construcción de lo societal. Por último, en las conclusiones se presenta un balance de las propuestas abordadas con el objetivo de valorar la conveniencia analítica de transitar del término violencia a la expresión violencias, haciendo un balance de las ventajas –y desventajas– de dicho cambio.

Metodología

El análisis de la violencia se ha realizado desde distintos enfoques y disciplinas; por ejemplo, Elizabeth Stanko (2003) menciona que tales enfoques se pueden agrupar en tres principales vertientes: biologicistas, psicológicos y sociales. Los dos primeros tienen una aproximación subjetivista y, al segundo, se le puede considerar objetivista. Los enfoques biologicistas consideran a la violencia como un fenómeno natural e instintivo; por ello, las investigaciones se centran en la búsqueda de las causas genéticas, de la química cerebral y hormonal que determinan las conductas –por ejemplo, competencia por recursos naturales o económicos, la hostilidad, entre otros–. En el caso de las perspectivas psicológicas parten de un análisis del impacto de la ansiedad, frustración, agresión, privación, las experiencias traumáticas infantiles –abuso sexual, ausencia parental– y su interrelación con la curva de aprendizaje adquirida de los entornos familiares, comunitarios y escolares, entre otros abordajes. Por último, los enfoques sociales (considerados por la autora como estructuralistas) parten del análisis de la relación entre las estructuras sociales –relaciones de clase, género, simbólicas, entre otras– y las interacciones interpersonales (Stanko, 2003, p. 1).

De acuerdo con Siniša Malešević (2010), esta última perspectiva puede ser subdividida en tres grupos: globalista, elección racional y culturalista. La primera de ellas centra su análisis en el impacto que tienen las transformaciones macroestructurales de los últimos años del siglo XX, en las características de la violencia (Malešević, 2010, p. 59). En cuanto a la elección racional se enfoca en las dinámicas de las acciones y determinaciones individuales en la toma de decisión respecto a la violencia colectiva. Es decir, analiza la influencia que puede tener la racionalidad individual sobre la general al valorar los impactos y riesgos que la violencia tiene en términos económicos y políticos (Malešević, 2010, p. 60). Por último, la mirada culturalista se centra en el estudio de las diferencias religiosas, de las prácticas culturales, creencias, tradiciones, símbolos, rituales, entre otros procesos que pueden detonar y justificar acciones violentas en un contexto social determinado (Malešević, 2010, p. 64).

Teniendo como marco la clasificación propuesta por Stanko (2003) y Malešević (2010) para el análisis de la violencia en la presente sección, se abordarán de manera sucinta las miradas disciplinarias que comparten una

perspectiva desde lo societal. Para ello, se realizó una selección de las principales propuestas de estudio de este fenómeno, enfocándose en aquellos autores que privilegian un análisis conceptual más que un estudio sobre casos concretos, además porque comparten una observación de la interacción entre las estructuras y las instituciones, más que de la conducta individual o comunitaria².

Es necesario señalar, que el presente apartado no agota toda la producción académica de las disciplinas, sino que presenta una selección de los principales autores de cada una de ellas, quienes coinciden en enfocarse en tres aspectos: definir a la violencia, elementos que la componen o bien intervienen en su surgimiento, así como en las formas como se puede abordar su análisis. Ello, sin enfocarse en una secuencia cronológica, sino de análisis conceptual.

Resultados

Violencia. Miradas disciplinarias

Antropología.

La Antropología ha estudiado la violencia como parte de las interacciones sociales y el comportamiento humano. Uno de los objetivos de dichos estudios fue tratar de distinguir los límites entre las acciones violentas instintivas –y “biológicas”– de aquellas determinadas por las normas sociales. De esta manera, la violencia no sólo es un hecho sino también un proceso social con características y contextos históricos específicos. Por ello, el término adquiere un carácter polisémico dado que puede abarcar desde actos individuales, colectivos, organizados, espontáneos, rituales, legales o ilegales (Salmerón-Castro, 2017, p. 51).

De acuerdo con Elsa Blair-Trujillo (2009), los antropólogos han trabajado a la violencia mediante el análisis de su carácter fundador. Es decir, “todos los comienzos de las sociedades, de las civilizaciones y de los regímenes son periodos de violencia; los mitos del origen son todos ciclos de violencia. Pero una vez que la violencia ha tomado la forma en las instituciones (técnicas, normas, ritos), ella es convertida en fuerza creadora” (Blair-Trujillo, 2009, pp. 17-18), relacionándose de manera estrecha con el poder, el orden y el cambio social. Es decir, para algunos antropólogos, la violencia es considerada como una relación de poder situada en un contexto histórico y cultural específico, lo que hace que sus significados cambien en el tiempo y en el espacio. Así, cada cultura define

2. Es por ello que en el presente artículo no se ha considerado un abordaje desde la Psicología social; sin embargo, se han respetado las referencias de los autores seleccionados a dicha disciplina en aras de comprender su propuesta conceptual de la violencia.

sus propios parámetros para explicar, ejercer y tolerarla, lo que convierte su uso en un ejercicio de negociación mediante el que se establece quiénes, cuándo y cómo deben ejercerla. Ejemplo de ello son los ritos (como medio simbólicos) y las normas (sociales o legales).

De acuerdo con René Girard (1977) la violencia es una fuerza generativa capaz de modificar las relaciones sociales a través de la reproducción de conflictos sociales. Por ello, su existencia ha sido controlada mediante la regulación de las interacciones humanas y de la mimesis que las media. Por ello, Girard señala que la violencia permanece invisible, sin embargo, se puede deducir en los mitos y rituales una vez que se han configurado como parte indispensable de las estructuras religiosas (Girard, 1977, p. 310). De esta manera, se convierte en sacra en tanto quede oculta y sólo conserve de manera visible su capacidad generativa –y reguladora– de las relaciones sociales. Ejemplo de ello son los sacrificios, cuya característica principal es la elección de una víctima, la cual al morir permite conservar el orden social. Es decir, su muerte desvía la atención –y la tensión– de la violencia colectiva hacia un ritual sangriento.

La violencia –de manera simultánea– es una exhibición de poder y en un elemento distintivo de un grupo social determinado ya que “los actos violentos tienen efectos profundos y duraderos sobre muchas personas que no tienen relación directa con ellos. La violencia extiende su eficacia en el tiempo y en el espacio y hace llegar su mensaje a muchas personas que no la sufren directamente” (Salmerón-Castro, 2017, p. 57). Sobre todo, al momento de desarrollar formas de canalizarla, es decir al crear rituales, competencias deportivas u otros mecanismos de orden social.

Ahora bien, la violencia también tiene la capacidad de “desnaturalizar” el orden social, sobre todo cuando los actos o comportamientos violentos trastocan las relaciones y las narrativas que los sustentan, lo cual provoca un proceso de rediseño de los mecanismos de interacción y, por ende, un cambio social³. Esta forma “desacralizada” de la violencia se relaciona con la apropiación y el uso de recursos que puede involucrar la eliminación del otro. Por lo anterior, desde la Antropología el análisis de la violencia se traslada de un estudio cuantitativo a una observación cualitativa que tenga en cuenta las características culturales específicas del grupo social en donde se presenta.

Debido a que la violencia presenta un carácter multifacético y en constante cambio, algunos antropólogos suelen emplear el término *violencias* para dar cuenta de las especificidades de las estructuras e interacciones sociales que las

3. Esta propuesta diferencia a la Antropología de otras disciplinas que emplean términos como “comportamiento o conducta antisocial”, es decir, que hablan de elementos que rompen el orden y deben ser corregidos. Por el contrario, para la Antropología esta disolución presenta la oportunidad para modificar el orden social.

originan y reproducen. Es decir, hacen énfasis en la descripción de un comportamiento social más que de una definición moral que suele emerger al usar el término en singular.

Este sucinto abordaje del análisis de la violencia desde la perspectiva antropológica no agota los distintos criterios y trabajos que se han elaborado en esta disciplina. Sin embargo, permite delinear un proceso de razonamiento enfocado en las interacciones sociales, así como en los símbolos y significados que las regulan. Elementos que se contrastarán con el siguiente apartado en donde se presenta el análisis de la violencia desde la Ciencia Política.

Ciencia Política.

En la Ciencia Política el análisis de la violencia se realiza desde la perspectiva de las interacciones políticas para la toma de decisión, el gobierno y el diseño de las instituciones que regulan a la sociedad, entre ellas el Estado. Por ejemplo, para Max Weber (1979) la violencia es el medio específico para el surgimiento del Estado, por ello éste reclama el monopolio y la concentración de la legitimidad en su uso. Es decir, "(...) a todas las demás asociaciones e individuos sólo se les concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. El Estado es la única fuente del "derecho" a la violencia" (Weber, 1979, pp. 83-84).

Así, el Estado regula las relaciones sociales mediante la autoatribución de la legitimidad en el uso de la violencia, así como la facultad para determinar y delimitar la acción violenta de los individuos o grupos que convivan en el territorio dominado por éste. De esta manera, va creando un entramado legal y legítimo para el control de la sociedad. Así, los individuos no sólo son despojados de la posibilidad de ejercer la violencia sino también son obligados a obedecer el marco legal que les impone dicho despojo, y ser sometidos al castigo, en caso de trasgredir dicho orden: "se acepta el recurso a la violencia a condición de que sea residual, absolutamente mínimo, subordinado al derecho y limitado materialmente por los derechos fundamentales" (Gallego-García, 2003. p. 91). De esta manera, la violencia legítima y se convierte en un elemento que origina y mantiene la estabilidad del Estado.

Coincidiendo con la reflexión de Weber, desde la filosofía política Walter Benjamin (1995) señala a la violencia como creadora del derecho. Es decir, a partir del triunfo de un grupo social en una contienda se establecen las nuevas reglas y normas de convivencia entre vencedores y vencidos. Por ello la violencia es una fuerza fundadora y al mismo tiempo un medio para conservar al derecho –y al Estado– (Benjamin, 1995, p. 41). A esta violencia Benjamin la denomina

como *mítica*, la considera administrada y ejercida por el Estado mediante el derecho.

Benjamin rechaza la controversia acerca de la legitimidad en el monopolio estatal de la violencia y plantea que el derecho establece la distinción entre la violencia sancionada (la que le da origen) y la no sancionada (la que lo amenaza): “el interés del derecho por monopolizar la violencia respecto a la persona aislada no [tiene] como explicación la intención de salvaguardar fines jurídicos, sino más bien la de salvaguardar al derecho mismo” (Benjamin, 1995, p. 32). Por ello, el Estado a través del derecho implementa un entramado legal que le permiten “vedar” el uso de la violencia y conservar su monopolio sobre la misma.

Benjamin señala la existencia de una violencia “pura” y desligada a la imposición legal, a la cual denomina divina. Ésta destruye los límites impuestos por el derecho y redime a quien la ejerce mediante la exculpación:

[La] violencia divina no sólo es la tradición religiosa, (...) las manifestaciones de violencia divina no se definen por el hecho de que Dios mismo las ejercita directamente en los actos milagrosos, sino por el carácter no sanguinario, fulminante, purificador de la ejecución. En fin, por la ausencia de toda creación de derecho (Benjamin, 1995, p. 71).

Sin embargo, la violencia divina puede ser empleada como un mecanismo de legitimación, y, transmutarse en una violencia mítica como en el caso de algunos regímenes político-religiosos.

La filósofa Hannah Arendt (2006) también analiza la relación entre el poder y la violencia, señalando que ésta última es uno de los medios para mantener las estructuras de dominio frente a los retos individuales como los rebeldes o los delincuentes “quienes se niegan a ser superados por el consenso de la mayoría” (Arendt, 2006, p. 70). Es así, como la violencia adquiere un carácter instrumental que demanda de una justificación para su uso, sobre todo, considerando que se ejerce contra personas que son dañadas y expuestas de una manera deliberada para servir como un ejemplo o meta social. Por ello, se requiere de una racionalidad en su uso para generar la obediencia. Para Arendt (2006) la violencia y el poder son opuestos porque ésta surge cuando “el poder está en peligro, pero confiada a su propio impulso, acaba por hacer desaparecer al poder” (p. 77). Porque en presencia de la violencia represiva se genera el miedo social y una parálisis colectiva. Por ello, para Arendt la violencia es un instrumento de la reforma, porque permite externar los agravios y modificar el equilibrio de la justicia.

Esta breve presentación del análisis de la violencia desde un enfoque político permite comprender la relación estrecha entre el surgimiento –y operación– del Estado con la violencia, pero ello no abarca todos los ámbitos de las relaciones

sociales. Por ello, en el siguiente apartado se abordará la perspectiva filosófica de la violencia.

Filosofía.

La filósofa estadounidense Judith Butler (2006a, 2006b) señala que la violencia es la forma mediante la cual se muestra la vulnerabilidad del ser humano frente a los demás, ya que durante su ejercicio existe una entrega “sin control a la voluntad del otro, [por ello es] un modo por el que la vida misma puede ser eliminada por la acción deliberada del otro” (Butler, 2006b, p. 55). Por ello, es una forma de preservar el orden y el sentido del mundo.

Así, “la respuesta violenta es aquella que no requiere y no trata de conocer. Quiere reforzar lo que sabe [y] expurgar lo que lo amenaza (...) (Butler, 2006a, p. 60). Es una respuesta que refuerza los marcos culturales de lo “deseable”, lo “aceptable” y lo “humano”. Y todo aquello que lo cuestiona o lo subvierte debe ser eliminado para evitar la pérdida de los referentes sociales de comportamiento. De acuerdo con Butler, quien ejerce la violencia retira “la humanidad” a su víctima, lo que los transforma en seres irreales y por ende, las acciones que se realizan en su contra no provocan ningún daño, porque de antemano son vidas negadas (Butler, 2006b, p. 60). De esta manera, la violencia puede ser justificable y de manera simultánea convertirse en un elemento de la cotidianidad.

A partir de un análisis de las características de la sociedad en el siglo XXI, el filósofo surcoreano Byung Chul Han (2013) señala que la violencia física ha perdido legitimidad y, por ende, su ejercicio se oculta. En caso de que irrumpa en una sociedad, se le considera resultado de causas externas a ésta. Para comprender a la violencia propone clasificarla en dos tipos: macrofísica y microfísica. La primera de ellas “se manifiesta de modo expresivo, explícito, impulsivo e invasivo. La violencia microfísica, en cambio, se expresa de modo implícito e implosivo” (Han, 2013, p. 217). Han se enfoca en las características de este último tipo de violencia ya que a diferencia de la macrofísica que obliga a las víctimas a la pasividad, la microfísica se hace evidente mediante la hiperactividad de los sujetos.

Para Han, la violencia microfísica presenta tres características: se interioriza, se sirve del automatismo del hábito y se naturaliza. Esta triada actúa de manera interrelacionada, lo que dificulta a las personas cuestionar su ejercicio y, sobre todo, abstraerse de esta situación. Así, esta violencia es el resultado –y el origen– de la auto explotación, lo que hace de los sujetos víctima y victimario de manera simultánea. La sociedad presenta “opciones” de libertad que se convierten en prácticas de coacción, por ejemplo, cuando se glorifica el máximo rendimiento en diversos ámbitos como el consumo, lo laboral y lo comunicacional y la convierte en una “violencia positiva” en tanto que no se sustenta en la prohi-

bición sino en el exceso de libertades. La consecuencia más aberrante es que no existe un punto final para este tipo de violencia (Han, 2013, p. 343). Además, esta “positividad” rechaza no sólo a la violencia física sino también al uso del lenguaje que niegue al otro, pero fomenta la atomización y el individualismo, lo cual tiene como resultado un proceso de descomposición de lo social.

A partir de esta sucinta Reflexión del análisis filosófico de la violencia es posible señalar que ésta no sólo es ejercida de manera física, sino que tiene múltiples dimensiones que tienen como consecuencia la negación de lo humano y de lo social. En el siguiente apartado, se abordará de manera abreviada el análisis sociológico de la violencia y sus consecuencias en las interacciones sociales.

Sociología.

El sociólogo alemán Niklas Luhmann (2006) realizó un análisis de la interacción entre el poder y la violencia. Su análisis parte de la distinción entre violencia legítima y violencia ilegítima, que son el producto de la evolución de la diferenciación social. Dice Luhmann (2006) que

En su forma legítima, la violencia (en la actualidad como violencia estatal) sirve para expulsar la violencia ilegítima. Con esta diferenciación, la violencia se caracterizará por la inclusión de lo excluido entonces (vista así) la legitimidad no es ningún concepto de valor sino precisamente esta inclusión de lo excluido –una paradoja pues, cuya solución se constituye como violencia de Estado– o su equivalente funcional” (p. 326).

Así, la violencia es un ejercicio de diferenciación funcional del Estado –es decir, del sistema político– del resto del sistema social. El cual se adjudica su ejercicio, así como la distinción respecto de las acciones violentas emprendidas por fuera del sistema político. Para ello, requerirá del ejercicio del poder, que es el que da origen y sentido al sistema político. Luhmann establece la distinción entre obligación y coerción como opciones en la operación del poder. El primero de ellos, se fundamenta en la neutralización de la voluntad del otro, es decir, el poder se convierte en la cesión del sometido hacia quien ostenta el poder, deseando que el poderoso evite la utilización de la coerción y de la violencia.

Por ello, la amenaza del uso de la violencia detona el proceso de coerción – como segunda forma de operación del poder–, pero al ser una notificación, todavía permanece como una alternativa de uso desagradable. Ya que la advertencia de su uso se convierte en una alternativa para obtener aquello que la persuasión o la influencia no ha logrado. De acuerdo con Luhmann, al emplear la violencia física, el poder se anula; ello porque esta “se establece como el comienzo del siste-

ma que conduce a la selección de reglas cuya función, racionalidad y legitimidad las hace independientes de las condiciones iniciales para la acción” (Luhmann, 1995, p. 94). De esta manera, al usarla será necesario establecer una nueva selección de reglas o condiciones para la operación del sistema. Y en esta reorganización, la violencia se convierte en la posibilidad de ordenamiento asimétrico y jerárquico, en donde el superior establece de manera evidente su predominio; sin embargo, también se crea un margen para que este orden pueda ser desafiado y, por ende, el portador del poder pierda su capacidad de ejercicio en la toma de decisión. Así, para Luhmann la interrelación entre violencia y poder determina la creación de este último, el cual, tendrá en la violencia un complemento pero no la base constante de su ejercicio porque a mayor uso de ésta se perderá la legitimidad del poder (Luhmann, 1995, p. 97).

Coincidiendo con esta línea de análisis, Pierre Bourdieu (1998) señala la existencia de una dominación simbólica que se produce mediante los esquemas de percepción y en las expectativas colectivas de comportamiento que modelan las relaciones, entre ellas, las de sumisión, que se sustentan en la violencia simbólica, la cual “se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación)” (Bourdieu, 1998, p. 51). De esta manera, se moldean dichas relaciones transformándolas en relaciones afectivas, es decir, en un modo en el que los dominados aceptan como legítima su propia condición al considerarse en deuda por la “generosidad” del dominador.

La violencia simbólica se fundamenta en el habitus que genera –a su vez– estructuras de dominación, un entramado complejo de interacción, que es difícil de modificar. Además, “La violencia declarada, física o económica y la violencia simbólica más refinada coexisten sin ninguna contradicción en todas las instituciones (...)” (Fernández, 2005, p. 10), estableciendo una relación paradójica: entre más alto sea el rechazo a la violencia física la simbólica se convierte en más aceptable. Esto, porque pese a ser “personalizada” –es decir radica en las características de la persona dominada– se convierte en un rasgo social y de ahí su capacidad para intrincarse con el habitus y manifestarse en ámbitos tan “disímbolos” como la educación, la religión, la ciencia, las relaciones familiares, la política, entre otros. Los cuales coinciden en aportar formas simbólicas para interpretar el entorno, construir marcos de conocimiento, pero que ocultan el carácter impositivo de este entramado.

Además, la violencia simbólica se ejerce en los cuerpos de los dominados en las exigencias de comportamiento, omisión y aceptación en las interacciones sociales desde el vestido, el habla, las condiciones materiales de existencia (comer, dormir, reproducirse, etc.) hasta las formas de conducta aceptables en cada ámbito de interacción de dominación. Las acciones sobre los cuerpos son

precedidas por la adopción de estructuras cognitivas, las cuales se refuerzan con la adopción física o somatizada de la violencia simbólica, que a su vez sostienen dichas estructuras. Así, la dominación establece un proceso continuo y sinérgico entre lo simbólico y lo físico, en donde las formas de la violencia adquieren un papel central para preservar el “orden natural de las cosas” en las interacciones sociales.

El filósofo y sociólogo esloveno Slavoj Žižek (2009) aborda en su análisis a la violencia. Señala que ésta se ha convertido en un lugar común debido al exceso de imágenes, discursos y símbolos mediante los cuales es presentada en los medios. Para su análisis, Žižek propone la distinción de tres tipos de violencia: subjetiva, simbólica y sistémica –estas dos últimas conforman la violencia objetiva–. Al primero de los casos, Žižek la considera la parte visible de la violencia “se le ve como una perturbación del estado de cosas “normal” y pacífico” (Žižek, 2009, p. 10). Es decir, se le considera como una explosión irracional y excesiva.

En contraste, las violencias simbólica y sistémica –que conforman a la violencia objetiva– constituyen ese estado “normal” de las cosas frente al cual la violencia subjetiva se presenta como una disrupción. La primera de ellas se encuentra en el lenguaje y en la conformación del universo de sentido mediante el cual se regula el comportamiento (Žižek, 2009, p. 10). En cuanto a la violencia sistémica es el resultado del funcionamiento de los sistemas político y económico. Žižek señala que la fascinación –y obsesión– por la violencia subjetiva distorsiona el análisis de la realidad porque se crea una distorsión basada en una “normalidad no violenta”, sin embargo, para Žižek la imposición de este parámetro de distinción es la más alta forma de violencia que se ejerce en la sociedad.

De manera similar, Michel Wieviorka (2003) define a la violencia como un mecanismo con funciones sociales y culturales cuya definición ha variado con el paso del tiempo. No sólo es un conjunto de prácticas objetivas (Wieviorka, 2003, p. 109) sino que es un elemento constitutivo de la subjetividad, es decir, de la capacidad de las personas de relacionarse con los demás. Así, la violencia se convierte en un portador de sentido, ya sea en ausencia o exceso. Por ejemplo, el martirio es una experiencia sobrecargada de sentido; en caso contrario, la acción violenta de los hooligans carece de éste.

Wieviorka propone clasificar a la violencia como infrapolítica y meta política. La primera de ellas se vincula a las actividades con fines económicos ilícitos como el tráfico de drogas, armas, órganos y seres humanos, es decir, es la privatización de la violencia (Wieviorka, 2009, p. 35) que se caracteriza por la impunidad en los actos cometidos, así como el control social sobre las poblaciones en donde las Mafias o las pandillas tienen su “territorio o zona de influencia”. Además, la violencia infrapolítica se relaciona con el racismo y la xenofobia de-

bido a que ambos comportamientos se encuentran en los márgenes de la política y de la aceptación social.

Wieviorka señala que la aparición de la violencia infra no implica el fin de la política. Por el contrario, su surgimiento puede ser el resultado de la diversificación de las actividades de los actores políticos. Así, de manera simultánea este tipo de violencia puede aparecer como ajena al Estado y, sin embargo, con un alto significado político (Wieviorka, 2009, p. 36). Por ejemplo, el caso de los narcotraficantes que realizan mejoras en la infraestructura de las comunidades de las que son originarios; lo cual les permite obtener un reconocimiento y apoyo social.

La violencia meta política implica su asociación a dimensiones e identidades culturales y religiosas mediante la radicalización de sectores de la población en contra de cierto orden. No reconoce fronteras ni concesiones sobre sus objetivos y significados. Quienes la ejercen pueden llegar a casos extremos como sacrificar su propia vida en aras de afirmar sus motivos (Wieviorka, 2009, p. 37). La violencia meta política también se vincula a la radicalización de individuos que se consideran a sí mismos como rechazados por la modernidad, o bien expulsados por la sociedad. Estas personas desarrollan un profundo sentimiento de injusticia y, por ende, la necesidad de resarcir o recuperar el orden social y político.

Ambos tipos de violencia se relacionan con la reducción del Estado, así como con procesos sociales y culturales. A diferencia de Weber, para Wieviorka, el Estado no determina la legitimidad de un acto violento, sino que esta radica en una densa red de valores sociales que cambian de manera gradual (Wieviorka, 2009, p. 45). Por ejemplo, las creencias religiosas otorgan significado a las acciones violentas, de manera simultánea que establecen expectativas de comportamiento tanto de las víctimas como de los victimarios.

La multidimensionalidad de la violencia: miradas interdisciplinarias

En la presente sección se abordarán tres propuestas analíticas sobre la violencia, las cuales, desde una mirada interdisciplinaria, pretenden comprender su complejidad tanto en las causas y efectos, como en los procesos de reproducción de las interacciones sociales enmarcadas en las acciones violentas.

Investigación para la paz⁴.

En 1964, el trabajo de Johan Galtung (2008) marcó un cambio en el paradigma en la Investigación para la paz, al establecer una distinción entre distintos tipos de violencia y su correlación con la paz. Para Galtung la violencia es una conducta que se justifica como un acto de defensa o de prevención frente a las acciones de los demás; por ello, los sujetos no se consideran responsables al ejercerla. Además, es una venganza que posibilita obtener la satisfacción basada en el dolor del otro, en la perpetuación del “orgullo” de ser ganadores, o bien como un acto de “justicia” y expresión de la voluntad de fuerzas superiores (Galtung, 2008, pp. 278-279). Por ello, es una conducta y no sólo una parte de la naturaleza humana, ya que se requiere de circunstancias sociales que condicionen la realización de estas acciones.

Para analizar a la violencia –y sus contextos de surgimiento y operación– Galtung propone clasificarla en tres grupos: directa, cultural y estructural. La primera de ellas es manifiesta, puede ser física y verbal. Los otros dos grupos permanecen latentes, es decir, no son percibidos como actos de violencia y, por ende, se justifican como parte de la normalidad. Así, el segundo tipo, la violencia estructural es intrínseca al sistema, se puede subdividir en política, económica, entre otras. La cultural es el soporte que legitima los tipos anteriores mediante la religión, la ley, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia y la cosmología (Galtung, 1996, p. 36). De acuerdo con Galtung, este tipo de violencia se compone de las actitudes colectivas que por debajo de las actitudes individuales, determinan y distorsionan el comportamiento tanto de las personas como de su colectivo (Galtung, 2004, p.155).

Desde una perspectiva temporal, Galtung caracteriza a cada uno de los tres tipos de violencia como un acontecimiento (violencia directa), como un proceso en espiral, es decir con altas y bajas; (violencia estructural) y, por último, de largo alcance y lenta transformación (violencia cultural). La interacción de los tres tipos puede tener como consecuencia la anomia y la atomización social. Es decir, en un caso extremo una sociedad en conflicto puede enfrentarse a la disolución de las normas y valores sociales o bien comenzar un proceso de descomposición del tejido social y de la estructura del espacio público (Galtung, 2000, p. 185). Por ello, el análisis de la violencia tiene como núcleo la comprensión de la compleja sinergia entre sus distintos tipos, así como las relaciones que se establecen entre las personas y su entorno.

4. Emerge a mediados de la década de los cincuenta del siglo XX, con el objetivo de proponer metodologías de abordaje de los conflictos sociales e internacionales desde un enfoque interdisciplinar, abrevando de la Ciencia Política, las Relaciones Internacionales, la Antropología, la Psicología, entre otras disciplinas.

Criminología⁵.

Willem De Haan (2008) señala que la violencia es un término difícil de definir ya que es empleado para describir un enorme rango de comportamientos, emociones, situaciones y relaciones. Además, las distintas perspectivas de análisis —enfocadas ya sea en el victimario, las víctimas, acciones, efectos, causas, etc.— dificultan establecer un concepto único. Por eso, para el autor la violencia es un fenómeno multifacético, socialmente construido y ambivalente (De Haan, 2008, p. 28), cuyas características se encuentran interrelacionadas haciendo compleja la elaboración de una definición única sobre la violencia.

En primer lugar, De Haan considera a la violencia como multifacética debido a que se presenta en diversas formas y en un amplio rango de contextos. Es decir, se le puede describir como física, verbal, individual, colectiva, interpersonal, institucional, nacional, internacional, simbólica y estructural. Puede ser ejercida en espacios públicos o privados; en cuanto a las víctimas pueden ser familiares, conocidos o extraños de los victimarios, quienes a su vez tienen como motivación el enojo, la impulsividad, hostilidad, entre otros, mientras que el motivo de la disputa puede ser instrumental o predatorio. Además, es necesario considerar el ámbito psicológico, social y material de la violencia (De Haan, 2008, p. 28). En segundo lugar, De Haan considera a la violencia como una construcción social debido a que la definición de quién y qué es violento varía de acuerdo con las especificidades socioculturales e históricas. Por ello, esta adquiere el carácter ambivalente en tanto que la heterogeneidad para definir el acto y el actor se reflejan al establecer las formas de sanción, legitimidad, institucionalización y transmisión cultural. De esta manera, es el contexto y la perspectiva social la que determinan si las acciones violentas son condenadas o admiradas.

Ante este panorama, De Haan establece dos tipos de perspectivas para el análisis de la violencia: restrictiva e inclusiva. La primera de ellas se enfoca solo en aquellas acciones que pueden ser percibidas por los sentidos (oído, vista, tacto, olfato y gusto). En cuanto a la segunda, considera que la violencia es un acto en contra de la humanidad y de la esencia del ser humano, por lo tanto, aplica tanto a sus cuerpos (violencia física) como a su habilidad para tomar decisiones (violencia psicológica), así como a las formas en como desde las instituciones (legales y morales) se restringe la vida (De Haan, 2008, p. 34). Desde la perspectiva inclusiva, el análisis de la violencia adquiere mayor dificultad y profundidad y, con ello, comprensión de un fenómeno de la realidad altamente complejo.

5. Desde un enfoque interdisciplinario analiza los procesos de criminalización enfocándose en los entornos sociales e institucionales que definen el crimen, las víctimas y las sanciones a dichas acciones.

Salud Pública⁶.

A partir de una concepción de la complejidad de la violencia y con el objetivo de establecer líneas de análisis e intervención respecto a este fenómeno social, en el año 2003, la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentó el *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. En el documento se define a la violencia como “el uso intencional de la fuerza o poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003, p. 5). La definición de la OMS es amplia y se vincula a la discusión desarrollada en varias disciplinas acerca de la relación de la violencia y el poder. Es decir, no sólo se concentra en el acto mismo, sino en la intencionalidad al realizarlo, así como el contexto de las relaciones de poder en donde se encuentran insertas las víctimas y los victimarios. Lo que implica centrarse en el efecto global de la violencia en la salud y el bienestar de las personas, comunidades y sociedades (OMS, 2003, p. 6).

La propuesta de la OMS para el análisis de la violencia parte del estudio de la relación entre las causas y los efectos de la misma. Como primer punto señala que “aunque determinados factores biológicos y otros elementos individuales explican una parte de la predisposición a la agresión, más a menudo interactúan otros factores, familiares, comunitarios, culturales y otros agentes externos para crear una situación que favorece el surgimiento de la violencia” (OMS, 2003, p. 3). En cuanto a los efectos, se propone que el análisis vaya más allá de la cuantificación de las lesiones y muertes, ya que existen numerosas acciones que atentan contra la salud mental y las relaciones sociales. Por ello, se propone una tipología de la violencia basada en tres grupos: auto-infligida (como el suicidio), interpersonal y colectiva. Las cuales se encuentran interconectadas y dependiendo de los contextos sociales pueden ser justificadas y reproducidas; o en caso contrario, condenadas y prohibidas.

Las tres propuestas interdisciplinarias abordadas en este apartado, son una pequeña muestra de los esfuerzos por analizar la complejidad de la violencia desde el reconocimiento de su multidimensionalidad que no puede restringirse solo a sus efectos físicos. Por ello, se considera válido cuestionar si el propio término de *violencia* permite ponderar sus variaciones tanto en las acciones como en las víctimas.

6. Analiza los procesos que intervinieren en el bienestar físico y mental de individuos, comunidades, naciones y a nivel global, considerando una multiplicidad de factores que contribuyen -o bien truncan- dicha condición. Para ello, abrevia de diversas disciplinas como las Ciencias Biológicas, Sociales, Económicas y de la conducta (entre ellas la Psicología social).

Conclusiones

¿Violencia o violencias? Apuntes conclusivos

A partir de esta sucinta Reflexión sobre los trabajos que comparten un enfoque societal para analizar y definir la violencia, se delinearán algunos de los puntos en común entre éstos. En primer lugar, la mayoría coincide en señalarla como un producto de la construcción social, es decir, un elemento que delimita las interacciones sociales y no sólo como un acto instintivo –o irracional–. Al ejercerla se realiza un lento proceso de desmantelamiento de lo humano, ya que –en palabras de Butler (2006a)– se niega la posibilidad de reconocimiento del otro y su semejanza con quien actúa de manera violenta.

El sometimiento y la vulnerabilidad presentes en los actos de violencia se enmarcan en parámetros sociales e institucionales que establecen lo “normal” y lo “aceptable”. Ello, porque de acuerdo con Girard (1977), la violencia se convierte en una fuerza creadora de sociedad que mediante ritos y patrones regula el comportamiento de los individuos. Punto en el que coinciden varios de los trabajos revisados, al señalar el vínculo estrecho entre violencia y poder. Porque las variables que aprueban –o rechazan– el comportamiento violento son definidas por este.

De acuerdo con Bourdieu (1998), quien ostenta el poder –persona o grupo social– además de establecer dichas variables de comportamiento, las transmite mediante una dominación simbólica que permite la reproducción social de estructuras de comportamiento y de los parámetros que valoran las conductas violentas desde una perspectiva moral y dicotómica. El grado extremo del proceso de apropiación de los sujetos con dichos parámetros establecidos por la dominación simbólica, pueden conducir a procesos de auto explotación. Según Han, estos emergen a partir de la “violencia positiva” que la sociedad del máximo rendimiento glorifica. Es decir, las personas establecen una dinámica frenética e –inacabable– de trabajo para consumir y comunicarse en un exceso de libertades.

La relación poder, violencia y dominación también es abordada por Luhmann, Weber, Benjamin y Arendt quienes ponen al Estado como la matriz de esta interacción, porque porta, define y delimita la violencia. Luhmann y Benjamin coinciden en señalar que la violencia es fundadora del sistema político –para el primero–o del derecho –para el segundo–. En el caso de Luhmann la relación poder y violencia se basa en un equilibrio entre la amenaza y el empleo de ésta, que se pierde en el momento del uso de la violencia. En el caso de Benjamín, señala que la violencia es fundadora del derecho y, por ende, su sola existencia los convierte en equivalentes. Por último, Arendt señala que la violencia es un ins-

trumento del poder y la dominación. Cabe aclarar que los tres autores se refieren únicamente a la acción física, quedando a la interpretación de los lectores, otro tipo de violencia relacionada con las estructuras e instituciones que esta genera.

Tanto Weber como Luhmann hablan de la legitimidad de la violencia, la cual parte de la distinción establecida por el grupo que ostenta el poder. Ya que este es quien determina la legalidad de los actos violentos, por ello, la “legitimidad” se convierte en un sustantivo cuyo significado varía de una sociedad a otra y, por lo tanto, definirla requiere de un ejercicio de revisión de los parámetros de comportamiento aceptados social y legalmente.

Wieviorka y Han cuestionan al Estado como el arquetipo de la violencia, en tanto portador de su monopolio legítimo. En especial, cuando su operación está en entredicho por la emergencia de nuevos actores legales e ilegales. En el primer caso, se encuentran el mercado y las empresas transnacionales que sobrepasan las capacidades normativas del Estado, disminuyen su posibilidad de acción y establecen límites alternos para el comportamiento aceptado socialmente (es decir, la violencia positiva de la que habla Han, 2013). Situación similar a los actos que realizan los actores ilegales vinculados a la violencia infrapolítica. Que se caracterizan por operar en los márgenes del Estado, pero con una gran aceptación social por lo que la legitimidad de la violencia radica en una densa red de valores sociales que cambian de manera gradual, los cuales, pueden cuestionar el entramado legal para la definición de las acciones violentas.

De esta manera, es posible señalar que no existe un poder único que monopolice la violencia, ya que el “poder es múltiple y polimorfo (...) es ubicuo, no porque el poder central se divida en una infinita variedad de ramas, sino porque múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan y constituyen el cuerpo social, teniendo una estructura basilar por la cual circula” (Gallego-García, 2003, p. 86). Dando cabida a la multidimensionalidad de la violencia, a la cual se refieren Galtung, Žižek, De Haan y la OMS. Cada uno de ellos, menciona distintas características de los niveles de interacción –y afectación– de la violencia que van más allá de las acciones físicas. Así en las escalas individual, comunitaria, societal, cultural y estructural se presentan diversas formas de violencia que interactúan en un complejo entramado. Otro punto de coincidencia entre las propuestas revisadas, es el considerar a la violencia como un proceso, lo que implica que su análisis deba estimar tanto los contextos de origen como las consecuencias de los actos violentos. Lo que puede conducir a una aproximación a la compleja red de relaciones –y símbolos– sociales que tuvieron como consecuencia inicial un hecho de violencia física.

Al emplear el término *violencia* en la descripción de distintos fenómenos sociales provoca la pérdida de su sentido explicativo, restringiendo al concepto a una dimensión estrictamente cuantificable. Por ello, de acuerdo con De Haan,

al transitar de un análisis restrictivo a uno inclusivo se adquiere mayor profundidad en la comprensión de un fenómeno social altamente complejo. Así, frente a la multidimensionalidad de sus manifestaciones, Stanko propone privilegiar la consideración de la violencia como un concepto fluido y mutable (Stanko, 2003, p. 3), en lugar de un concepto fijo que sólo hace referencia a las manifestaciones perceptibles.

Ello conduce a una disyuntiva, continuar con el uso de un término que ha perdido su capacidad explicativa debido a que al emplearlo casi de manera inmediata se hace referencia a las acciones físicas y, con ello, se deja de lado cualquier otro comportamiento; esto, puede “solventar” al incluir un apelativo que clarifique su significado, como violencia de género, social, escolar, familiar, psicológica, etc. O bien, de acuerdo con la propuesta del enfoque antropológico, emplear la expresión *violencias* y con ello, dar cuenta no sólo de la multidimensionalidad y complejidad de los distintos comportamientos que abarca el concepto, sino también de las diversas formas de definición y delimitación que cada sociedad establece. Por lo anterior, se propone el uso del término *violencias* para ampliar los parámetros de análisis de un fenómeno social mutable y complejo. Y con ello contribuir a clarificar este tipo de comportamientos insertos en el entramado de las interacciones sociales.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Benjamin, W. (1995). *Para una crítica de la violencia*. Editorial Leviatán.
- Blair-Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 32, 9-33. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf> [Consultado el 18 de octubre de 2014].
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2006a). *Deshacer el género*. Paidós.

- Butler, J. (2006b). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- De Haan, W. (2008). Violence as an Essentially Contested Concept. En S. Body-Gendrot y P. Spierenburg (Eds.). *Violence in Europe. Historical and Contemporary Perspectives* (pp. 27-40). Springer.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31. <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Gallego-García, G. M. (2003). Sobre el monopolio legítimo de la violencia. *Nuevo Foro Penal*, 66, 72-121. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3823123.pdf>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (2000). 40 Conflicts; 40 Perspectives. En J. Galtung y C. G. Jacobsen (Eds.). *Searching for Peace. The Road to TRANSCEND* (pp. 122-190). Pluto Press.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform. An Introduction to Conflict Work*. Pluto Press.
- Galtung, J. (2008). The Transcend Approach to Simple Conflicts. En G. D. Paige y J. Evans Pim (Eds.). *Global Nonkilling Leadership First Forum Proceedings* (pp. 273-284). Center for Global Nonviolence, Matsunaga Institute for Peace, University of Hawaii.
- Girard, R. (1977). *Violence and the Sacred*. The Johns Hopkins University Press.
- Han, B. Ch. (2013). *Topología de la violencia*. Herder.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Anthropos.
- Luhmann, N. (2006). *La Sociedad de la Sociedad*. Universidad Iberoamericana, Herder.

Malešević, S. (2010). *The Sociology of War and Violence*. Cambridge University Press.

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

Salmerón-Castro, F. (2017). La Antropología y el análisis de la violencia. En L. Herrera-Lasso (Ed.). *Fenomenología de la violencia: una perspectiva desde México* (pp. 50-82). Siglo XXI Editores.

Stanko, E. (2003). Introduction. En E. Stanko (Ed.). *The Meanings of Violence* (pp. 1-14). Routledge.

Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Wiewiorka, M. (2003). The New Paradigm of Violence. En J. Friedman (Ed.). *Globalization, the State and Violence* (pp. 107-139). Altamira Press.

Wiewiorka, M. (2009). *Violence*. SAGE Publications.

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter. Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública*

[Versión en Castellano]

Digital Communication Between Councilors and Users on Twitter. Failed Opportunity to Strengthen Image and Validity in the Public Sphere

Comunicação digital entre ediles e usuários no Twitter. Oportunidade falhada no fortalecimento da imagem e validade na esfera pública

Recibido el 15 de junio, 2019. Aceptado el 29 de abril, 2020.

› Para citar este artículo:

Bohórquez-Pereira, Giovanni;
Flórez-Quintero, Juan-Diego;
Alguero-Montaño, Miguel-
Orlando (2021). Comunicación
digital entre ediles y usuarios
en Twitter. Oportunidad fallida
en el fortalecimiento de imagen
y vigencia en la esfera pública.

Ánfora, 28(50), 183-214.

<https://doi.org/10.30854/anfv.28.n50.2021.786>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Giovanni Bohórquez-Pereira**

<https://orcid.org/0000-0001-7752-2008>

Colombia

Juan-Diego Flórez-Quintero***

<https://orcid.org/0000-0003-0977-5120>

Colombia

Miguel-Orlando Alguero-Montaño****

<https://orcid.org/0000-0003-0550-6783>

Colombia

* Este artículo deriva del proyecto de investigación "Twitter como medio de interacción política local. Estudio de caso en Concejo de Bucaramanga", desarrollado en la Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga (UPB) de la cual recibió financiamiento. Inició en agosto de 2017 y culminó en abril de 2019. Los investigadores declaran que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Magister en Ciencia Política, Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali. Candidato Ph. D. Ciencia Política, Universidad del Zulia, Venezuela. Docente Asociado y Coordinador del semillero de investigación U'wa Werjayá, de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo, Escuela de Ciencias Sociales, de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Integrante del grupo de investigación TIC y Ciudadanía. Correo electrónico: giovanni.bohorquez@upb.edu.co

*** Estudiante de X Semestre de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, sede Bucaramanga. Integrante activo del semillero de investigación U'wa Werjayá de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo de la UPB, sede Bucaramanga. Correo electrónico: juan.florez.2016@upb.edu.co

*** Comunicador Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, sede Bucaramanga. Periodista del diario La Patria de Manizales. Magister en Estudios Políticos de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: miguel.alguero@lapatria.com

Resumen

Objetivo: determinar el uso de la red social Twitter por los concejales de Bucaramanga en su ejercicio como servidores públicos y líderes de opinión local, mediante la hipertextualidad, popularidad, interactividad, participación, multimedialidad e interacción. **Metodología:** se acude a la Netnografía con el uso de técnicas mixtas: entrevista semiestructurada y aplicación del Índice Global Potencial Persuasivo de Twitter. **Resultados:** se encontró que el Concejo en su proceso de divulgación pública utiliza un portal web, con información actualizada sobre sus actividades. Usa Facebook, Twitter y Youtube, pero sus registros de interacción y uso de multimedia son reducidos. Catorce de los diecinueve concejales tienen Twitter, tres de ellos marcan actividad y los contenidos difundidos sobre su ejercicio legislativo son limitados; el contenido multimedia publicado es bajo, igual que las respuestas e interacciones con usuarios. **Conclusiones:** se concluye que avanza la inmersión en la comunicación pública de las plataformas digitales y redes sociales para orientar y difundir el ejercicio político y más desde el campo legislativo, punto que ya los gobernantes locales y globales han entendido. Los concejales que participaron en esta investigación decepcionan al centrar el uso de Twitter en hablar de temas desligados de su función y pierden una gran oportunidad desde su *microblogging* para hacer propuestas relacionadas con las problemáticas sociales y contribuir desde su cuenta Twitter a consolidar su imagen y vigencia en la esfera pública y electoral.

Palabras-clave: Comunicación móvil; Comunicación política; Twitter; Comunidades virtuales; Etnografía virtual; Líderes políticos.

Abstract

Objective: to determine the use of the social network Twitter by the councilors of Bucaramanga as public servants and leaders of local opinion, through hyper-textuality, popularity, interactivity, participation, multimediality and interaction. **Methodology:** Netnography was used with mixed techniques: semi-structured interview and application of Twitter's Global index of Potential Persuasive. **Results:** It was found that the Council in its public dissemination process uses a website, with updated information about its activities. Facebook, Twitter and Youtube are used, but interaction and use of them are low. Fourteen of the nineteen councilors have a Twitter account, three of them are users, and the content disseminated about their legislative exercise is limited; the published media content is limited, as well as responses and interactions with users. **Conclusions:** It is concluded that the immersion in public communication of digital platforms and social networks is advancing to guide and disseminate politics, and more

from the legislative field. This aspect has been already understood by local and global rulers. The councilors, who participated in this research, felt resistant towards the use of Twitter to focus on issues unrelated to their role as councilors and as such, miss a great opportunity in the use of microblogging, to make proposals related to social affairs, and to contribute from their Twitter account to consolidate their image and validity within the public and electoral sphere.

Keywords: Mobile communication; Political Communication; Twitter; Virtual communities; Virtual Ethnography; Political Leaders.

Resumo

Objetivo: determinar a utilização da rede social Twitter pelos vereadores de Bucaramanga em seu exercício como servidores públicos e formadores de opinião locais, através da hipertextualidade, popularidade, interatividade, participação, multimídia e interação. **Metodologia:** A netnografia é utilizada com o uso de técnicas mistas: entrevista semiestruturada e aplicação do Índice de Potencial Persuasivo Global do Twitter. **Resultados:** apurou-se que o Conselho em seu processo de divulgação pública utiliza um portal na web, com informações atualizadas sobre suas atividades. Se usa Facebook, Twitter e YouTube, mas seus registros de interação e uso de multimídia são baixos. Quatorze dos dezenove vereadores possuem Twitter, três deles marcam atividade e o conteúdo divulgado sobre o seu exercício legislativo é limitado; o conteúdo multimídia publicado é baixo, assim como as respostas e interações com os usuários. **Conclusões:** conclui-se que a imersão na comunicação pública das plataformas digitais e redes sociais avança para orientar e divulgar o exercício político e mais do campo legislativo, ponto que os governos locais e globais já entenderam. Os vereadores que participaram desta investigação decepcionam ao focar o uso do Twitter na conversa sobre assuntos alheios à sua função e perdem uma grande oportunidade desde o seu *microblogging* de fazer propostas relacionadas a problemas sociais e contribuir a partir de sua conta do Twitter para consolidar sua imagem e validade na esfera pública e eleitoral.

Palavras-chave: Comunicação móvel; Comunicação política; Twitter; Comunidades virtuais; Etnografia virtual; Líderes políticos.

Introducción

A partir de los años noventa, las formas de gobierno local en Colombia han tenido un proceso de transformación incidido por múltiples factores como los nuevos instrumentos de participación ciudadana establecidos por la Constitución Política de 1991, la descentralización de la administración pública, las reformas políticas de la participación en los partidos, la incorporación de elementos del modelo de nueva gestión pública materializados en escenarios de veeduría y la intervención ciudadana en el debate de interés general.

Sin embargo, a la par con estas transformaciones y dinámicas del accionar político nacional, regional y local, también, y de manera más rápida, las tecnologías de la información y de la comunicación han aportado a que la participación política entre a la dinámica diaria de los usuarios, así esta sea o no su tema de interés y prioridad.

Ciberpolítica, *bigdata* y *gobierno 2.0* son temáticas que en el nuevo siglo han llamado la atención de los estudiosos de la Comunicación Política y Pública. Estos denominados ecosistemas digitales generan sociedades que buscan espacios para ejercer su derecho a participar en la política por medio de internet; las plataformas virtuales y redes sociales aportan a la creación y promoción de encuentros interactivos que garantizan la comunicación directa y multidireccional entre integrantes de una misma plataforma o comunidad.

A través de la nueva ágora digital (Cotarelo, 2013), la *Ciberpolítica*, por ejemplo, ofrece un clima de igualdad entre ciudadanos y gobierno. Tanto los unos, como los otros, realizan formas de comunicación que suscitan interactividad superior a las alcanzadas en décadas anteriores, donde lo personal o *face to face* era limitado y los *mass media*, eran los mediadores por excelencia para la circulación de ideas y opiniones unidireccionales. La practicidad y comodidad legitiman lo que para Maia, Gomes y Marques (2011) citados por Almeida, Alves y Miola (2014) se denomina prácticas democráticas contemporáneas.

Estas premisas sirven de base al presente artículo, que tiene como fin mostrar algunos de los resultados de la investigación Twitter como medio de interacción política local, un estudio de caso en el Concejo de Bucaramanga, que buscó dar respuesta a la pregunta: ¿cómo los ediles de una ciudad capital de Colombia establecen y realizan comunicación con sus seguidores desde Twitter? Y también indagar sobre ¿cuál es el avance de estos líderes políticos locales en el uso de los recursos que les ofrece las redes sociales digitales, RSD?

Para lograr lo trazado, en un primer momento se indagó por los procesos comunicativos al interior de la Corporación edilicia, tanto al interior, como en lo público. Luego se pasó a indagar sobre el uso que los concejales de Bucaramanga dan a las RSD desde los conceptos popularidad, participación y viralidad. El

estudio también miró la interactividad de los corporados locales desde los mensajes emitidos en sus cuentas y buscó verificar la gestión y la transparencia de las actividades que realizan, a partir de los contenidos publicados en sus perfiles de Twitter.

De conformidad con lo planteado por Gutiérrez-Rubí (2015) las RSD son plataformas de interacción directa entre usuarios, donde los debates ideológicos son una constante y la intensidad y profundidad dependerá en parte de quienes lideren o motiven la discusión. De ahí que para el líder político de hoy, la virtualidad es un escenario propicio para su accionar y visibilización.

Sin embargo, no todos los involucrados en campo de lo político enfrentan estos retos de la misma manera, ni con la misma disposición. Para algunos, en particular aquellos que residen en zonas donde la conectividad y formación digital es mínima, lo virtual es considerado poco efectivo y de baja credibilidad, mientras que en lugares de mayor conexión y dominio los efectos son reflejados en tendencias y replicados por otros medios.

Esta situación ha llevado a que los dirigentes políticos, tanto de orden mundial como local, se apoyen en las plataformas digitales para informar y difundir sus ideas y al mismo tiempo dichos mecanismos los hacen visible ante electores y potenciales votantes, quienes pueden acceder a él directamente para solicitar gestión, reclamarle posición sobre una situación particular y también criticarlo por su actuación o comportamiento.

En tal sentido, Castells (2012) llamó a esto la nueva democracia, pues ante la desesperanza, Internet logra que "...la gente gestione colectivamente su vida de acuerdo con los principios democráticos compartidos y que a menudo se olvidan en la experiencia cotidiana" (Castells, 2012, p. 807).

Desde otra perspectiva, Cavadas-Gormaz (2016) indica que el líder político debe saber comunicar y hacer que sus palabras conecten y hagan que el ciudadano deba ser considerado "uno de los nuestros". Por su parte, Erizalde y Riorda (2013), retoman a Mizrahi (1999), para recordar que el líder o gobernante debe demostrar en todo momento que hace bien las cosas y que "lo hace mejor que la oposición" (p. 8).

Lo anterior puede leerse como el *Deber Ser* de un país constituido y sostenido en la democracia participativa y representativa; pero, ante las adversidades sociales y políticas, como es el caso de Colombia, se hace indispensable registrar las dos caras de la moneda. Por un lado, exponer desde lo teórico lo importante de la virtualidad en los procesos de comunicación pública y, por el otro, mostrar cómo los concejales de una ciudad capital colombiana, utilizan las TIC en su actividad pública.

En sus estudios Izureta, Arterton y Perina (2009), Zamora (2011), Peña, Pacheco y Martínez (2012), Erizalde y Riorda (2013) y Vega (2009) han señalado

la importancia de la comunicación en el ejercicio de la actividad pública de los gobernantes y líderes políticos, la cual contribuye a legitimar la gestión:

La comunicación pública no se interesa por todo a lo que se le da visibilidad en la plaza pública, sino, esencialmente, por aquello que va a contribuir en la formación de la opinión pública y en las eventuales decisiones y acciones gubernamentales y estatales (Habermas, 1978; citado por Demers y Lavigne, (2007, p. 73).

Los representantes del Departamento de Información y Comunicación, DIC, de la Universidad de Quebec, Canadá, definieron la Comunicación Pública, CP como “el conjunto de los fenómenos de producción, tratamiento, difusión y de retroacción de la información que crea, orienta y transforma los debates y temas públicos” (Demers y Lavigne, 2007, p. 67).

Y pese a que los autores no desarrollan lo relacionado a las Tic y sus efectos en la CP, manifiestan que estos nuevos medios dinamizan las interrelaciones de gobernantes y ciudadanos, porque la web permite “a los individuos introducirse al debate público” (Demers y Lavigne, 2007, p. 71).

Por su parte, Vega (2009) amplía el concepto y denominará la Comunicación Política Gubernamental, CPG, “al conjunto de recursos técnicos y humanos organizados y destinados a realizar funciones informativas y periodísticas, capaces de contribuir a una correcta transparencia y publicidad en la ejecución de la política pública” (Vega, 2009, p.138).

Con lo registrado se valida que la relación gobernantes-ciudadanos pasó de distante y arrogante, (por parte del primero) y desinterés mayúsculo de la función pública (por parte del segundo), a terrenos de horizontalidad e interacción permanente de los dos (gobernantes-ciudadanos) por la mediación de las TIC, en particular la Internet y sus diversas plataformas, lográndose así la “escucha activa” (Noguera-Vivo, 2013, p. 105).

Lo anterior ha sido construido y orientado hacia el gobernante, pero ¿un edil o concejal también vivencia esta situación? Pues, desde la Constitución de Colombia de 1991 (Corte Constitucional, 2015) se afirma que sí, dado que el corporado se desempeña “como co-administrador de la Administración Municipal, que ejerce funciones de control político, conformada por concejales elegidos de forma directa por la población residente en la jurisdicción de cada municipio” (Manrique, 1995, p. 97).

Además, estudios como los hechos por Ramírez y Tabares (2011) establecen y confirman la existencia de cuatro tipos de relacionamientos entre concejales y comunidad: cooperación, intermediación, competencia y ausencia.

La investigación realizada por Bohórquez-Pereira y Alguero-Montaño (2018) demostró la presencia de dos de ellos: cooperación y ausencia. Para los

ediles, dice el estudio, hay retroalimentación mediante sus canales de comunicación, con las que aseguran lograr cooperación. Por su parte los líderes comunales desconocen dichos contactos y “perciben a los concejales como simples líderes políticos que representan sus ideales e intereses particulares y no fortalecen la gobernabilidad ni la gobernanza en red” (Bohórquez-Pereira y Alguero-Montaña, 2018, p. 57).

Ahora bien, la entrada de Internet y demás componentes tecnológicos al mundo de lo político, llevó a la masificación de las ideas y, al mismo tiempo, a la difusa relación entre estas, los pensamientos y la imagen. Bonelly (2011) señala que desde el marketing es importante conocer a qué tipo de usuario se quiere llegar y esta premisa incluye el mundo de lo político, particularmente en procesos electorales. Luego del MyBO o fenómeno “Obama presidente” en el 2008, se comprendió “que cada individuo es capaz de impactar en una huella social que puede generar el crecimiento viral de un mensaje, un chiste, un negocio y por qué no, una campaña electoral” (Bonelly, 2011, p. 24).

El potencial que tienen estas plataformas virtuales es aprovechado por todos los que tenga el acceso a ella. No se requiere ya de grandes conexiones y equipos, ni la edad, ni el nivel educativo es limitante. Un simple click en el móvil, Tablet o PC personal, permite su entrada y navegación al mundo virtual. Ese uso creciente de estas plataformas ha originado fenómenos digitales como la viralidad en redes sociales, entendida como la hiperactividad digital por parte de los usuarios en la aceleración de los flujos y contenidos, desbordando los paradigmas tradicionales sobre emisor-canal-receptor (Gutiérrez-Rubí, 2015).

Es complejo establecer con exactitud cifras relacionadas con el mundo virtual. We are Social y Hootsuite (2019), asegura que el incremento de usuarios activos de social media, aumentó entre enero de 2018 a enero de 2019 en un 9%. En cifras quiere decir que se pasó de 3.196 millones de usuarios a 3.484 millones, de los cuales 3.260 millones usan el móvil como medio para conectarse a redes sociales.

El informe indica que a enero de 2019 en las Américas, la actividad de las social media tuvo una penetración de 66% representado en 673 millones de usuarios, 3.8% más que el año anterior.

En lo relacionado a la red social Twitter, el informe reafirma datos ya dicho por Kit (2016), Morrison (2015) y Kamps (2015). Uno de ellos, es la incógnita del número oficial de cuentas de Twitter. En 2016, Smith Kit afirmó que Twitter tenía mil 300 millones de cuentas y calculaba que cada mes se unían o visitaban 310 millones de usuarios. Para diciembre de 2018, el informe de We are Social y Hootsuite (2019) indica que 670 millones de visitantes estuvieron en Twitter.com, por más de 9 minutos en cada visita y Omnicore Agency (2019) asegura que Twitter puede manejar 18 quintillones de cuentas de usuarios, que el 80% de

la actividad en esta red se hace desde móvil, que el 74% de los usuarios dicen que usan la red para recibir sus noticias y que el 79% de las cuentas están registradas fuera de Estados Unidos.

Otro punto de coincidencia entre los informes, es el relacionado a usabilidad. A Twitter se le asigna el título de plataforma influyente por las personas que en ella participan y hacen que lo escrito se siga y replique en minutos. Cantantes, deportistas, presidentes y primeros ministros, logran atraer la atención y el tráfico en la red convirtiendo el espacio virtual en escenario para el apoyo o confrontación de ideas y conceptos. Para Morrison (2015) las cuentas verificadas o prominentes pertenecen a periodistas y líderes políticos quienes tienen alto nivel de interactividad, puesto que la utilizan como herramienta de comunicación, mientras que otros grupos sociales la utilizan como medio de información.

Perfil profesional, viralidad de los mensajes emitidos, retroalimentación, posibilidad de monitoreo a seguidores y análisis de la información a partir de los retuits, me gusta y respuesta, son características que Cotarelo (2013) le otorga a esta red y la convierte en la opción para difundir planteamientos políticos e ideología.

Adicionalmente, la personalización de las informaciones dentro de dicha red contribuye a la creación de “agregaciones con miras a formar un conjunto de alianzas y conquistar electores” (Maia et al., 2011, p. 181) o al desarrollo de comunidades virtuales, que para Castells (1999) son redes electrónicas autodefinidas de comunicación interactiva organizadas en torno a un interés o propósito compartido entendido desde el activismo hasta la militancia por internet.

Con respecto al modelo comunicativo de esta red, Orihuela (2013) indica que Twitter es asimétrico y de allí que características como brevedad, hipertextualidad, interactividad y viralidad lo hacen diferente de las demás redes. Agrega Moya (2014) que La Mención (@); El Retuit y el Hastags (#) son particularidades propias y hacen a esta red la mejor opción para la divulgación de ideas y participación política.

En Colombia, el informe We are Social y Hootsuite (2019) indica que 34 millones de colombianos son usuarios activos de redes sociales, que representa una penetración del 68%, 9.7% más que el año 2018. El tiempo promedio de esta actividad durante el día es de 9 horas, de las cuales, 3 horas 31 minutos las utiliza en redes sociales, 3 horas 12 minutos para ver televisión vía streaming y 1 hora, para escuchar música. Respecto a la conexión a la red, esta se hace en mayor medida por el móvil, Deloitte Touche Tohmatsu (2019) dice que 57% de las personas consultadas (982) usa su teléfono para revisar las redes sociales, 46% para publicar fotos en redes y “en vivo” en redes sociales registró un 18%.

En el ranking de *Alexa's ToP Websites*, Twitter en Colombia ocupa el puesto 19 en visitas con 3.2 páginas diarias a las cuales dedican en promedio de 6 minutos y que el 60% de los usuarios de internet de este país, acceden a esta red social. Señala también que el 69% de usuarios de Twitter son hombres y 31% mujeres (We are Social y Hootsuite, 2019).

El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Min-Tic Colombia (2019) reporta en su web sobre Twitter, que pese a no existir datos oficiales, “la industria estima que cerca de 6 millones de colombianos usan el popular servicio, que se ha convertido en el canal predilecto por medios de comunicación, campañas políticas, deportistas, personajes de Gobierno, entre otros”.

Con respecto a la ciudad de Bucaramanga, Santander, Colombia, los datos sobre número de cuentas y uso de Twitter no son precisos. Durán (2015, p. 57) reporta que para el 2014, la región ocupó el cuarto lugar con 4,69% en generación de publicaciones, durante un estudio realizado por Meridean Group. La región estuvo por debajo de Cundinamarca, 20%, Valle del Cauca, 13,39%, y Antioquia, 11,76%. En la muestra estudiada (920.968 publicaciones) generada por 259.620 autores, los mensajes de contenido político fueron en 1.8% hechos en Twitter y el 80% de ellos fueron textos.

Se hace entonces necesario, revisar la nueva ágora política (Castells, 2000) esta vez desde la Corporación edilicia y sus integrantes, al advertirse Twitter como herramienta de visibilización ante la esfera pública y como medio de interactividad con los usuarios.

Metodología

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, siendo lo descriptivo su principal énfasis, y las técnicas aplicadas fueron de carácter mixto.

De acuerdo con el interés por indagar procesos comunicativos generados desde la virtualidad con componentes como: sujetos (reales o creados), etiquetas (mensajes lingüísticos y paralingüísticos), red global diversa, e interacción o respuesta instantánea, se acudió al modelo metodológico Etnografía Virtual (Kozinets, 1997,1998), Hine (2004), Del Fresno (2011), Ruiz y Aguirre, (2015) o Netnografía (Turpo, 2008), Kozinets (2006) por considerarse el más apropiado para establecer cómo los ediles (sujetos) se presentan en la virtualidad ante seguidores y usuarios (sujetos reales o creados), así como las etiquetas, mensajes, recursos multimediales y las interacciones que se producen, logrando así mostrar las “vivencias de la red” (Turpo, 2008, p. 84), objeto propio de dicha modalidad metodológica.

Además, la revisión y análisis de lo hallado en este tipo de procesos de indagación no interfiere con las variaciones culturales de los sujetos, ya que desde Del Fresno (2011) “el mundo social debe ser estudiado en su estado natural” (p. 67). Sin embargo, en la etnografía virtual toma relevancia la construcción de significados, objetos e identidades dadas por los espacios, campos, conexiones e interacciones entre tecnología y usuarios (Hine, 2004, p. 9).

De igual manera, el modelo permite que el investigador este inmerso en el proceso, sin que con ello pierda la imparcialidad en lo que se indaga, como

Etnógrafo [podrá habitar] en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo... [por lo que] ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella (Hine, 2004, p. 13).

Al respecto Laaksonen et al. (2017) indican los niveles de participación del investigador dentro de la etnografía:

The role of the researcher in an ethnographic setting ranges from that of outside observer to full participant (Madden, 2010). Regardless of the level of participation, the researcher commonly writes detailed field notes, which provide a so-called thick description (Geertz, 1973) of the events and practices observed. Field notes focus on documenting highly detailed and specific descriptions of the behavior and the environment, often with analysis or interpretation kept to a minimum (p. 12).

Se planteó entonces, que al estar interesados en estudiar la interactividad de los ediles en sus redes sociales, en particular en Twitter, y aceptando que este proceso requiere una mirada descriptiva en un primer momento, para luego analizar e interpretar lo hallado, fue acertado acudir al modelo de la Netnografía, “para dimensionar el papel que tienen las tecnologías como instrumentos y recursos, pero igual como mediadores en las prácticas ciberculturales que desempeñan sus usuarios” (Ruiz y Aguirre, 2015, p. 81).

En relación con las técnicas, instrumentos y herramientas de apoyo para la Etnografía Virtual, Meneses-Cabrera y Cardozo-Cardona (2014) las ubican como prácticas de e-ciencia (Cuadra, 2009), dado que están mediadas por un ordenador que hace posible aplicar una diversidad de prácticas científicas que se soportan en la infraestructura digital.

Fue así, que por medio de técnicas mixtas de recolección y análisis de datos, se desarrolló una Netnografía de carácter o tipo observacional, en la que “el in-

investigador no se revela a la comunidad en línea (Kozinets, 2006, p. 9), ya que esta forma distanciada y concreta permite describir las interacciones de los usuarios dentro de la comunidad virtual.

Si bien la Netnografía extiende sus formas de estudio desde múltiples métodos, enfoques y técnicas de análisis, este trabajo utilizó en sus fases de ejecución la Observación No Participante, Bitácoras de Campo, Entrevistas Estructuradas y Análisis documental, acompañadas cada una de ellas con su respectivo instrumento a fin de no perder la rigurosidad metodológica.

En ese sentido, la investigación estableció tres momentos o fases. La primera, se centró en la caracterización de la Corporación edilicia, en sus procesos comunicativos internos y externos, para ello aplicó un formato de Entrevista Estructurada al personal administrativo y *community manager* de la Oficina de Prensa de la corporación. Además, se realizó Observación No Participante para identificar y registrar los medios y redes sociales que el Concejo de Bucaramanga hace uso. Fichas de observación, rejillas de análisis de datos y cuestionario con preguntas abiertas se utilizaron como instrumentos en esta primera fase.

Sobre esta base y como una segunda parte de este primer momento, se procedió a la búsqueda de la información publicada de los 19 concejales haciendo énfasis en la red social Twitter, su actividad e interactividad y uso de herramientas durante el primer y tercer periodo de sesiones ordinarias del Concejo del año 2017. Seguido a ello, con el Índice Global Potencia Persuasivo de Twitter creado por Moya y Herrera (2016) con el cual se buscó establecer la actividad de los usuarios en Twitter y su posible alcance dentro del ecosistema digital de la red:

Los procesos persuasivos subyacentes a los mensajes que los dirigentes políticos emiten en Twitter –y que reciben sin intermediación– se revelan claves para el éxito de una táctica orientada a conseguir el apoyo a un determinado programa o acción política. En ese medio, el dirigente político tiene la oportunidad de desplegar sus habilidades persuasivas, reforzando su presencia en los tradicionales a la vez que presenta una imagen pública personalizada y diferenciada de la colectiva del partido al que pertenece (Moya y Herrera, 2016, p. 845).

Por ello se requiere hallar el Coeficiente de Seguimiento relacionado al flujo de mensajes que debe existir entre dos o más cuentas y Coeficiente de Comunicación que se define como “el esfuerzo que hace una cuenta para generar conversación” (Moya y Herrera, 2016, p. 848). Por medio de las características y herramientas que brinda el *microblogging*, como los retuits, menciones y respuestas.

Para calcular el Coeficiente de seguimiento se tiene en cuenta el producto de la sumatoria de seguidores únicos más seguidores recíprocos sobre el total de seguidores. Mientras que para hallar el coeficiente de Comunicación es necesaria

la ecuación del Coeficiente de seguimiento multiplicada por respuestas más menciones, más la constante 1,66 (Retuits) sobre tuits básicos los cuales no generan interacciones, más respuestas, más retuits.

El rango de valoración del Coeficiente de Seguimiento debe oscilar entre 1 y 3 siendo este último el porcentaje que demuestra la totalidad de seguidores recíprocos de una cuenta. Es decir, que hay una comunicación directa y horizontal entre el titular de la cuenta y los seguidores de la misma. Se acudió el software pago www.Twitonomy.com para el registro de los datos, los cuales se jerarquizaron de mayor a menor.

Un segundo momento del proceso, se orientó a reseñar los recursos y su uso, para ello se asumieron los conceptos de Scolari (2013) sobre multimedialidad, entendida como los diversos formatos y plataformas que permite internet para publicar información; hipertextualidad, comprendida como los múltiples enlaces y conexiones que provee la web; y la interactividad, definida como la comunicación mediada por computadores. Para su registro y posterior análisis, se elaboró una rejilla matriz de Excel con los datos de los tres (3) concejales más activos.

En relación con los textos publicados en la cuenta de los ediles seleccionados, estos se contrastaron con los contenidos de las Actas del Concejo de Bucaramanga a fin de establecer qué temas de interés públicos discutidos en las sesiones de la corporación fueron replicados en sus cuentas y si generaron alguna reacción por parte de los seguidores. Rejillas de análisis fue el instrumento aplicado para esta última fase.

Resultados

La primera parte de los resultados están orientados a la comunicación corporativa y digital del Concejo de Bucaramanga, para luego mostrar el comportamiento de los ediles en redes sociales y Twitter.

Se encontró que el Concejo de Bucaramanga en el campo de la comunicación digital cuenta con el portal www.concejodebucaramanga.gov.co. En el plano principal de la página hay nueve pestañas donde se avista: Inicio, Concejo, Concejales, Comisiones, Descargas, Participación, Contratación, Oficinas y Proyectos.

Al desplegarse la ventana “Inicio”, esta permite ver los registros informativos más recientes y eventos realizados. En la pestaña “Concejo” se presentan todos los aspectos relacionados con la cultura corporativa de la entidad, mientras que en “Concejales” la información principal es el nombre de cada uno de los corporados que al desplegarse de manera individual se encuentran datos personales. La página también presenta recursos multimediales. Ofrece señal en vivo

de las sesiones plenarias y se registra la fecha de la próxima deliberación. Hay acceso al correo institucional, directorio telefónico, respuestas a la comunidad, preguntas frecuentes, rendición de cuentas, quejas y reclamos, transparencia y acceso a la información pública.

Se evidencia actualización; su interfaz es agradable visualmente y su distribución hace fácil su operatividad. Da un enlace directo a las redes sociales en las que está registrada. Al respecto, se indica que tres son las redes sociales que registra el Concejo de Bucaramanga. En Twitter la cuenta es @concejodebucaramanga, en Facebook Concejo.debucaramanga y en Youtube, Unconcejoparatodos.

A 30 de septiembre de 2017 la cuenta Facebook registra 7.248 seguidores, Twitter 1.905 y Youtube 53. La cuenta de Twitter de la corporación sigue 695 cuentas, había emitido 3.450 tweets, 319 estados de me gusta y 1.571 vídeos y fotos; no registra interacción (retweet), ni muestran enlaces, tampoco hipertextualidad (Tabla 1).

Tabla 1. Datos redes sociales Concejo de Bucaramanga, 30-09-2017

Redes sociales del Concejo de Bucaramanga					
Twitter	@concejobucara	Facebook	@concejo.de-bucaramanga	Youtube	CONCEJO DE BUCARAMANGA
Seguidores	1.905	Seguidores	7.248	Suscriptores	53
Seguidos	695	Cantidad de "me gusta" de la fan page	7.272	Videos	132
Tweets	3450	Videos	107	Vistas	11.222
Me gusta	319	Fotos	2.561		
Multimedia	1.571 fotos y videos	Alcance máximo de reproducciones	3.070		

Fuente: elaboración propia

En la fan page de Facebook se registran 7.272 seguidores, 107 vídeos, 2.561 fotos y un alcance máximo de reproducciones del 3.070.

El canal Youtube registra 53 suscriptores, cifra baja, en contraste con las 11.222 visitas y los 132 vídeos reportados. Al reproducir los vídeos se evidencia

que son de corta duración (2 minutos), el contenido hace relación directa con las actividades del Concejo y el número de comentarios es limitado.

Con respecto a la variable interacción, la cuenta Facebook es la que más actividad registra, sin embargo, el feedback es limitado; una posible razón es su contenido, el cual redundante sobre una misma información.

Al revisar los perfiles de los concejales desde la pestaña de la página web se evidenció el registro de correo electrónico y redes sociales: Facebook, Youtube y Twitter; de esta última, 14 de los 19 integrantes registraron cuenta (abril, 2017).

Para la fecha en mención los concejales del Partido Liberal, Jaime Andrés Beltrán Martínez, @jbeltranconcejo y Uriel Ortiz Ruíz, @UrielOrtizRuiz junto con el edil del partido Polo Democrático, Jorge Hernán Flórez Herrera, @JorgeFlorezSi, registran el mayor número de seguidores en Twitter: 2412, 2084 y 2050, respectivamente. Caso contrario ocurre con los concejales Dionicio Carrero Correa, @DionicioCC1, del Partido Liberal, Cleomedes Bello Villabona @CleomedesBello, del Partido de la Unidad Nacional y Jhon Marcell Pinzón Rincón, @Jhonmpinzon, también del Partido Unidad Nacional, quienes registran un número de seguidores menor a los 150. El más bajo @DionicioCC1 con 58, @CleomedesBello 96 y @Jhonmpinzon, 131.

Las restantes cuentas registraban 339 seguidores @Nancyrueda03 y 1044 del concejal del Partido Centro Democrático Arturo Zambrano Avellaneda, @ArturoZambranoA.

Como aporte adicional al estudio se realizó un cuadro comparativo entre el número de votos obtenidos por el edil en las elecciones en las que fue elegido (octubre, 2018) y sus seguidores. Se evidencia la limitada relación entre uno y otro. La excepción la muestra Jorge Édgar Flórez Herrera, @JorgeFlorezSi, cuya diferencia entre votos y seguidores es de 50. Se advierte que las cuentas de las redes sociales en ocasiones no se pueden identificar con personas (Tabla 2).

Tabla 2. Número de votos obtenidos y número de seguidores en Twitter de Concejales de Bucaramanga

Concejal	Partido al que pertenece	Número de votos obtenidos	Seguidores en Twitter	Nombre de usuario
Jaime Andrés Beltrán Martínez	Liberal	12.837	2.412	@jbeltranconcejo
Uriel Ortiz Ruiz	Liberal	7.590	2.084	@UrielOrtizRuiz
Nancy Elvira Lora	Liberal	7.965	339	@Nancyrueda03
Dionicio Carrero Correa	Liberal	6.117	58	@DionicioCC1
René Rodrigo Garzón Martínez	Liberal	6.117	679	@ReneGarzonM
Henry Gamboa Meza	Liberal	7.623	393	@henrygamboa-meza

Bohórquez-Pereira, Giovanni; Flórez-Quintero, Juan-Diego; Alguero-Montaño, Miguel-Orlando (2021). Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter. Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública. *Ánfora*, 28(50), 183-214. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.786>

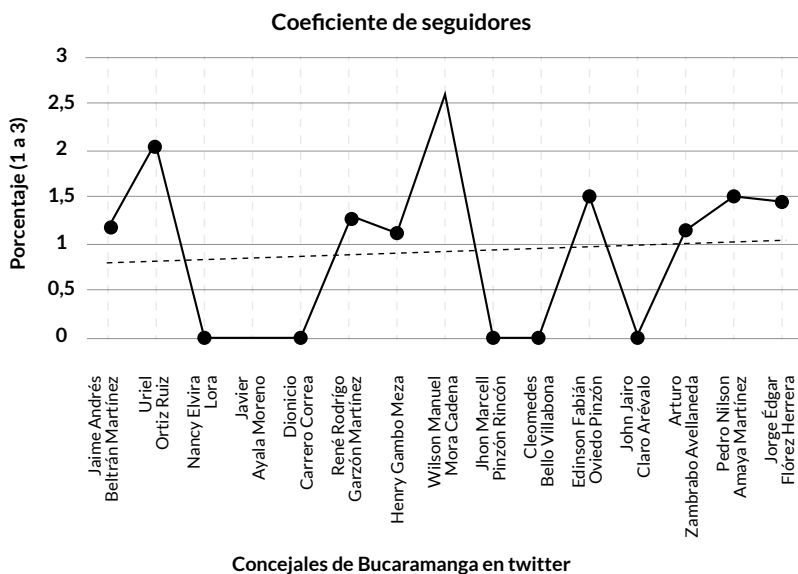
Concejial	Partido al que pertenece	Número de votos obtenidos	Seguidores en Twitter	Nombre de usuario
Wilson Manuel Mora Cadena	Liberal	8.867	921	@WilsonMora8890
Jhon Marcell Pinzón Rincón	Unidad Nacional	4.361	131	@Jhonmpinzon
Cleomedes Bello Villabona	Unidad Nacional	3.698	96	@CleomedesBello
Edinson Fabián Oviedo Pinzón	Cambio Radical	5.224	499	@FabianOviedoP
John Jairo Claro Arevalo	Alianza Social Indígena	3.446	729	@johnclaro
Arturo Zambrano Avellaneda	Centro Democrático	3.645	1.044	@ArturoZambranoA

Concejal	Partido al que pertenece	Número de votos obtenidos	Seguidores en Twitter	Nombre de usuario
Pedro Nilson Amya Martínez	Opción Ciudadana	3.398	698	@PedroNilsonConc
Jorge Édgar Flórez Herrera	Polo Democrático	2.099	2.050	@JorgeFlorezSi

Fuente: elaboración propia

De otra parte, aplicadas las ecuaciones del Índice Global Potencial Persuasivo de Moya y Herrera (2016) a los 14 concejales activos en la red, se halló que el concejal de mayor Coeficiente de Seguimiento fue Wilson Manuel Mora @WilsonMora8890 con 2,57 seguido de Uriel Ortiz Ruiz @UrielOrtizRuiz con 2,09% y el tercero fue Jorge Édgar Flórez @JorgeFlorezSi con 1,46%. Los más bajos fueron Arturo Zambrano @ArturoZambranoA con 1,11%; seguido a él se encuentra Jaime Andrés Beltrán @jbeltranconcejo con 1,15% y, por último, René Rodrigo Garzón @ReneGarzonM con 1,27%. Se aclara que los ediles que aparecen con cero (0) en sus gráficas es porque no cumplieron con todos los datos para calcular las ecuaciones (Figura 1).

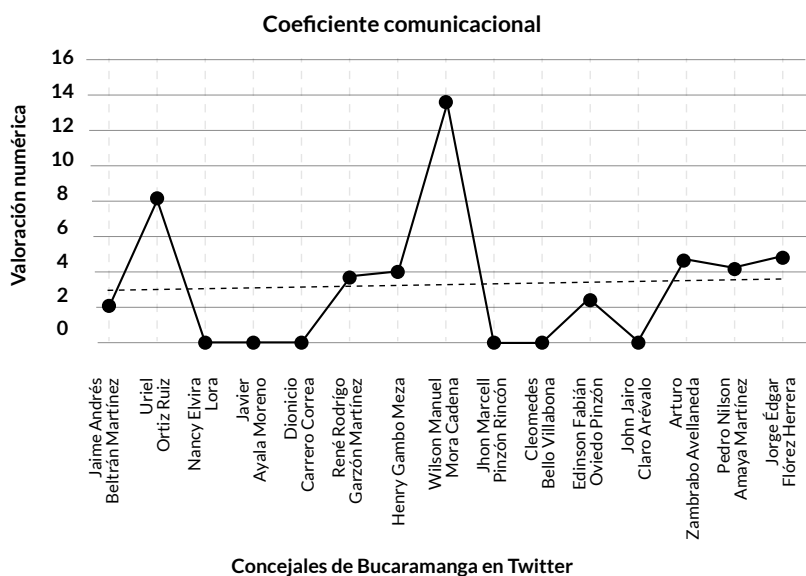
Figura 1. Coeficiente de Seguimiento



Fuente: elaboración propia

Con respecto al Coeficiente de Comunicación el resultado favoreció a Wilson Manuel Mora (@WilsonMora8890) con 13,38% y Uriel Ortiz Ruiz (@UrielOrtizRuiz) con 7,99%, integrantes de la bancada liberal, y a Jorge Édgar Flórez (@JorgeFlorezSi), del Polo Democrático, con 4,73%, quienes poseen mayor grado de actividad en Twitter. Los más bajos fueron Jaime Andrés Beltrán, @jbeltranconcejo, con 2,26%; seguido de Edinson Fabián Oviedo, @FabianOviedoP, con 2,41%; y, por último, René Rodrigo Garzón, @ReneGarzonM, con 3,73% (Figura 2).

Figura 2. Coeficiente de Comunicación

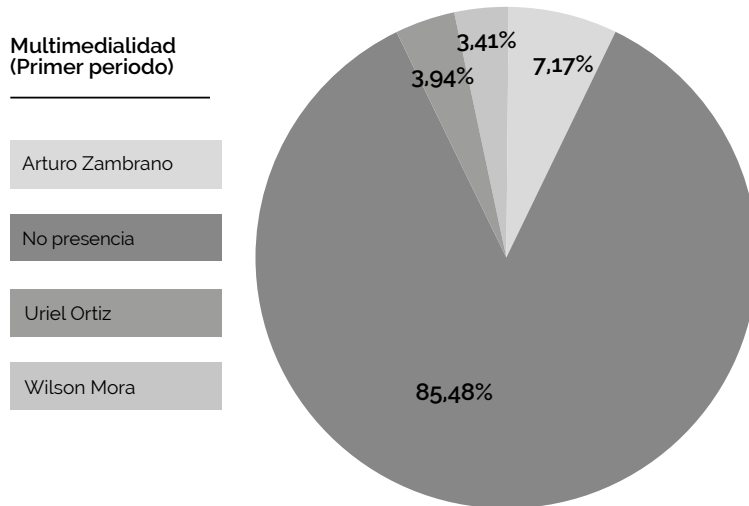


Fuente: elaboración propia

Como se indicó en la metodología los tópicos Multimedialidad, Hipertextualidad e Interactividad se aplicaron únicamente a los tres concejales de mayor Coeficiente de Seguidores y Comunicacional.

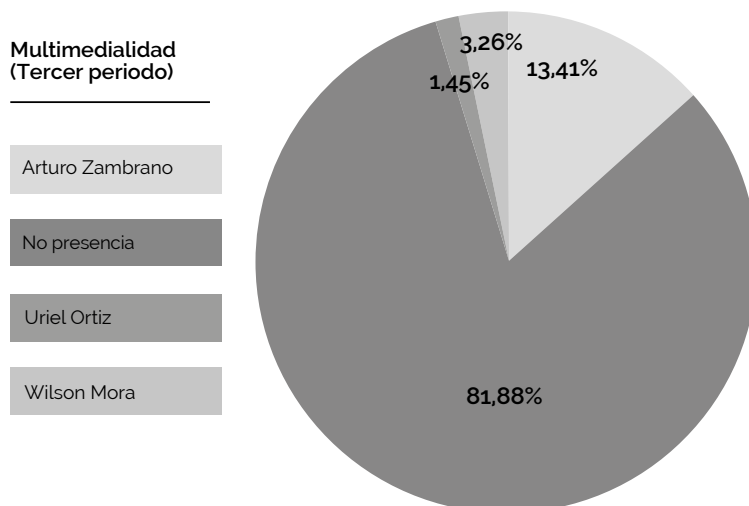
En ese orden lo que hace referencia a Multimedialidad se halló bajo uso de recursos digitales tales como imágenes, videos, audios, y formatos documentales en los tuits para el primer y tercer periodo de sesiones ordinarias de 2017. Tanto en el primero (85,48%), como en el tercer periodo (81,88%) de sesiones, la Multimedialidad es limitada. Quien obtuvo mayor porcentaje en ambos periodos fue el concejal Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA), puesto que mediante el cruce de datos y la generación de las Figuras 3 y 4 es quien puntea los datos con 7,17% y 13,41% respectivamente. Mientras que Uriel Ortiz (3,94% y 1,45%) y Wilson Mora (3,41% y 3,26%), por su parte, presentan respectivamente las cifras mencionadas.

Figura 3. Multimedialidad (primer periodo).



Fuente: elaboración propia

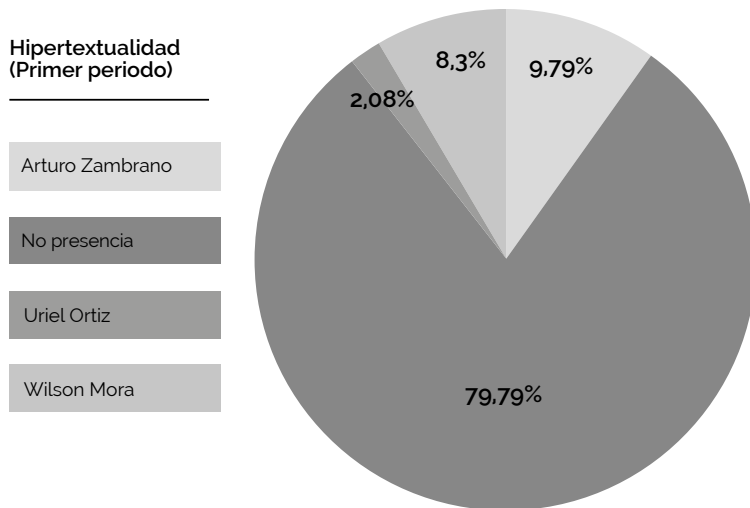
Figura 4. Multimedialidad (tercer periodo).



Fuente: elaboración propia

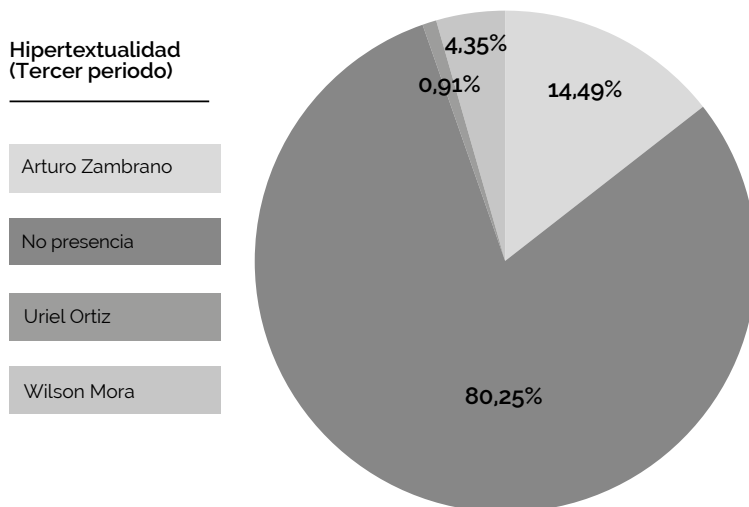
Ahora bien, entendida la Hipertextualidad desde el uso de enlaces para ampliar información en los tuis, hasta la generación y uso de hashtags (#), menciones (@) y retuits comentados o no por el concejal, Wilson Manuel Mora (@WilsonMora8890) obtuvo mayor porcentaje en el primer periodo (8,33%); sin embargo, quien encabeza el rango para el tercer periodo es Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA) (9,79%). Frente al tercer periodo Uriel Ortiz (@UrielOrtizRuiz), obtuvo 0,91% siendo el más bajo comparado con Arturo Zambrano (14,49%).

Figura 5. Hipertextualidad (primer periodo).



Fuente: elaboración propia

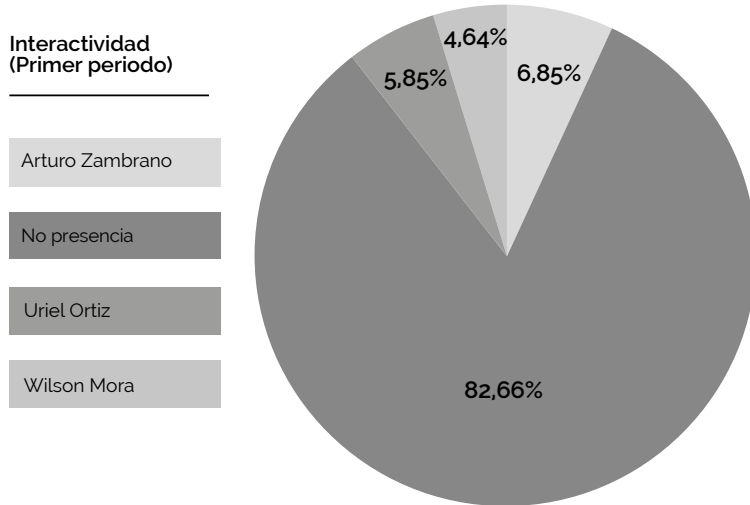
Figura 6. Hipertextualidad (tercer periodo)



Fuente: elaboración propia

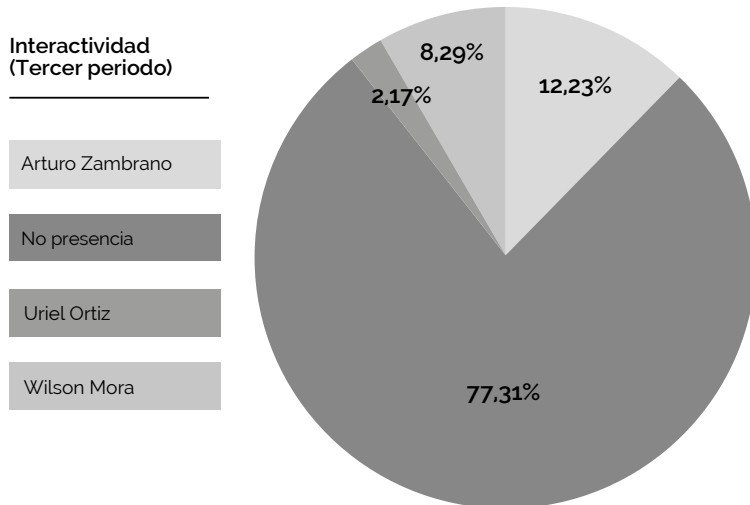
En la categoría Interactividad se buscaron los tipos de menciones, retuits y respuestas. Pueden ser colectivas, únicas, a entidades o ciudadanos digitales. En este sentido, el concejal considerado más interactivo es Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA), del partido Centro Democrático, con 6,58% y 12,23%, en cada periodo analizado. Uriel Ortiz obtuvo 5,85 y 2,17% y Wilson Mora 4,64% y 8,29%, respectivamente.

Figura 7. Interactividad (primer periodo).



Fuente: elaboración propia

Figura 8. Interactividad (tercer periodo).



Fuente: elaboración propia

Por último, se realizó una matriz comparativa que disponía de tuits y Actas del Concejo de Bucaramanga¹; este cruce de datos se hizo de acuerdo con las fechas de los tuits publicados y las temáticas tratadas en dichos tuits respecto al tema del día en las sesiones plenarias del corporado.

Como se aprecia en la Tabla 3, menos de la mitad de las publicaciones realizadas por los concejales en esos periodos del 2017 en sus cuentas de Twitter, contienen temáticas tratadas por el Concejo de Bucaramanga.

El concejal que más se acerca al 50% es Arturo Zambrano con 46% en el primer periodo y 50% en el tercero. Uriel Ortiz con 21% para el primer periodo y 8% para el tercer periodo. Finalmente, Wilson Mora con 19% para el primer periodo y 5% para el tercero.

El concejal Wilson Mora (@WilsonMora8890), obtuvo el mayor puntaje en el coeficiente de comunicación, seguido por Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA).

Tabla 3. Verificación de contenidos publicados en Twitter por los Concejales

Concejales	Verificación	Primer periodo	Promedio	Tercer periodo	Promedio
Wilson Mora	Coincide	11	19%	2	5%
No coincide	No coincide	47	81%	35	95%
Uriel Ortiz	Coincide	14	21%	1	8%
No coincide	No coincide	52	79%	12	92%
Arturo Zambrano	Coindice	22	46%	19	50%
No coincide	No coincide	26	54%	19	50%

Fuente: elaboración propia

1. Tomadas de la página <http://www.concejodebucaramanga.gov.co/>

Conclusiones

Por su tipología lo hallado en esta investigación no pretende generalizar, pero sí confirma la presencia irrefutable de los medios virtuales y en particular las redes sociales, como medio estratégico de la Comunicación Pública y Política.

Lo afirmado a través de estudios desde el lado de la rama del poder ejecutivo, como los realizados por García, López de Ayala y Fernández-Fernández (2015), Del Ruiz-Olmo y Bustos (2016), donde confirman la incidencia que tiene en el mundo virtual los textos, imágenes y demás contenidos que circulan sobre los gobernantes, sus acciones acertadas o no y la aprobación de las determinaciones que se toman, es una realidad. Esto indica que tanto el gobernante de hoy, como el líder político local y mundial, debe afrontar a diario lo que dice y cómo lo dice, además de estar preparado para recibir desde la virtualidad todos los comentarios, insultos, burlas y críticas de quienes desde ese escenario reaccionan al contenido recibido sea este total o fraccionado.

Con las debidas y guardadas proporciones, los resultados presentados en este corto ejercicio, coinciden con Túniz y Sixto (2011) quienes advertían en su momento que “el bajo nivel de uso de las redes sociales indica que aún no se confía en el potencial que suponen como forma de contacto directo, como plataforma de visibilidad de la persona y de su gestión, como herramienta de ciberactividad, como alerta de posibles conflictos o como foro de debate” (p. 22). Al revisar y analizar los datos recolectados queda claro que los concejales de Bucaramanga, están en déficit en el manejo de redes sociales y se le debe ofertar posibilidades de formación y reducir la brecha digital que queda evidenciada. Se debe extender dicha invitación a los encargados de las oficinas de información y gabinetes de prensa de las corporaciones públicas, locales, departamentales y nacionales.

Ahora bien, en relación con el Coeficiente de Seguimiento y de Comunicación, estos dos indicadores permitieron encontrar veracidad al determinar el grado de actividad de los concejales. Además se logra confirmar la función comunicativa (Moya, 2014) que ejerce el concejal como líder político. Pese a no contar con la versión del generador del contenido (concejal), se observó que el usuario receptor (el ciudadano) siente que tiene la posibilidad de comunicación directa y, además, puede, si lo desea, alcanzar el feedback (retroalimentación) propiciado por el contenido de los mensajes que los ediles publican.

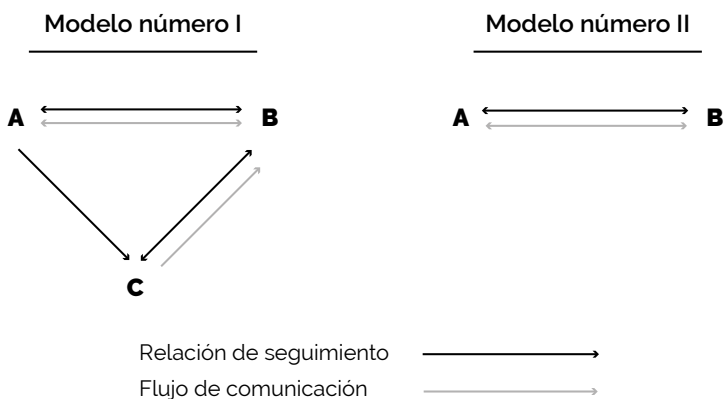
Por otro lado, los fines persuasivos son una característica fundamental de la comunicación política y, por ello, el Índice Global Potencial Persuasivo propuesto por Moya y Herrera (2016) arrojó que los retuits implican mucho más que una retransmisión del mensaje, ya que estas cascadas de difusión favorecen y potencian la comunicación, por lo que al medir la persuasión de los mensajes

emitidos por los concejales verificamos el grado de su actividad con la eficacia que tiene su comunicación al ser respaldado por una cantidad de usuarios.

No obstante, es importante aclarar que para ampliar el alcance de la red de usuarios en Twitter es necesario que las comunicaciones entre ciber-ciudadanos y líderes políticos sea directa (Moya y Herrera, 2016), ya que en lo encontrado los concejales no tienen una comunicación real direccionada a los usuarios, puesto que dentro de la publicación de sus mensajes solo buscan difundir información y promocionar propaganda, y no crean comunidades virtuales donde sí es clara la evidencia de comunicación multimodal (Castells, 1999).

De igual forma, los concejales concentran la emisión de sus mensajes y las discusiones de los asuntos públicos con líderes de opinión dentro de la red y no democratizan sus emisiones a todos los usuarios. Por lo tanto, de acuerdo con Moya y Herrera (2016), bajo el modelo número I se analizó que A es el concejal, B es el líder de opinión y C son los ciber-ciudadanos (Ver figura 9). A y B (Modelo número II) mantienen una relación de discusión constante, mientras que C sólo es espectador de la discusión. Además, B es quien más responde a los mensajes emitidos por C, ya que el interés de A es difundir información, usando erróneamente las redes sociales digitales.

Figura 9. Modelos de relacionamiento en los seguidores de Twitter



Fuente: elaboración propia

Para concretar, el actuar comunicativo de los concejales en Twitter como medio de interacción ciudadana, el uso establecido por los integrantes del corporado de utilizar sus redes personales como complemento a sus roles de líderes políticos no se está cumpliendo a cabalidad, ya que hace énfasis en la relevancia

de su imagen, ideologías, y oposición a las administraciones locales, y no en comunicar los asuntos públicos que trata el Concejo de Bucaramanga en su accionar diario, causando desinformación al ciudadano digital.

Los resultados del uso de recursos digitales y la verificación de las agendas que publican en sus cuentas de Twitter frente a las temáticas de las sesiones plenarias es prueba de lo anterior. De los 19 concejales solo Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA) aprovecha las herramientas digitales que brinda Twitter y promueve la discusión de asuntos públicos por medio de comunidades virtuales.

Por su parte, los concejales Wilson Mora (@WilsonMora8890) y Uriel Ortiz Ruiz (@UrielOrtizRuiz), generan más conversaciones con diversos usuarios que Arturo Zambrano (@ArturoZambranoA). Sin embargo, estos diálogos no se orientan a difundir propuestas presentadas ante la Mesa Directiva de la Corporación o gestión realizada ante Secretarías municipales o entidades descentralizadas, sino en hacer crítica permanente al gobierno del Alcalde de Bucaramanga Rodolfo Hernández, del cual ellos son opositores.

Como todo proceso de indagación en los que se involucra la virtualidad, se requiere profundizar y ampliar tanto participantes, como técnicas de recolección de datos que dejen oír las expresiones de aquellos llamados usuarios y, también, de quienes se denominan generadores de contenido o tuiteros. Son ellos, ambos ciudadanos, ambos integrantes de una sociedad, los que deben decir si este ejercicio de interacción virtual está aportando realmente a la construcción de políticas públicas orientadas al fortalecimiento social y reducción de la desigualdad o es una forma más de dominar y someter al electorado.

Referencias

- Almeida, J. A.; Alves, J. A.; Miola, E. (2014). Parlamentares, representação política e redes sociais digitais: perfis de uso do Twitter na Câmara dos Deputados. *Opinião Pública, Campinas, 20(2)*, 178-203. <https://www.scielo.br/pdf/op/v20n2/0104-6276-op-20-02-00178.pdf>
- Bohórquez-Pereira, G.; Alguero-Montaño, M. O. (2018). Concejales y líderes comunitarios de Bucaramanga. Percepciones encontradas en sus relaciones comunicativas. *Revista Escribanía, 16(2)*, 45-57. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/3112>

Bohórquez-Pereira, Giovanni; Flórez-Quintero, Juan-Diego; Alguero-Montaña, Miguel-Orlando (2021). Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter. Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública. *Ánfora*, 28(50), 183-214. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.786>

Bonelly, R. (2011). *La Huella social. Cómo los usuarios tomaron control de internet*. Editorial CEC, S. A.

Castells, M. (1999). *La era de la información*. Alianza Editorial, S.A.S.

Castells, M. (2000). *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Universitá Oberta de Catalunya, España. https://www.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/la_universitat/leccion-inaugural/leccion-inaugural-manuel-castells-2017.pdf

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza Editorial.

Cavadas-Gormaz, M. (2016). La comunicación al servicio del líder. El caso del Ayuntamiento de Madrid. En Asociación Española Investigación de la Comunicación. En *Memorias V Congreso Iberoamericano de Comunicación Cultura y Cooperación* (pp. 131-144).

http://www.madrid2016.org/wp-content/uploads/aeic2016madrid_comunicaciones_vdef_ok.pdf

Corte Constitucional de Colombia (2015). *Constitución Política Colombia*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Cotarelo, R. (2013). *Ciberpolítica. Las nuevas formas de acción y comunicación política*. Tirant Humanidades.

Cuadra, A. (2009). Epistemocrítica de la e-Comunicación. Elementos para una etnografía virtual de las prácticas científicas en la era digital. *Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 13, 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159233>

Deloitte Touche Tohmatsu Limited (2019). *Consumo móvil en Colombia. Los cambios importantes generalmente no ocurren de la noche a la mañana*. Deloitte, Ed.

Del Fresno, M. (2011). Netnografía. Investigación, análisis e intervención social online. Reseña. *Revista Teknokultura*, 12(1), 203-210. <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/48898/45624>

- Del Ruiz-Olmo, F. J.; Bustos, D. J. (2016). Del tweet a la fotografía, la evolución de la comunicación política en Twitter hacia la imagen. El caso del debate del estado de la nación en España (2015). *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 108-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5346069>
- Demers, F.; Lavigne, A. (2007). La comunicación pública: una prioridad contemporánea de investigación. *Comunicación y Sociedad*, 8, 65-87. <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n8/0188-252X-comso-08-65.pdf>
- Durán, C. A. (2015). Aspectos interventores en la participación política y electoral de jóvenes. Una reflexión sobre la información, interacción y difusión de contenidos en redes sociales para futuras investigaciones en Santander. *Desafíos*, 27(1), 47-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359638976003>
- Erizalde, L.; Riorda, M. (2013). *Comunicación Gubernamental*. Editores La Crujía.
- García, C. B.; López de Ayala, M. C.; Fernández-Fernández, J. G. (2015). Twitter como plataforma de los alcaldes para la comunicación pública. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(2), 757772. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/50884>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Editorial Ariel S. A.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Izureta, R.; Arterton, C.; Perina, R. (2009). *Estrategias de comunicación para gobiernos*. Ediciones La Crujía.
- Kamps, H. J. (2015). Who Are Twitter's Verified Users? *Medium*, 1-15. <https://medium.com/@Haje/who-are-twitter-s-verified-users-af976fc1b032>
- Kit, S. (2016). *44 estadísticas de Twitter para 2016*. [Entrada en un blog]. <https://www.brandwatch.com/es/2016/06/44-estadisticas-twitter-2016/>
- Kozinets, R. (1997). I Want to Believe: A Netnography of the X-Philes' Subculture of Consumption. In M. Brucks & D. J. Maclnnis (Eds.). *Advances in Consumer Research* (pp. 470-475). Assoc Consumer Research.

- Kozinets, R. (1998). On netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. In J. W. Alba & J. W. Hutchinson (Eds.). *Advances in Consumer Research*. (pp. 366-371). Association for Consumer Research.
- Kozinets, R. (2006). Netnography 2.0. En W. Russell (Ed.). *Manual de métodos de investigación cualitativa en Marketing* (pp. 129-142). Edward Elgar Editorial y ONU.
- Laaksonen, S. M.; Nelimarkka, M.; Tuokko, M.; Marttila, M.; Kekkonen, A.; Villi, M. (2017). Working the Fields of Big Data: Using Big-data-augmented online ethnography to study candidate–candidate interaction at election time. *Journal of Information Technology & Politics*, 14(2), 110-131. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19331681.2016.1266981>
- Maia, C. M.; Gomes, W.; Marques, J. A. (Eds.). (2011). *Internet e Participação Política no Brasil*. Editora Sulina.
- Manrique, R. A. (1995). *El municipio después de la Constitución de 1991*. Empresa Editorial de Cundinamarca Antonio Nariño.
- Meneses-Cabrera, T.; Cardozo Cardona, J. (2014). La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura. *Revista Encuentros*, 12(2), 93-103. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a07.pdf>
- Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación de Colombia (2019). *Colombia es uno de los países con más usuarios en redes sociales en la región*. https://mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2713.html?_noredirect=1
- Mizrahi, Y. (1999). Voto retrospectivo y desempeño gubernamental: las elecciones en el Estado de Chihuahua, México. *Estudios Políticos, Documento de trabajo*, 100, 1-30. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Mizrahi.pdf>
- Mullin, B. (2015). *Report: Journalists Make Up a Quarter of All Verified Twitter Accounts Adweek*. <https://www.poynter.org/reporting-editing/2015/report-journalists-are-largest-most-active-group-on-twitter/>

- Moya, M. (2014). *Análisis comunicacional del uso que los diputados españoles hacen de Twitter: evaluación e implicaciones prácticas* (Tesis de Doctorado). Universidad Carlos III de Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/20431>
- Moya, M.; Herrera-Damas, S. (2016). Cómo medir el potencial persuasivo en Twitter: propuesta metodológica. *Palabra Clave*, 19(3), 838-867. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/6075/html>
- Noguera-Vivo, J. M. (2013). How Open are Journalists on Twitter? Trends Towards the End-user Journalism. *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, 26(1), 93-114. <https://revistas.unav.edu/index.php/communication-and-society/article/view/36156>
- Omnicores Agency (2019). Twitter por números: estadísticas, datos demográficos y datos curiosos. <https://www.omnicoreagency.com/twitter-statistics/>
- Orihuela, J. L. (2013). *Mundo Twitter: una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la red*. Alienta Editorial.
- Peña, P.; Pacheco, M.; Martínez, P. (2012). *Comunicación institucional y política*. Editorial Fragua, Biblioteca de Ciencias de la comunicación.
- Ramírez, M. F.; Tabares, J. (2011). Las relaciones entre los actores del gobierno local en el marco de la gobernanza. Una mirada desde los concejales de Medellín. *Participación Política*, 16(1), 213-239. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Ruiz, M. R.; Aguirre, A. G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 41, 67-96. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Scolari, C. (2013). *Hipermediaciones: elementos para la teoría de una comunicación digital interactiva*. GEDISA.
- Túñez, M.; Sixto, J. (2011). Redes sociales, política y Compromiso 2.0: La comunicación de los diputados españoles en Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81921340015>

Bohórquez-Pereira, Giovanni; Flórez-Quintero, Juan-Diego; Alguero-Montaña, Miguel-Orlando (2021). Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter. Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública. *Ánfora*, 28(50), 183-214. <https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.786>

Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 42, 81-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130831006>

Vega, H. (2009). La comunicación de gobierno e Internet. En R. Izureta, C. Arterton & R. Perina. (Eds.). *Estrategias de comunicación para gobiernos* (pp. 131-184). Ediciones La Crujía.

We Are Social y Hootsuite (2019). *Global digital 2019. Global digital yearbook*. <https://datareportal.com/reports/digital-2019-colombia>

Zamora, R. (2011). *Claves para gestionar la comunicación local*. Comunicación Social, ediciones y publicaciones.

Juventudes en el movimiento Masortí argentino: percepciones sobre el *Ethos* comunitario*

[Versión en Castellano]

Youth in the Argentine Masortí Movement: Perceptions About the *Ethos* Community

Juventude no movimento argentino Masortí: percepções sobre *oethos* comunitário

Recibido el 1 de febrero, 2019. Aceptado el 6 de marzo, 2020.

Vanesa-Cynthia Lerner**

<https://orcid.org/0000-0002-4759-5844>

Argentina

› Para citar este artículo:

Lerner, Vanesa-Cynthia (2021).

Juventudes en el movimiento Masortí argentino: percepciones sobre el *ethos* comunitario.

Ánfora, 28(50), 215-248.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.582>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: describir y comprender el modo de habitar o el *ethos* comunitario que tiene la juventud institucionalizada dentro del movimiento conservador Masortí en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y analizar las tensiones de los y las jóvenes en su participación por fuera de los Departamentos de Juventud. **Metodología:** estudio cualitativo que se apoyó en el enfoque interpretativo. Se realizaron

* Este artículo forma parte de los resultados de la tesis de maestría "Construcciones identitarias de los jóvenes que participan en el movimiento conservador/masortí en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la actualidad", en el marco del proyecto doctoral "El sentido de lo judío en el mundo del judaísmo. Religión, identidad y juventud en el movimiento conservador/masortí argentino en la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad" financiado por El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), 2015-2020. Algunos apartados se basaron en la presentación realizada en la VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Córdoba, Noviembre de 2018. La investigadora declara que no hubo conflicto de interés en la ejecución del proyecto de investigación.

** Magíster en Investigación en Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires). Becaria Interna Doctoral del CIS-IDES/CONICET, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Profesora de la Universidad de El Salvador. Correo: vanesalerner@gmail.com

observaciones participantes en actividades del movimiento Masortí y entrevistas semi-estructuradas a jóvenes que participan en él. **Resultados:** se encontró que existen juventudes institucionalizadas en el movimiento Masortí que participan por medio de la educación no formal, dirigiendo sus actividades a niños, niñas y adolescentes. A partir de ese rol desarrollan un *ethos* comunitario que flaquea cuando deben terminar sus estudios universitarios o insertarse en el mercado laboral; estas obligaciones hacen imposible compatibilizar dicha participación al punto tal de abandonarla. Por otra parte, están las juventudes no institucionalizadas –estudiantes universitarios o terciarios, profesionales y/o comerciantes sin hijos– que no tienen espacios concretos ni radios de acción en el movimiento y circulan por otras organizaciones. El mundo adulto cuestiona esos modos de habitar por hacerlo de acuerdo a lógicas utilitarias alejándose de la idea de *ethos*. **Conclusiones:** se concluye que es la condición de joven la que garantiza la participación en el movimiento y la reproducción de ese *ethos*. Por su parte, el movimiento Masortí ofrece espacios de socialización para una juventud institucionalizada y para las familias. La juventud institucionalizada habita lo comunitario por medio de un rol específico en pos de una empresa a largo plazo.

Palabras-clave: Juventudes judaístas; Identidad judía; Movimiento Masortí argentino; Ethos Judio-comunitario.

Abstract

Objective: to describe and understand the way of living or the community *ethos* of the youth organization within the conservative Masortí movement in the Autonomous city of Buenos Aires and analyze the tensions of young people in their participation outside the Youth Departments. **Methodology:** a qualitative study that was based on the interpretative approach. Participant observations were made in activities of the Masortí movement and semi-structured interviews were held with young people who participated in it. **Results:** it was found that there are institutionalized youths in the Masortí movement who participate through non-formal education, directing their activities towards children and adolescents. From this role they develop a community *ethos* that falters when they must finish their university studies or enter the labor market. These obligations make it impossible to make such participation compatible to the point of abandoning it. On the other hand, there are the non-institutionalized youths - university or tertiary students, professionals and / or merchants without children - who do not have specific spaces or operating ranges in the movement and circulate through other organizations. The adult world questions these ways of living by following utilitarian logic, moving away from the idea of *ethos*. **Conclusions:** it is concluded that it is the condition of youth that guarantees participation in the

movement and the reproduction of that *ethos*. For its part, the Masortí movement offers socialization spaces for institutionalized youth and families. Institutionalized youth inhabit the community through a specific role in pursuit of a long-term company.

Keywords: Jewish youth; Jewish identity; Argentine Masortí Movement; Ethos Jewish-community.

Resumo

Objetivo: descrever e entender o modo de vida ou o *ethos* comunitário que os jovens institucionalizados possuem no movimento conservador Masortí, na cidade autônoma de Buenos Aires, e analisar as tensões dos jovens em sua participação fora dos Departamentos da Juventude. **Metodologia:** estudo qualitativo, baseado na abordagem interpretativa. As observações dos participantes foram feitas em atividades do movimento Masortí e entrevistas semiestruturadas com jovens que participam dele. **Resultados:** verificou-se que existem jovens institucionalizados no movimento Masortí que participam da educação não formal, direcionando suas atividades para crianças e adolescentes. A partir desse papel, eles desenvolvem um *ethos* comunitário que oscila quando devem terminar os estudos universitários ou entrar no mercado de trabalho; Essas obrigações tornam impossível fazer essa participação compatível a ponto de abandoná-la. Por outro lado, existem jovens não institucionalizados - estudantes universitários ou terciários, profissionais e / ou comerciantes sem filhos - que não possuem espaços ou rádios de ação específicos no movimento e circulam por outras organizações. O mundo adulto questiona esses modos de vida, fazendo-o de acordo com a lógica utilitarista, afastando-se da idéia de *ethos*. **Conclusões:** conclui-se que é a condição da juventude que garante a participação no movimento e a reprodução desse *ethos*. Por seu lado, o movimento Masortí oferece espaços de socialização para jovens institucionalizados e famílias. Os jovens institucionalizados habitam a comunidade através de um papel específico na busca de uma empresa de longo prazo.

Palavras-chave: Juventude judaica; Identidade judaica; Movimento Masortí argentino; Comunidade judaica Ethos.

Introducción

El movimiento conservador Masortí argentino está compuesto por una red de organizaciones que pueden ser sinagogas o sinagogas-escuelas que las y los actores llaman “comunidades”; catorce de ellas cuentan con Departamentos de Juventud y están adheridas a Noam Argentina. En ellos, los y las jóvenes *madrijim/madrijot*—en hebreo, líderes o guías— brindan educación no formal a niños y adolescentes entre 3 y 16 años. Noam Argentina forma parte de Noam Olami, organización mundial encargada de promover educación no formal a nivel mundial a niños y adolescentes entre 8 y 18 años. Su sede central está en los Estados Unidos, con filiales en diferentes países.

En el caso argentino, el movimiento conservador/masortí en 2017 registró 37 “comunidades”, número significativo en comparación con otros países. En 2020 existen 14 comunidades con Departamentos de Juventud que forman parte de Noam (Amijai, Bet-El, BetHilel, BeneiTikvá, Beit Israel, Bialik de Devoto, OrJadash, DorJadash, Comunidad Pardés, Lamroth ha Kol, Sio de Morón, Tfilat Shalom, Juventud Judaica y Ioná). Todas ellas están ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires.

Aunque en el interior del país existen “comunidades” y organizaciones juveniles cuya espiritualidad es conservadora/masortí, no se encuentran adheridas a Noam sino a los movimientos juveniles sionistas. Dentro del mundo juvenil judío existe una amplia oferta vinculada con la educación no formal que varía de acuerdo con sus posicionamientos ideológicos, religiosos o laicos. Ejemplos de ellas son: las entidades sociodeportivas adheridas a la Federación Argentina de Centros Comunitarios Macabeos (FACCMA), las asociadas al Movimiento Juvenil Sionista y al Idisher Cultur Farband (ICUF). Asimismo, se encuentra la Fundación Bamá (Beit Hamejanej Haiehudí -La casa del Educador Judío), quien también promueve la educación tanto formal como no formal en las organizaciones judeo-argentinas.

Por lo anterior, este artículo tiene como objetivo describir y comprender el modo de *habitar* o el *ethos* comunitario que tiene la juventud institucionalizada dentro del movimiento conservador/masortí en la ciudad Autónoma de Buenos Aires. También busca analizar las tensiones que aparecen en los y las jóvenes que participan por fuera de los Departamentos de Juventud y, a su vez, exponer algunas percepciones del mundo adulto del movimiento al reflexionar sobre otras juventudes que no participan a partir de un trabajo voluntario.

Ahora bien, Max Weber (1979) entiende al *ethos* en tanto ética como una dimensión actitudinal, un conjunto de valores y motivaciones que remite a las cualidades morales del individuo. En cuanto a lo comunitario, se trata de un espacio de socialización en el que todos se conocen y quienes participan lo hacen

de acuerdo con una “acción racional con arreglo a valores” que está “determinada por la creencia consciente en el valor —ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se la interprete— propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor” (Weber, 1964, p. 20).

Retomando lo planteado por Zygmunt Bauman (2008) la comunidad posmoderna evoca significados relacionado con lo bueno, lo cálido y apacible. Es una comunidad imaginada que retoma las características de aquella descrita por Ferdinand Tönnies (1979) y por Robert Redfield (1971) —la existencia un entendimiento compartido “tácito” y “natural”, por ser pequeña, distintiva y autosuficiente—, pero que en realidad ya no existe pues cae cuando se la hace autoconsciente, se la nombra, se la pregona y critica. Por el contrario, a pesar de no lograr establecer una frontera tajante entre un “nosotros” y un “otros”, mantener el monopolio de la comunicación y permanecer aislada del mundo externo, opera como si esto efectivamente sucediera.

Dicho modo de habitar o *ethos* comunitario de la juventud institucionalizada fue desagregado en distintas dimensiones (el significado que tiene para ella asumir ese rol de educador no formal, la estructura organizacional y la forma de trabajo, el contenido pedagógico, el *ethos* y los valores a transmitir y sus motivaciones por participar de ese modo) para luego, en una segunda parte, desarrollar los objetivos subsiguientes relacionados con las juventudes y las tensiones con el mundo adulto.

La identidad judía contiene una diversidad de dimensiones (ideológicas, religiosas, culturales, étnicas, nacionales, políticas, lingüísticas, idiomáticas y geográficas), que redefinidas desde la significación particular de cada sujeto, otorgan al judaísmo una representación multifacética (Erdei, 2011; Caro, 2006; Baumann, 2001). Lo religioso constituye así una de ellas que comprende a las identificaciones con lo judío, cuyo peso es significativo.

Los actores sociales en términos generales sostienen la existencia de tres corrientes: la ortodoxa, la reformista y la conservadora/masortí. La primera, cumple con la Ley Judía (en hebreo *halajá*) y se caracteriza por la observancia rigurosa de los preceptos religiosos, mientras que la segunda la deja de lado y apela a la autonomía individual (Kepel, 1995). La conservadora/masortí se definió a sí misma como una tercera posición entre las otras dos ya que “conservaba” el cumplimiento de la Ley Judía al igual que la primera pero adaptándola a las necesidades de la feligresía, cuyo estilo de vida es secular y está inmersa en una sociedad no judía como la segunda. Cumple con el *Shabat* (Sábado) permitiendo que la feligresía llegue a la sinagoga utilizando algún medio de transporte y, por lo tanto, tocando dinero, el uso de instrumentos musicales y micrófonos en las

ceremonias, la incorporación del idioma vernáculo en el recitado de plegarias, todas cuestiones que la ortodoxia prohíbe.

También incluye la circuncisión, los rezos diarios, el precepto del matrimonio, el divorcio, la conversión de acuerdo con la Ley Judía, el uso del hebreo en los servicios religiosos y la centralidad espiritual de la Tierra de Israel y de su Pueblo. Introdujo el concepto de *Klal Israel* de Zacarías Frankel, cuya traducción es “El conjunto de Israel” haciendo referencia a una pertenencia de carácter nacional (Waxman, 1970; Cohen, 1987). Asimismo, a diferencia de la ortodoxia, cambió el status de las mujeres habilitándolas a compartir el mismo espacio con los hombres en la sinagoga, conformar *minian* (quórum mínimo de diez personas para los rezos), leer la *Torá* (Pentateuco) en público y ocupar cargos rabínicos.

Sin embargo, no alcanzarían a obtener las mismas condiciones de igualdad que los hombres (Sklare, 1972). También se la conoce como *masortí*, que en hebreo significa tradicionalista. Para el caso puntual de la feligresía conservadora/masortí de Argentina, la misma tiene naturalizada que lo religioso se recrea al ingresar a la “comunidad” y no necesariamente fuera de ella. Esto no es así en otras partes del mundo.

El movimiento conservador/Masortí se originó en Europa Occidental a mediados del siglo XIX, tras los avances del Iluminismo y la constitución de los Estados-Nación, en ese entonces conocido como corriente judeo-histórica positiva. Con las leyes emancipadoras, los judíos adquirieron el status de ciudadanos lo que implicó cambios y tensiones en la organización sociopolítica de las comunidades religiosas pues hasta el momento, sus autoridades eran las que ejercían el poder político y legal en los guetos independientemente de las autoridades centrales (Meyer, 1995). La obtención de derechos políticos dio lugar a un proceso de confesionalización que relegó la judeidad a la esfera privada (Traverso, 2013).

Su institucionalización se dio en los Estados Unidos a fines XIX siendo el *Jewish Theological Seminary of America* el referente académico e ideológico. En el caso argentino, éste se estableció en 1957 cuando la Congregación Israelita de la República Argentina (CIRA), que adhería a la corriente reformista europea, decidió unirse a la *United Synagoges of America*. De modo que, en 1959, el rabino conservador estadounidense Marshall T. Meyer, egresado de *Jewish Theological Seminary*, llegó a dicho país para hacerse cargo de la organización, convirtiéndose en el principal referente del movimiento (Schenquer, 2012).

De igual modo, el reformismo estadounidense se instaló en Argentina junto con el movimiento conservador/masortí en la década de 1960. El rabino búlgaro Haim Asa quien adhería al reformismo estadounidense vino de los Estados Unidos a Buenos Aires en 1963 y conformó la Comunidad Emanu El en 1965. De todos modos, para el caso argentino, las diferencias entre dichas corrientes no fueron tan tajantes. La formación de rabinos de ambas pasaba por

el Seminario Rabínico Latinoamericano dirigido por los rabinos Marshall Meyer y Mordejai Ederly.

El movimiento conservador/masortí fue hegemónico en la región latinoamericana ante el reformismo. “Comunidades” que adherían al reformismo europeo, judeolaicas o que desarrollaban una ortodoxia moderada definida como “tradicionalista” comenzaron a afiliarse al movimiento conservador/masortí entre las décadas de 1970 y 1980 (Schenquer, 2012). Ello implicaba la contratación de un rabino o seminarista formado en el Seminario. En cuanto a la ortodoxia, existen distintos tipos y vertientes. Algunas que llegaron a la Argentina con los procesos migratorios de fines del siglo XIX y otras que se fueron radicando en el país bajo la misma lógica que el movimiento conservador/masortí o el reformismo.

El reclutamiento de rabinos de diferentes partes del mundo para hacerse cargo de distintas congregaciones no fue exclusivo de estos movimientos. Siguiendo a Susana Bianchi (2004) hacia la década de 1960, dentro del mundo judío se reconocía una crisis dentro del campo religioso. “La sinagogas parecían estar vacías y su número no crecía” (p. 252). Esto se debía al estancamiento de nuevas olas inmigratorias y según las dirigencias comunitarias, debido a un alejamiento de la feligresía de las prácticas rituales con un estilo de vida secularizado.

La contratación de rabinos del exterior implicaba para las dirigencias revitalizar lo religioso, aunar criterios sobre los rituales “realizados muchas veces inescrupulosamente”. Por ejemplo, el rabino Isaac Chehebar oriundo de Alepo fue designado en 1953 como el especialista religioso de la escuela sefaradí de origen alepino Yesod Hadath para restaurar la autoridad rabínica y el cumplimiento de los preceptos judaicos. El rabino Dov Ber Baumgarten radicado en los Estados Unidos, discípulo del Rebe-Menahem Mendel Schneerson, viajó en 1956 a Argentina como el primer emisario de la corriente jasídica Jabad Lubavitch en dicho país. Asimismo, el rabino alemán Iosef Oppenheimer proveniente de Holanda en 1953 fue contratado para dirigir la Congregación Ajdut Israel en Buenos Aires, sinagoga ortodoxa de origen alemán en reemplazo del rabino Hermann Klein quien era muy anciano.

Si bien dentro del movimiento conservador/masortí existen organizaciones centrales (como la anteriormente nombrada, la Asamblea Rabínica, la Comisión de Ley Judía y Estándares que por votación puede crear respuestas nuevas, la Asamblea Rabínica Latinoamericana, el Seminario Rabínico Latinoamericano, etc.) que lo ordenan y bajan los principales lineamientos, el mismo funciona de forma descentralizada. Esto es así ya que la figura rabínica en sus respectivas “comunidades” posee la autoridad máxima (*mara d’atra*) en cuanto lo religioso. Puede decidir sobre el cumplimiento de los preceptos y la forma de aplicarlos, pero no puede inventar respuestas nuevas. No obstante, en la práctica se da un doble poder.

Las “comunidades” son organizaciones civiles sin fines de lucro gobernadas por Comisiones Directivas conformadas por familias fundadoras o de peso. La aplicación de la Ley Judía es producto de una negociación entre la figura rabínica que detenta el poder religioso con las Comisiones Directivas encargadas de administrar los recursos económicos. Las fronteras entre el poder religioso y económico son poco claras para definir lo sagrado y lo profano. A la vez, existe una historia institucional en cuanto a la aplicación de la Ley Judía que trasciende a la figura religiosa. Es decir, que dentro del movimiento hay comunitarismos (Hervieu-Léger, 2004; Giménez-Béliveau, 2016).

Existe un amplio espectro dentro de lo masortí que va estar condicionado por las anteriores cuestiones. Esto puede verse en el rol de la mujer y los grupos LGBTIQ. En las “comunidades” de Buenos Aires, las mujeres ocupan cargos directivos, ejercen voluntariados, trabajan como cantantes litúrgicas y pueden desempeñarse como rabinas. De los 105 rabinos graduados del Seminario Rabínico Latinoamericano registrados en su página web entre los años 1972-2018¹, 11 son mujeres siendo la primera, la rabina Margit Baumatz egresada en 1994 con 56 años casada y con tres hijas adultas. Siete viven en Buenos Aires y cuatro en Brasil, Estados Unidos e Israel.

Por lo general, a las mujeres les resulta dificultoso insertarse en las “comunidades” como única autoridad máxima. En sus trayectorias pueden notarse que han compartido ese lugar con rabinos hombres, que han estado al mando solas por un tiempo limitado o que se dedican a la docencia y en menor medida al púlpito. Ellas cuentan que las Comisiones Directivas prefieren liderazgos masculinos por sobre los femeninos. Es decir, que para las mismas, el liderazgo comunitario resulta ser un campo de disputa.

En 2020 solo hay una “comunidad” en la Ciudad de Buenos Aires exclusivamente a cargo de una rabina mujer y otra con conducción compartida. En cuanto a los grupos LGBTIQ, la Comisión de Ley Judía y Estándares (*Committee on Jewish Law and Standards*) ubicada en los Estados Unidos aprobó el 6 de diciembre de 2006 la respuesta “*Homosexuality, Human Dignity & Halakhah: a combined responsum for the Committee on Jewish Law and Standards*” que permite la ordenación de rabinas y rabinos homosexuales y el matrimonio entre personas del mismo sexo. Sin embargo, como se explicó anteriormente cada “comunidad” resuelve. Rabinos o rabinas pueden estar a favor de desarrollar el ritual del casamiento pero solo lo podrán ejecutar estableciendo consensos con las Comisiones Directivas. Ejemplo de ello fue el casamiento llevado a cabo por la rabina Karina

1. Información obtenida en el curso curso abierto llamado “Judaísmo conservador/masortí” dictado una vez por semana en el Seminario Rabínico Latinoamericano “Marshall T. Meyer” ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre agosto y diciembre de 2011 corroborada en la página web del Seminario Rabínico Latinoamericano: <https://www.seminariorabinico.org/graduados/rabinos-graduados/>.

Finkielsztein en la Comunidad NCI-Emanuel en 2016 quien unió en matrimonio a dos mujeres, Romina Charur y Victoria Escobar.

Dicha comunidad pertenece a Fundación Judaica, un entramado institucional de doble afiliación (conservadora y reformista) dirigido por el rabino Sergio Bergman. JAG (Judíos Argentinos Gays) forma parte de dicho entramado desde 2008 luego de la fusión de JAG y de *Keshet*. Ambas se conformaron en 2004, la primera se proponía generar espacios de socialización puertas hacia adentro y la segunda buscaba visibilizar la cuestión judeo-gay hacia el adentro judío y hacia el afuera no judío. Si bien comenzaron siendo espacios en los que participaban hombres gays, luego se incorporaron mujeres, entre ellas Romina y Victoria (Setton, 2015, 2020).

Durante el trabajo de campo, diferentes rabinos y rabinas se pronunciaron a favor del matrimonio igualitario, otros en contra. Todos coincidían que en caso de llevarlo a cabo debían consultarlo con su “comunidad”. Las y los actores que participan en JAG buscan que las “comunidades” tengan políticas inclusivas para los participantes². Aunque con esta organización se visibilizó y se institucionalizó las demandas de inclusión, no tiene presencia en todas las comunidades. De las siete “comunidades” relevadas, sus figuras rabínicas formaron familias bajo la lógica heteronormativa.

Las transformaciones socioestructurales en los años 1990 en Argentina, junto con los procesos de globalización, impactaron en el movimiento conservador/masortí tanto en términos materiales como en términos simbólicos. El atentado terrorista a la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) en 1994 y la quiebra de los bancos judíos Patricios y Mayo impactó económicamente en las organizaciones adheridas al movimiento conservador/ masortí. A su vez, muchas de ellas no pudieron adaptarse a los cambios culturales de la época de modo que cerraron (Rubel, 2011).

Si bien tal como ya se ha planteado, la identidad judía es diversa, con los procesos de globalización se hizo presente una variedad de formas de identificación con lo judío, desafiando dichos límites. Las afiliaciones religiosas y educativas conservadoras/ masortí comenzaron a competir con otras ofertas religiosas dentro del campo judío.

Por un lado, se cuestionaron aquellos patrones de cómo vivir el judaísmo asociado a las afiliaciones comunitarias estableciéndose nuevas modalidades de “cultura judía *off*” o “*Light*” en la que cada individuo decide cómo llevar a la práctica el judaísmo³. Aparecieron nuevas formas de cultura mercantil como

2. Sobre la construcción de identidades judeo-gay, ver los trabajos de Cooper (1989), Setton (2014), Gómez (2017).

3. Daniel Fainstein (1994; 15) explica que se trata de una corriente que “define el ser judío como un sentimiento difuso, un sentido de cierta pertenencia “*light*”, que no implica ni lenguajes ni códigos

festivales de cine judío, bares y restaurantes de cocina judía en el barrio de Palermo, empresas de turismo que promocionan “City Tour Buenos Aires Judía”, celebraciones a cielo abierto⁴, etc. (Hupert, 2014). Por el otro, se dio una fuerte secularización y paralelamente una revitalización de la ortodoxia (Aviad, 1983; Topel, 2005; Brauner, 2009; Setton, 2010).

Nuevos movimientos transnacionales ultraortodoxos desplegaron un anclaje de pertenencia y orden social capaz de generar nichos de certeza (Setton, 2008). Con la crisis de 2001, dichas organizaciones ultraortodoxas no se vieron afectadas logrando conformar una red educativa y comunitaria autónoma sumamente involucrada con las problemáticas locales (Melamed, 2000) y empezaron a constituirse como centros de legitimidad estableciéndose una lucha simbólica de cómo pensar al judaísmo. Además, se evidenciaron cambios en la relación centro-diáspora, estableciéndose disensos en torno al Estado de Israel como catalizador central de la identificación judía (Senkman, 2007; Bokser-Liwerant, 2011; Della-Pergola, 2011; Kacowicz, 2011). Por lo tanto, se puede observar cómo las fronteras identitarias se hacen difusas y cambiantes, pues los actores comienzan a circular sucesiva y simultáneamente (Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2007). Otros autores y autoras han realizado investigaciones sobre el origen del movimiento conservador/masortí focalizándose en el liderazgo de Marshall Meyer y su vínculo con los jóvenes (Weil, 1988; Weiss, 1988; Fainstein, 2006; Rosemberg, 2010; Schenquer, 2012) o han reflexionado acerca de su crisis tras las transformaciones de la posmodernidad (Laikin-Elkin, 1986), poco se ha escrito sobre las maneras en que estas transformaciones institucionales afectaron a los y las jóvenes que adhieren a dicho movimiento tratándose de un actor central para el mismo.

Teniendo en cuenta la presencia de la juventud en los procesos de transformación identitaria dentro del colectivo social judío por medio de diferentes movimientos y organizaciones (Caro, 2006) vale preguntarse, ¿qué ha ocurrido con los jóvenes que adhieren al movimiento conservador/masortí argentino en sus procesos de construcción identitaria en la actualidad? ¿Cómo se definen a sí mismos y fijan límites con “otros”? ¿Las instituciones masortí perdieron ese carácter organizador y regulador? o ahora ¿los y las jóvenes judíos deben pensar lo religioso por fuera de ellas?

específicos, ni conductas particulares ni compromisos colectivos. Según esta postura ser judío “es un sentimiento” que no requiere de acciones determinadas, sino simplemente de la apropiación subjetiva de una condición de origen dada”.

4. Ejemplo de ellos es el “*Rosh Ha Shana Urbano*”. Por la celebración del año nuevo judío, se lleva a cabo en el barrio de Belgrano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un evento al aire libre con ofertas gastronómicas judías, espectáculos de música, danza, teatro, etc.

Indagar esta cuestión no solo implicaría un aporte para el campo de la Sociología de la Religión pudiendo dialogar con investigaciones que abordaron lo juvenil (Romero-Ocampo, 2010; Mosqueira, 2014; Barrón, 2018; Fernández, 2018; Lago, 2018), sino también una contribución para los estudios sobre juventud ya que esta investigación de igual forma recupera lo juvenil entendiéndolo como constructo histórico, social, cultural y relacional (Bourdieu, 1990). Este estudio también cobra sentido contextualmente al interior de relaciones de poder y en interacción con categorías extra-juveniles como las de clase social, género, etnia, entre otras. En ese sentido, la juventud no debe ser pensada como un grupo social continuo y ahistórico, sino dinámico y discontinuo, donde los y las jóvenes constituyen una categoría heterogénea, tanto diacrónica como sincrónicamente. No se puede hablar de un tipo de juventud sino de juventudes (Reguillo-Cruz, 2000)⁵.

Metodología

Esta investigación cualitativa se valió del enfoque interpretativo como perspectiva conceptual dentro de la investigación sociológica centrándose principalmente en los aspectos simbólicos de la vida social y en los significados de la vida individual (Sautú, 1999). En el mundo de la interpretación subjetiva del sentido, se considera importante la comprensión de la acción social como sentido que el actor asigna a su acción (Schutz, 1974).

Para construir el objeto de estudio, la juventud masortí, el trabajo de campo se realizó en tres etapas. En primer lugar, se llevó a cabo observaciones participantes de un curso abierto llamado “Judaísmo conservador/masortí” dictado una vez por semana en el Seminario Rabínico Latinoamericano “Marshall T. Meyer”, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre agosto y diciembre de 2011. Estuvo dirigido al público en general interesado y a alumnos y alumnas del Seminario que aspiraban a ser rabinos, seminaristas, cantores y docentes o aquellos que estaban en un proceso de conversión al judaísmo. En él, algunos rabinos y rabinas dieron clases sobre un tema en particular en los que eran especialistas, por ejemplo: la historia del movimiento, las organizaciones que lo componen o posicionamientos *halálíjos* sobre rabinos gays, rabinato femenino, matrimonio igualitario, conversión al judaísmo, etc.

Este acercamiento permitió obtener una mirada general respecto del movimiento: sus principales premisas, dilemas, cuestionamientos, sus definiciones

5. Diferentes autores han abordado lo juvenil desde esta perspectiva relacional, heterogénea, histórica. Ejemplos de ellos son: Mekler (1992), Feixa (1998), Pérez-Islas (2000), Wortman (2001), Margulis y Urresti (2008), Alvarado y Vommaro (2010), Chaves (2010), Kriger (2016), entre otros.

de sí mismos y de los “otros”. Con el consentimiento de los rabinos y rabinas docentes se grabaron las clases y se tomaron notas de campo de las mismas así como también de las charlas informales con compañeros y compañeras. Tanto en este caso como en las etapas siguientes, se informó sobre los objetivos, los propósitos de la investigación y la identidad de la investigadora. El hecho de tener una participación dentro del movimiento hizo más fácil el acceso.

En segundo lugar, entre junio y diciembre de 2013 se hizo observaciones en un espacio religioso y cultural de una organización conservadora/masortí dirigido a jóvenes entre 25 a 35 años. Se contó con notas de campo de rituales, clases y charlas informales. Esta experiencia permitió comprender qué tipo de ofertas existe para los y las jóvenes que deciden participar en el movimiento por fuera de los Departamentos de Juventud ejerciendo la educación no formal. Lamentablemente cuando en una segunda etapa se buscó pautar encuentros para la realización de entrevistas con los actores, el espacio se había desintegrado. Reconocer que se trataba de un espacio efímero y sin continuidad permitió dar cuenta de las dificultades que existen en los y las jóvenes en seguir participando en el movimiento sin ejercer la educación no formal. Eran personas que estaban estudiando en la universidad o haciendo una carrera terciaria o profesionales y/ o comerciantes. Trabajaban jornadas completas, lograron una independencia económica o estaban en ese proceso, vivían solos y no eran padres.

Definitivamente, si el objeto de interés era el joven, se lo debía encontrar en los espacios juveniles institucionalizados por el movimiento evidenciando su especificidad, quien participa, lo hace en un determinado momento de su vida y tiene una trayectoria particular. A la vez, la estabilidad del espacio facilitaría la entrada y la salida las veces que sea necesario teniendo en cuenta que se trata de una investigación a largo plazo. Al mismo tiempo esa información obtenida permitiría dialogar con la experiencia anterior.

De este modo, en la tercera etapa de trabajo de campo se realizaron entre febrero de 2016 y septiembre de 2017, 32 entrevistas semi-estructuradas a jóvenes de cinco “comunidades” que participan dentro de la educación no formal. Aparte, ya se contaba con una entrevista aplicada en abril de 2011 al secretario de Noam, observaciones participantes de cursos, congresos, actividades dirigidas a jóvenes, ceremonias religiosas entre 2013 y 2017.

También se tomó como unidad de análisis a los y las jóvenes que participan como educadoras no formales en los distintos Departamentos de Juventud de las “comunidades” que adhieren al movimiento conservador/masortí y están asociadas a la organización Noam Argentina ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha técnica de recolección de datos permitió recuperar la voz de los actores e indagar en sus representaciones y relatos biográficos tratando de buscar flexibilidad sin dejar de desarrollar las ideas de la investigadora (Denscombe, 1999). Asimismo, se hicieron observaciones en una “comunidad”

en particular entre noviembre y diciembre de 2016 y marzo de 2017. La guía de observación estuvo compuesta por los siguientes puntos: dinámica de trabajo (grupal, individual); uso del espacio; temas que se abordaban en la reunión; vínculos interpersonales entre los y las jóvenes y duración de los encuentros. Todos los nombres de las organizaciones y de los entrevistados son ficticios para preservar su identidad de manera que, cualquier nombre que tenga similitud con la realidad es pura coincidencia.

Tratándose de una investigación que no buscó representatividad estadística, el muestreo se basó en criterios de tipo teórico través de la técnica “Bola de nieve”. Los ejes de indagación fueron: trayectorias, interacciones y circuitos dentro del movimiento masortí; las representaciones de los y las jóvenes sobre Israel y el conflicto de Medio Oriente, la *Shoá*, las fechas patrias y temas de actualidad argentina, la transmisión del contenido judío (relatos bíblicos, símbolos y costumbres) y valores en sus actividades; y, los sentidos de pertenencia sobre el movimiento masortí. A diferencia de la juventud anterior, eran jóvenes que estaban terminando sus estudios secundarios o iniciando sus estudios universitarios. Trabajaban pocas horas o no trabajaban, tenían sus pasatiempos y en su mayoría vivían con sus padres que por lo general eran profesionales y/o comerciantes. A partir de la información obtenida se hizo un análisis temático recuperando conceptos sensibilizadores, entre ellos el de *ethos* o habitar comunitario.

Resultados

Significado de ser *madrij*, un emprendedor de una moral masortí

A los y las jóvenes se los llamó emprendedores de una moral masortí, concepto tomado de Howard Becker (2014). A partir de sus actividades, de su hacer, ponen en práctica 'iniciativas morales', que incluyen leyes, valores y reglas⁶, mostrando qué es lo correcto y lo incorrecto de acuerdo con el código masortí. Esta categoría incluye a los secretarios y secretarias o en hebreo *mazkirim/mazkirot* a cargo de la dirección de Noam así como a los diferentes escalafones que conforman los Departamentos de Juventud: los directores y directoras, los y las representantes del “Área de Juventud” ante las Comisiones Directivas, los coordi-

6. La autora hace esta clasificación teniendo como referencia el grado de ambigüedad. Asume que los valores son una guía vaga que orienta la acción general sin determinaciones concretas. Por el contrario las leyes son normas que explicitan con certeza qué se debe hacer y qué no. Las reglas son costumbres de un grupo que indican cómo actuar con mayor precisión aunque habilitando un amplio espectro de interpretaciones.

nadores y las coordinadoras a cargo de las áreas divididas en Jardín de Infantes, Primaria y Secundaria, el coordinador o coordinadora educativo/a o en hebreo *roshjiniuj*, el director o directora y el profesor o profesora del “curso de *madrijim*” y los *madrijim* y *madrijot* o los líderes y lideresas encargados de desarrollar las actividades para sus *janijim*/*janijot* o educandos y educandas (Freire, 2005) los días sábados. Tanto los educandos y educandas como los voluntarios, voluntarias, los rabinos, las rabinas, los cantores, cantoras y seminaristas quedaron por fuera de la categoría de emprendedores. Solo se contó a aquellos voluntarios que trabajan dentro de los Departamentos de Juventud. La decisión no solo tuvo que ver con su rol específico sino también con una cuestión generacional (Mannheim, 1990).

Howard Becker (2014) entiende que este tipo de emprendedor moral que aplica las leyes la fuerza policial de una cruzada moral. Se encarga de que ésta se cumpla. En teoría no le importa tanto el contenido de la norma sino hacerla cumplir, aunque a la vez aclara que en la práctica existen tensiones o conflictos entre los creadores de normas y los que las hacen cumplir. Tanto el emprendedor como cualquiera que tenga una ocupación (profesional, de oficio, etc.) tiene dos intereses que condicionan su labor: debe justificar la existencia de su cargo y ganarse el respeto de aquellos con quienes tiene que relacionarse.

Para el primer punto, si bien este emprendedor o emprendedora masortí se manifiesta en la esfera pública para evidenciar hechos injustos a través de la participación en actos de conmemoración por los atentados a la AMIA (1994) y a la Embajada de Israel (1992), la *Shoá*, etc., sus energías están puestas en generar y “enmarcar” conductas desviadas al interior de la “comunidad”. Ejemplo de ellas son: el *bullying*, la indiferencia por el judaísmo o por aquél que necesita ayuda, la discriminación, etc. El acento está puesto en promover, empujar y dirigir energías en los niños y adolescentes que participan en ella. Mostrarles un “camino de bien” y ofrecerles un marco “sano” y de contención que los aleje de los peligros del “afuera”. Magali, joven de 25 años, explica que su función es vital, altruista, focalizada en dar un marco a cada vez más gente, lo que se traduce en el éxito de la organización y la perpetuación del espacio.

“Nosotros lo que tratamos de hacer es de dar un marco, una contención. Para los *janijim* tratamos de buscarle un marco dentro de todo sano, divertido y de pertenencia. En este año se sumaron muchos chicos que son nuevos que no conocían a nadie y que está buenísimo porque se les da un lugar donde ir un sábado a la tarde” (Entrevista a Magali, directora del Departamento de Juventud de Comunidad Menorá, 16 de septiembre de 2016).

Para el segundo punto, los y las jóvenes dan cuenta de la existencia de una trayectoria o una “carrera” que los lleva a ejercer este rol de educador no formal. Primero se empieza como educando o *janiij*. Las y los emprendedores cuentan que comenzaron a participar como educandos de pequeños o en su temprana adolescencia. Se asiste a las actividades y se participa de las propuestas pedagógicas que ofrecen el *madrij* o *madrijá* encargados de transmitir a sus educandos valores de convivencia, respeto, contenidos judaicos, costumbres.

Para poder ser educador es necesario hacer un curso de formación. Al igual que las figuras rabínicas, los *madrijim* y *madrijot*, una vez egresados de estos cursos, pasan a ser considerados especialistas (Bourdieu, 2006). Luego de adquirir experiencia, las “comunidades” recomendarán a aquellos líderes que estén en condiciones de ser coordinadores para hacer el “Curso de *Nofim*” en el Seminario Rabínico Latinoamericano. Después de ejercer como tales podrán aplicar al puesto de director.

En la definición que las y los emprendedores hacen de sí mismos explican que son personas que por medio de la educación no formal, son los encargados de transmitir saberes del judaísmo que incluye valores, costumbres y leyes pero a partir de diferentes recursos, entre ellos los lúdicos. Según sus testimonios, tienen claro su responsabilidad y diferencias con la educación formal, incluyendo la cercanía-distancia que tienen con sus educandos. Encuentran en ese rol un fuerte potencial en su práctica cotidiana pero también en un nivel más amplio. Dan cuenta que forman parte de una 'red de confianza' cuya praxis se encuadra en una empresa a largo plazo (Tilly, 2010) siendo un cuadro medio que acerca a niños, niñas y adolescentes al judaísmo:

“Se trata de un trabajo voluntario y generalmente yo considero que ser *madrijá* es mi forma de aportar el granito de arena a la comunidad, a la colectividad. Es una persona que aprende y transmite los valores y la historia judía” (Entrevista a Natalia, *madrijá* y coordinadora de Comunidad Tefilá, 18 años, 10 de abril de 2017).

“Es un educador que busca transmitirles ciertos conocimientos a los chicos pero no formalmente, sentados en un banco sino que a través de actividades recreativas y que los chicos se diviertan y a la vez aprendan. Pero ser también su consejero si lo necesita. Es un poco más cercano que un maestro pero no es un amigo” (Entrevista a Gabriela, *madrijá* de Comunidad Tefilá, 17 años, 22 de marzo de 2017).

Estructura organizacional y forma de trabajo

Cada “comunidad” masortí tiene un Departamento de Juventud, cuya estructura organizacional es la siguiente: en la cúspide se encuentra la Dirección que tiene un vínculo directo con el director espiritual ya sea rabino, rabina o seminarista. Entre ambos deciden los grandes temas a desarrollar. Existe una Representación del Departamento de Juventud, habitualmente alguien con experiencia, que participa en las reuniones con la Comisión Directiva para discutir asuntos administrativos y presupuestarios. Luego, está la Coordinación dividida en tres áreas: Jardín de Infantes, Primaria y Secundaria, ésta en conversación con la Dirección, son las responsables de armar los proyectos educativos generales y por área ya sea a principio de año o sobre la marcha. En la medida en que están resueltos, se los comunican a los *madrijim* y a las *madrijot* quienes están a cargo de un grupo que se dividen por edades. Los niños y niñas de 3, 4 y 5 años conforman el área de “Jardín”, los chicos y chicas de primero a sexto grado están en el área “Primaria” y los de séptimo grado hasta 16 años en el área de “Secundaria”. De acuerdo con el tamaño de la “comunidad” puede ocurrir que varias edades estén juntas.

La Coordinación también se encarga de “supervisar” las actividades que propongan los *madrijim* y *madrijot* y orientarlos en las dudas que se les presenten. Usualmente, el coordinador o la coordinadora ya no están al frente de las actividades dirigidas a niños, niñas y adolescentes, sino que su contacto pasa por los *madrijim* y *madrijot*. En algunas “comunidades” se encuentra la Coordinación Educativa (*rosh jinu*) encargada de pensar proyectos y recabar material didáctico para usarlo.

Por su parte, el director o directora y el profesor o profesora del “curso de *madrijim*” se ocupan de organizar y dictar las clases para los aspirantes. Siguen un programa con materias prefijadas pero a la vez pueden incorporar contenidos que consideren pertinentes trabajar, según el diagnóstico que se haga del grupo. Puede notarse esa doble dinámica donde se abordan contenidos preestablecidos y otros que pueden ser sugeridos por el profesor o profesora del curso. La formación se crea y se recrea en la interacción. Por más que se aprehenda el mundo en términos reificados, los actores lo siguen produciendo y resignificando (Berger y Luckmann, 2015).

Esta lógica se replica en la labor cotidiana de los *madrijim* y *madrijot*. Éstos serán los encargados de llevar adelante las actividades los días sábados y de tener un contacto directo con los educandos y educandas (*janijim* y *janijot*). Las y los educandos de “Jardín” y “Primaria” tienen actividad por la tarde mientras que las y los de “Secundaria” la tienen por la tarde-noche. Según el proyecto planteado las y los líderes deberán “bajarlo” de acuerdo con los intereses y/o problemá-

ticas propias del grupo asignado y preparar una “planificación” con un subtema elegido que derivará del tema general. La planificación incluye objetivos, las actividades y materiales para alcanzarlos. Suelen trabajar en duplas. Deben pensar actividades generales dirigidas a todos los educandos y educandas, actividades para todos los chicos y chicas de una misma área y para cada grupo en particular. Al mismo tiempo, son los encargados de comunicarse semanalmente con los chicos y sus familias, ya sea por teléfono o en menor medida en forma virtual para informar sobre la propuesta del fin de semana o algún evento especial en que se requiera una mayor anticipación. Por ejemplo, un bingo, un baile o los emblemáticos campamentos o *majanot*. Las llamadas telefónicas cobran centralidad a la hora de comunicarse.

Los *madrijim* y las *madrijot* aprovechan ese espacio también para fortalecer vínculos con sus educandos y educandas, generar cercanía y confianza; además, los primeros tienen una relación próxima con los padres. Se prioriza la comunicación cara a cara. En este tipo de relación puede observarse cómo entra en juego el vínculo comunitario. Se establecen lazos de amistad en el marco de una organización específica. Se podría decir que esta interacción entre emprendedores y familias está dada en los marcos institucionales y no fuera de ellos.

“Hice una dinámica que era que cada vez que los llamo en la semana me tienen que decir una cosa especial que les haya pasado en la semana que sea diferente a las pasadas. Y ya el contacto con el chico es mucho más que quizás verlo en la *lapeulá* (actividad). O sea, ya te dice todo el reflejo de su semana al verlo en la *peulá* (actividad)” (Entrevista a Tali, *madrijá* de Comunidad Menorá, 18 años, 27 de abril de 2017).

“Yo tengo que hacer llamados para los *janijim* y me da con la facultad. Iba en el colectivo llamando a los padres porque salgo de la facultad a las ocho de la noche y ya es tarde para llamar. No me da. Me la rebusqué este año. Hice un grupo de *Whatsapp* con los papás e hice otras cosas pero siempre no es lo mismo que el llamado y el estar presente desde ese lado” (Entrevista a Jéssica, *madrijá* de Comunidad Menorá, 20 años, 24 de enero de 2017).

Ser *madrij/a* implica poner el cuerpo, estar presente en la “comunidad”. Además de los llamados, planificar una actividad, supervisarla con el coordinador o coordinadora, preparar los materiales y luego ejecutarla, también asisten a una reunión semanal con todo el *tzevet* (el grupo que incluye a todos los emprendedores y emprendedoras) donde organizan las actividades generales o por área. Se les recomienda a las y los *madrijim* asistir a la sinagoga los días viernes para el servicio de *Shabat* e ir a las capacitaciones que la Dirección considere relevante.

El contenido judío, *Ethos* y valores

Los temas que se desarrollan en las actividades suelen ser variados: problemáticas concretas del grupo, su desarrollo cognitivo, fechas patrias, la *Shoá*, conflicto árabe-israelí y aquellas con contenido judío. Las y los emprendedores suelen trabajar a éstas últimas desde las festividades donde se busca transmitir las costumbres, los símbolos, el contexto histórico en el que está basada alguna leyenda. Buscan recuperar algún valor de las mismas y mostrarles a los educandos y educandas que dichos relatos son aplicables a la actualidad. Las festividades, los símbolos y las costumbres son los dispositivos que permiten construir en las y los emprendedores y en las y los educandos un *ethos*.

“*Pesaj* también depende la edad. Hay veces que con los nenes chiquitos es más fácil trabajar, es más importante trabajar qué es la *keará*, qué pasó, la historia. Yo tenía a los más grandes y también trabajé la historia porque junto algunos no estaban enganchados con qué es lo que había pasado y después distintos valores, que se yo. Por ejemplo trato la esclavitud. La esclavitud desde ahora (...) que en Argentina siguen habiendo esclavos. Ese tipo de cosas. Ver que no todo es muy lejano” (Entrevista a Irina, *madrijá* de Comunidad Nefesh, 19 años, 1 de mayo de 2017).

“Desarrollaron el sentido de las palabras, que ellas tienen valor y un peso y que muchas veces pueden lastimar a otros. Que uno puede putear, que ellos como *madrijim* lo hacen pero que hay ámbitos para hacerlo. Luego relacionaban este tema con la “Torre de Babel”, historia que contaba que todos los individuos hablaban diferentes idiomas y nadie se entendía. Con ello, se buscaba rescatar la importancia de la comunicación y el respeto. Que los chicos al ser pequeños, les cuesta expresarse con las palabras y que ante un problema lloran, entonces ellos como *madrijim* buscaban que puedan hablar, comunicar lo que les pasa” (Notas de campo, entrevista a Nicole, *madrijá* de Comunidad Menorá, 17 años, 14 de diciembre 2016).

Como se observa en los testimonios, se retoman fragmentos bíblicos como disparadores que interpelan a las y los educandos con problemáticas cotidianas o con su etapa de crecimiento. El acento está puesto en que además de transmitir un mensaje o valor, se acerquen a las historias del pueblo judío. Aparece el recurso del *rol-playing* y el uso del cuerpo para recrear los momentos. Las y los

7. Bandeja pascual compuesta por diferentes alimentos que representan los distintos momentos del relato bíblico.

emprendedores daban distintos ejemplos. Recrearon la vida del Pueblo de Israel en el desierto tras la salida de Egipto. Los educandos y educandas debían dividirse y representar las tribus de Israel, armar sus propios símbolos, canciones, etc. Otro emprendedor contó que hicieron distintos juegos tomando la historia de Abraham para que además de lograr que los educandos y educandas se familiarizaran con el relato bíblico, pudieran acercarse al personaje. El patriarca había abandonado su mundo conocido, había salido de su “zona de *confort*” debido a su fe. Se rescataba la idea de cambiar y de no temer a los cambios.

“La historia de Abraham es también muy interesante porque él trabajaba con su papá haciendo esculturas de diferentes dioses, hasta que se comunicó con Dios y tomó otro camino Abraham. Y bueno, qué difícil es dejar su vida que tenía y armar una vida totalmente distinta a la que tenía (...) es esto de cambiar, salir de la zona de *confort*. Abraham estaba ahí con su papá en la casa haciendo sus esculturas y dejó todo. Agarró otro camino totalmente distinto...” (Entrevista a Guido, *madrij* de Comunidad Tefilá, 20 años, 13 de julio de 2017).

La transmisión de valores tales como fomentar la unión, la pertenencia, la inclusión del otro y la buena convivencia, es algo que resulta ser una “convención” (Douglas, 1996) entre las y los jóvenes emprendedores. Se abordan las problemáticas de grupo y se resalta la importancia de que todos participen tanto en las actividades semanales como en los eventos especiales y en los campamentos. En la mayoría de los relatos de los y las jóvenes aparece la importancia de los bingos, los “café concert”, los “shows de bandas” comunitarios anteriormente nombrados para recaudar fondos para las becas para los campamentos de invierno y de verano de manera que todos los educandos y educandas asistan. La participación y la presencia del grupo en su conjunto también son consideradas valores. Se espera que otros departamentos de la organización (Comisión Directiva, Voluntarios, Comisión de Padres, etc.) cooperen y participen de la propuesta. Se establece un sistema de reciprocidades donde todos deben participar en todo no solo en pos del objetivo puntual sino por la “comunidad” en sí.

Motivaciones

Las motivaciones que los y las jóvenes tienen para hacerlo, son múltiples. Las respuestas más nombradas fueron aquellas relacionadas con un mandato comunitario. Existe una empresa a largo plazo que los trasciende y los involucra (Tilly, 2010). Está presente en los relatos de las y los entrevistados la idea de un

sistema de “prestaciones totales”⁸. Una frase muy común en ellos es “devolver lo que me dieron a mí”. Remarcan que allí conocieron a sus amigos, tuvieron un marco de pertenencia y de contención de la organización y que por eso sienten un fuerte compromiso y una necesidad de retribuir. En este intercambio de prestaciones y contraprestaciones entre los y las jóvenes y la “comunidad”, los primeros para seguir dentro de ella deciden participar voluntariamente aunque en el fondo sea obligatorio, pues si no es de esa manera quedan fuera de la misma.

“Yo siempre dije que quiero ser *madrijá* para devolver lo que me dieron a mí. Todos los años hermosos y la gente que conocí y a todos mis amigos. Yo también quiero que mis *janijim* tengan todo eso, yo también quiero ser *madrijá*” (Entrevista a Cynthia, *madrijá* de Comunidad Nefesh, 18 años, 10 de febrero de 2016).

Asimismo, otra razón para ejercer este trabajo voluntario es el poder transmitir los valores, las enseñanzas y las costumbres judías a través de la educación no formal. Esta última resulta constitutiva al definir lo qué son y lo qué hacen y es eso lo que más los vincula con lo masortí. Se puede notar cómo los y las jóvenes toman justificaciones que responden a una “lógica racional con arreglo a valores” (Weber, 1964) para identificarse con un movimiento religioso. Encuentran en la educación no formal un medio para ayudar al otro. Tuvieron experiencias solidarias previas que los motivaron a tomar esa decisión.

Pero también resulta ser una instancia de sociabilidad dentro de un repertorio de ofertas para estos jóvenes judíos. Hacen hincapié en el hecho de conservar las amistades o incluso en la posibilidad de hacer nuevas y de tener un espacio recreativo los fines de semana.

“Hay varios que le gusta ser *madrij* para dar contenido, juegos, liberarse, poder tocar la parte humanística de tu vida, no me interesa tanto. Me interesa más estar en Comunidad Menorá para mantener los lazos y amistades que tuve toda la vida. Yo si no voy a Comunidad Menorá, pierdo esos lazos. Me gusta estar acá. Después, le encuentro el gustito de ser *madrij* pero no es lo principal para mí” (Entrevista a Federico, *madrij* de Comunidad Menorá, 19 años, 9 de enero de 2017).

8. Si bien Marcel Mauss (2009) utiliza este concepto para hablar del intercambio de bienes entre clanes, familias y tribus, también puede aplicarse a nuestro objeto de estudio. El sistema de prestaciones totales es un tipo de institución que incluye prestaciones y contraprestaciones de riqueza de diferente tipo (fiestas, ritos, danzas, colaboración militar, etc.) que sostienen un contrato general y permanente entre las partes. “Estas prestaciones y contraprestaciones se realizan de forma más bien voluntaria, a través de presentes o regalos, aunque en el fondo sean rigurosamente obligatorias, a riesgo de desatarse una guerra privada o pública” (Mauss, 2009, p. 75).

En otros casos, decidieron participar de este modo porque una figura los marcó ya sea un referente comunitario o un *madrij* o *madrijá*, cuando ellos eran educandos o educandas. Hubo una figura carismática, que resultó ser un modelo a seguir, que los incentivó y confió en ellos. En este sentido, las motivaciones de las y los emprendedores estuvieron dadas por una “acción afectiva”⁹. Destacan que ese vínculo de cariño y contención incidió en esa decisión. Igualmente, recalcan que les gusta el trato con los niños, niñas y adolescentes. Esto se ve implicado en su vocación profesional; así, 16 casos estudian una carrera de grado o terciara relacionada con la educación y/o docencia. Incluso ocurre que estén estudiando una determinada carrera y en forma paralela estén haciendo el “curso de *morim*”¹⁰ en el Seminario Rabínico Latinoamericano.

Salvo algunas excepciones, el joven que decide abandonar el Departamento de Juventud no tiene una posibilidad de inserción. Las “comunidades” no ofrecen propuestas para ese nicho de jóvenes. Pueden participar asistiendo a los servicios religiosos o buscando alguna tarea específica para colaborar como voluntario de alguna manera. En este punto se pone en juego la tensión pasión-razón. En primera instancia, las y los emprendedores no sienten conflictos con que dicha labor sea voluntaria y escasamente remunerada. Por el contrario, lo ven como un valor adicional ya que al hacerlo por gusto, no hay un techo o especulaciones respecto de cuánto hacer o no. Su motivación está puesta en contribuir con la “comunidad”, en “devolver lo recibido”. Sin embargo, las “acciones racionales con arreglo a fines”¹¹ suelen ser una de las causas más nombradas de por qué estos jóvenes dejan de ejercer el “madrijato”¹². La necesidad de trabajar, de percibir un sueldo junto con otras responsabilidades hace que el tiempo que se le destine a este trabajo voluntario sea cada vez menor al punto tal de abandonarlo.

Juventudes en el movimiento masorti: tensiones con el mundo adulto

Los y las jóvenes dan cuenta de la existencia de consumos culturales judíos y que la propuesta comunitaria es atractiva en momentos de crisis económicas por ser una opción de bajo costo; sin embargo, ellos enfatizan que la fortaleza de su propuesta responde al hecho de enseñar un modo de habitar comunitario.

9. “especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales” (Weber, 1964, p. 20).

10. Curso para aspirantes a ser maestros de hebreo para dar clases en escuelas tanto en nivel primario como medio.

11. “determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos” (Weber, 1964: 20) [La itálica es del texto original].

12. Categoría nativa que utilizan para referirse al ejercicio de ser *madrij*.

No solo se aprende un conjunto de valores, tradiciones y leyes sino que resulta ser un espacio de pertenencia que involucra a otros y concientiza sobre la continuidad. Que el trabajo voluntario de las y los emprendedores sea escasamente remunerado también contribuye a ese *ethos* comunitario. El dinero, la percepción de un sueldo o pensar este trabajo de un modo profesionalizado resulta conflictivo en los y las jóvenes. Coincidiendo con Sebastián Fuentes (2018) en este universo juvenil también existe una tensión entre la moralidad y el dinero. Los y las jóvenes incorporaron esta “convención” (Douglas, 1996) para pensar su rol de emprendedores siendo un trabajo que no se puede cuantificar monetariamente. Incluso, que sea así le da un valor adicional que los diferencia de “otros”. Se lo realiza porque la principal motivación es la de seguir fortaleciendo los lazos de pertenencia.

E:- “El trabajo que vos hacés es voluntario...”

L:- Es voluntario, tenemos un salario de \$360. Claramente es voluntario. Un *madrij* no lo hace por la plata. Tuve, la semana pasada no, la anterior tuve una suplencia en *Club XXX*¹³ y tuve ese debate. Hay gente que no lo hace voluntariamente porque en los clubes te pagan una “luca” por mes o depende tu antigüedad \$1500, \$2000. Pero me parece que uno no es *madrij* por la plata y si lo hacés por la plata perdoname pero sos un boludo.

E:- Para vos está bueno que sea así.

L:- Claro, sí. Es un poco el devolver a tu comunidad o a tu club lo que te dejaron y me parece que eso no se paga con plata. Eso se paga también con sonrisas, se paga con un “gracias” de los chicos, se paga con los padres que vienen y te dicen “Gracias por esta *peulá* (actividad) que estuvo tan linda”. Pero no porque te pongan un “Roca”¹⁴ sobre la mano. No es la forma de agradecer, o sea. Si me querés pagar, bárbaro, hacelo. Estás ahorrando, buenísimo, pero no es la única forma, me parece” (Entrevista a Lara, *madrijá* de Comunidad Le Olam, 19 años, 8 de agosto de 2017).

De la misma manera, entienden que más allá del vínculo emocional que tienen con la organización y con sus amigos, agradecen que dicho rol les brindara experiencia para desenvolverse en futuros trabajos por haber adquirido

13. Club judío con sedes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense.

14. Hace alusión al billete de 100 pesos argentinos que lleva la figura de Julio Argentino Roca.

responsabilidades, habilidades pedagógicas, coordinar grupos, comunicarse con el mundo adulto, etc.

El dilema está en que esta es la forma institucionalizada que encuentra el movimiento masortí en sus “comunidades” para hacer partícipe al joven. Está pensando en una juventud específica que debe “activar” haciendo un trabajo voluntario, lo que implica que luego de haberlo realizado por dos o tres años aparece en ella el cansancio, la decepción, el hartazgo, la presión porque no deja de ser un trabajo exigente, que demanda mucho tiempo. Los y las jóvenes deben balancear sus rutinas tratando de cumplir con sus otras obligaciones (estudio, trabajo, etc.) al punto tal de abandonarlo, sabiendo que momentáneamente no tendrán otro espacio de inserción. Reclamar que sea un trabajo profesionalizado para continuar participando atenta con la idea de mandato comunitario, pero seguir sosteniéndolo bajo estas condiciones implica en el corto o mediano plazo dejar la “comunidad”. En un punto, el rol de emprendedor pone a los y las jóvenes en un lugar de vulnerabilidad y precarización. Las expectativas respecto de cuánto tiempo hacerlo es cada vez menor. Llevar adelante este trabajo junto con las obligaciones extra-comunitarias en un momento les resulta incompatible.

D:- “Porque cada vez los momentos son más cortos. El *madrij* cuatro años ni en pedo dura. Como que antes vos querías ser director. Hoy hay menos que quieran. Hoy en el tercer año, el *madrij* tiene al grupo más grande y listo, se va, se quiere ir, me voy.

E:- ¿Hay una proyección de tiempo de cuánto uno quiere ser *madrij*?

D:- Se bajó el promedio (...) Hoy en el mundo, los estudios tienen una jerarquía, una presión que no tenían antes. Todos te dicen “¡Ay! ¡Qué apuro tenés!”. No tenés ningún apuro pero todos se quieren recibir. ¿Quién pone la vara? ¿Nadie tiene apuro o todos se quieren recibir? Todos nos queremos recibir. Si todos nos queremos recibir, la *hadrajá* (la educación no formal) te saca tiempo. ¿Para qué ser *madrij* si te tratan como el orto? ¿Qué me dan? No puedo trabajar y ser *madrij*. Soy *madrij* o trabajo. Bueno, listo, dos años, ya probé, gracias” (Entrevista a Diego, *madrij* de Comunidad Le Olam, 22 años, 28 de septiembre de 2017).

Dentro del movimiento masortí existen juventudes: aquellas que están institucionalizada a través de la educación no formal y las que no. En estas últimas, como ya se explicó, los y las jóvenes estudian algún terciario o alguna carrera de grado. O son profesionales o comerciantes. Trabajan, viven solos o están por dar ese paso y no tienen hijos. Muchas “comunidades” los definen como “los jóvenes

universitarios” o según rangos etarios “jóvenes de 25 a 35 años” o “jóvenes de 20 a 35”. En el plano discursivo el mundo adulto está preocupado por garantizar su continuidad aunque en la práctica no ofrezca espacios ni radios de acción concretos (en algunas “comunidades” hay ciertos proyectos y actividades que se están desarrollando incipientemente).

Existen pautas de entradas y salidas. Se supone que el joven que deja de participar en la “comunidad” por medio del trabajo voluntario volverá, siendo padre o madre cuando tenga que elegir una educación y un espacio religioso para sus hijos. En este sentido, pueden observarse cambios generacionales. Aproximadamente hace 30 años atrás, el regreso a la “comunidad” era más inmediato porque la paternidad y la maternidad se resolvían a los veinte. Es decir que para ese contexto, efectivamente ser *madrij* o *madrijá* implicaba un rito de pasaje más inmediato a la adultez. Hoy pueden pasar 10 años hasta que ese joven que se fue, devenga en “adulto” y vuelva porque ya es padre o madre y quiera que sus hijos se formen en esa organización¹⁵.

Como en el testimonio anterior, los y las jóvenes expresan que sus experiencias difieren con generaciones anteriores. En algunos casos, sus padres que durante su juventud fueron *madrijim* o *madrijot* o hicieron un trabajo voluntario por períodos más prolongados¹⁶, manifiestan que los tiempos cambiaron, que todo es más vertiginoso y exigente, pero los jóvenes deben resolver en el plazo más corto posible su formación profesional y su inserción laboral. Ejercer la educación no formal o hacer planes de formación propuestos por el movimiento que implican una estadía de un año en Israel, en un punto entorpece estos objetivos. Más allá de los cambios estructurales, entienden que en la cultura argentina no se valora este tipo de proyectos ya que se espera que inmediatamente terminados los estudios secundarios, se enfocaran en la vida adulta. Aclaran que esto es un fenómeno local que difiere con otras partes del mundo. Por lo tanto, puede verse que el mundo adulto valora que sus hijos lleven adelante la educación no formal, pero por un período corto.

Aunque el mundo adulto está preocupado por los y las jóvenes que no regresan a las “comunidades”, entienden que esta juventud a diferencia de la insti-

15. Tomando el estado del arte de Analía Otero (2010) existen teorías que explican estos cambios en los procesos de transición a la vida adulta en la ‘modernidad líquida’ (Bauman, 2009) que dejaron de ser lineales y previsibles. Podemos encontrar ‘las biografías de elección’ es decir, trayectorias juveniles que no solo tienen en cuenta la formación académica sino también sus deseos y decisiones (Du-Bois, 1998); y aquellas vinculadas con ‘nuevos modelos de la vulnerabilidad’ (Furlong y Cartmel, 1997; Wyn y Dwyer, 2000).

16. Un emprendedor contaba que su madre participó en la *hadrajá* (educación no formal) ejerciendo diferentes puestos por 10 años. Otro decía que dada la vasta experiencia que su madre había tenido en la educación no formal cuyo principal puesto alcanzado fue el de directora hizo que eligiera dicho espacio de socialización para sus hijos.

tucionalizada en caso de participar no lo haría de acuerdo con la idea de mandato comunitario sino por razones utilitarias.

“Ser judío es caro. Lo sabemos, lo saben nuestros bolsillos y nuestros presupuestos y esto se debe en parte a algo que a mí me gusta llamar “el efecto Bria” o “el efecto Birthright”. Birthright¹⁷ es un programa fantástico que ha llevado a cientos de miles de jóvenes a Israel impactando en sus vidas e impactando en las comunidades judías del mundo pero ha dejado una marca profunda en esos jóvenes que dicen “yo no voy a pagar para ser judío. Ustedes me pagan a mí para que sea judío”. La gratuidad es esperada. Tenemos que, un gran desafío es cambiar ese paradigma. Cambiar el paradigma de si vos pagás para ir al cine por qué no para un curso si ambos son *qualitytype*” (Discurso del rabino Damián A. en el “Encuentro Anual Seminario”, Buenos Aires, mayo de 2017).

Este testimonio percibe nuevas formas de participación en el mundo judío: existen organizaciones que ofrecen actividades financiadas por ellas mismas para convocar a jóvenes por medio de propuestas atractivas, nuevos espacios de socialización. Las motivaciones en asistir podrían estar dadas por querer generar un vínculo de pertenencia y en comprometerse en una empresa a largo plazo como sí sucede en las “comunidades” masortí o por la propuesta en sí misma sin importar posicionamientos ideológicos o la corriente religiosa. El que se acerca al espacio no lo hace únicamente en carácter de feligrés sino también como consumidor de una oferta concreta.

Las y los emprendedores cuentan que participaron o están participando en cursos de estudios de organizaciones ortodoxas para hacer un viaje a Israel o a Nueva York. De acuerdo con la cantidad de clases asistidas, el costo baja. Sus motivaciones están dadas por la posibilidad de hacer un viaje, oferta que les resulta atractiva y que sería sumamente difícil de pagar por sus propios medios, y para hacer amistades o encontrar pareja. Aquellos que ya lo habían hecho dejaron de tener contacto con dichas organizaciones, siguiendo participando en su “comunidad” masortí. En el caso de los y las jóvenes no institucionalizados expresaban haber participado de esas propuestas. En algunos casos, luego de haberlas hecho seguían vinculadas con ellas por sentirse cómodos, por haber armado vínculos de afecto con pares y con rabinos o por estar interesados en sus propuestas.

A la vez, existe una mirada estereotipada sobre el joven. El rabino entiende que existe una juventud que participa evaluando costos y beneficios, desestimando una realidad: el movimiento conservador/masortí no ofrece espacios

17. Programa educativo de diez días de muy bajo costo dirigido a jóvenes judíos entre 18 y 26 años para visitar y recorrer Israel. Deben tener ascendencia judía ya sea de padre o madre.

para todas las juventudes. El mundo adulto del movimiento masortí concibe que el joven que participa lo hace a partir de una “acción racional por arreglo a valores” que contrasta con otros jóvenes no institucionalizados que de hacerlo sería en pos de buscar un beneficio vinculado con una 'acción racional con arreglo a fines'. En el caso del movimiento conservador/masortí, el dinero o el hecho de participar de una actividad de modo pasivo en busca de un beneficio concreto romperían con los valores de *ethos* comunitario.

Conclusiones

Esta investigación busca hacer un aporte al campo de las ciencias sociales en general y a la sociología de la religión en particular ya que repone en una de las temáticas centrales: la constitución y reproducción del lazo social, o dicho con otras palabras, las tensiones que acompañan la apuesta de los grupos comunitarios por reproducirse en espacio y tiempo, frente a los desafíos que proponen las formas de individuación contemporánea.

El movimiento masortí ofrece espacios de socialización para una juventud institucionalizada y para las familias. La juventud institucionalizada habita lo comunitario por medio de un rol específico en pos de una empresa a largo plazo que la involucra y la trasciende. Es esa condición de juventud específica, ese proceso de transición en el que gozan de un permiso de menor exigencia a la vida adulta (Margulis y Urresti, 2008), la que posibilita que pueda habitar ese espacio comunitario de ese modo y, por lo tanto, desarrollar ese *ethos*, que flaquea cuando dicha condición de juventud cambia en la medida que las exigencias profesionales y laborales son mayores y los espacios de inserción comunitaria se acotan.

La juventud no institucionalizada, la que ya no participa en los Departamentos de Juventud ni tiene hijos, no cuenta con espacios concretos. Circula por diferentes ámbitos judíos o no, seculares o religiosos para hacer amistades, buscar pareja o vivir experiencias atractivas, estableciendo diferentes modos de identificación.

El mundo adulto está preocupado por su continuidad ya que su regreso no está garantizado. No solo debe hacer frente a las transformaciones generacionales sino también a aquellas relacionadas con la pluralización del campo religioso judío que habilita nuevos modos de *habitar*. Cuestionan esta falta de fidelidad institucional pero a la vez son conscientes que las “comunidades” no logran sostener ofertas que perduren en el tiempo por falta de recursos humanos o económicos que las financien y sostengan. Esperan que todo lo vivido en su infancia y adolescencia los motive a regresar.

Referencias

- Alvarado, S.; Vommaro, P. (2010). (Comp.). *Jóvenes, cultura y política en América latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Homo Sapiens Ediciones.
- Aviad, J. (1983). *Return to Judaism. Religious Renewal in Israel*. The University of Chicago Press.
- Barrón, E. (2018). *Creencias y modos de abordaje en torno del suicidio juvenil*. Universidad Nacional de la Matanza.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2009). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. (2014). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bianchi, S. (2004). *Historia de las religiones en la Argentina. Las minorías religiosas*. Sudamericana.
- Bokser-Liwerant, J. (2011). Los judíos de América Latina. Los signos de las tendencias: Juegos y contrafuegos. En H. Avni, J. Bokser-Liwerant, S. Della-Pergola & M. Bejarano (Comps.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/ de América Latina: Cuarenta años de cambios* (pp.115-164). Iberoamericana Vervuert.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo:
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 27(108), 29-83. El Colegio de Michoacán, A. C. Zamora.

- Brauner, S. (2009). *Ortodoxia religiosa y pragmatismo político (los judíos de origen sirio)*. Lumiere.
- Caro, I. (2006). Comunidades judías y surgimiento de nuevas identidades: el caso argentino. *Atenea*, 497, 79-93. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n497/art06.pdf>
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio.
- Cohen, G. (1987). Conservative Judaism. En A. Cohen & P. Mendes-Flohr (Eds.). *Contemporary Jewish Religious Thought. Original essays on critical concepts, movements, and beliefs* (pp. 91-99). Charles Scribner's Sons.
- Cooper, A. (1989). No longer invisible: Gay and lesbian Jews build a movement. *Journal of Homosexuality*, 18(3-4), 83-94. <https://europemc.org/article/med/2696759>
- Della-Pergola, S. (2011). ¿Cuántos somos hoy? Investigación y narrativa sobre población judía en América Latina. En H. Avni, J. Bokser Liwerant, S. Della-Pergola & M. Bejarano (Comps.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: Cuarenta años de cambios* (pp. 305-340). Iberoamericana Vervuert.
- Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Open University Press.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Universidad.
- Du-Bois, R. (1998). I Don't Want to Commit Myself Yet: Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.1998.10592995>
- Erdei, E. (2011). Demografía e identidad: a propósito del estudio de población judía en Buenos Aires. En H. Avni, J. Bokser-Liwerant, S. Della-Pergola & M. Bejarano (Comps.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: Cuarenta años de cambios* (pp. 341-364). Iberoamericana Vervuert.

- Fainstein, D. (1994). *Identidad, comunidad y Halajá. Reflexiones en pos de un Judaísmo Masortí relevante y auténtico* (Documento inédito). Consejo Intercomunitario Judaísmo Conservador.
- Fainstein, D. (2006). *Secularización, Profecía y Liberación: La desprivatización de la religión en el pensamiento judío contemporáneo. Un estudio comparativo de sociología histórica e historia intelectual* (Tesis doctoral, inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Ariel.
- Fernández, N. S. (2018). Construcciones de juventud, prácticas democráticas y vínculos intergeneracionales en el escultismo católico contemporáneo de Argentina. *Ánfora*, 25(44), 177-203. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/461>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, S. (2018). Rugby, educación solidaria y riqueza en las elites de Buenos Aires: la construcción de una clase moral. *Etnográfica*, 22(1), 53-73. <https://journals.openedition.org/etnografica/5147>
- Furlong, A.; Cartmel, F. (1997). Risk and Uncertainty in the Youth Transition. *Young*, 5(1), 3-20. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/110330889700500102>
- Giménez-Béliveau, V. (2016). *Católicos Militantes. Sujeto, comunidad e institución en la Argentina*. Eudeba.
- Gómez, G. (2017). *Carreras identitarias. Un estudio socio-biográfico sobre la membresía de JAG (Judíos Argentinos Gays)* (Tesis de maestría, inédita). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Hervieu-Léger, D. (2004). *El peregrino y el convertido. La religión en movimiento*. Ediciones del Helénico.
- Hupert, P. (2014). *Judaísmo Líquido. Multiculturalismo y judíos solitarios*. Editorial Biblos.

- Kacowicz, A. (2011). Israel, las comunidades judías y América Latina en un escenario internacional cambiante. En H. Avni, J. Bokser-Liwerant, S. Della-Pergola & M. Bejarano (Comps.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/ de América Latina: Cuarenta años de cambios* (pp. 251-270). Iberoamericana Vervuert.
- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud. Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación*. Grupo Editor Universitario.
- Lago, L. (2018). La producción de los cuerpos juveniles en el evangelismo pentecostal. Prácticas, discursos y agencia. *Question*, 1(58), 1-17.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4593>
- Laikin-Elkin, J. (1986). The Argentine Jewish Community in Changing Times. *Jewish Social Studies*, 48(2), 175-182. <https://www.jstor.org/stable/4467330?seq=1>
- Mallimaci, F.; Giménez-Béliveau, V. (2007). Creencias e increencias en el Cono Sur de América. Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones con lo público y lo político. *CONICET*, 44-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/269/26950904.pdf>
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. Nathan.
- Margulis, M.; Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.). *La juventud es más que una palabra* (pp.13-30). Biblos.
- Mauss, M. (2009). *Ensayos sobre el don*. Katz Editores.
- Mekler, V. M. (1992). *Juventud, educación y trabajo*. CEAL.
- Melamed, D. (2000). *Los judíos y el menemismo. Un reflejo de la sociedad argentina*. Editorial Sudamericana.
- Meyer, M. A. (1995). Adapting Judaism to the Modern Word. En *Response to Modernity. A history of the Reform Movement in Judaism* (pp.10-61). Wayne State University Press.

- Mosqueira, M. (2014). *“Santa Rebeldía”. Construcciones de juventud en comunidades pentecostales del Área Metropolitana de Buenos Aires* (Tesis doctoral, inédita). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Otero, A. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Revista Margen*, 59, 1-13. <http://www.margen.org/suscri/margen59/oter.pdf>
- Pérez-Islas, J. (2000). *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000*. SEP-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Redfield, R. (1971). *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago University Press.
- Reguillo-Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Romero-Ocampo, J. (2010). Jóvenes y religión en un mundo de cambio. El caso de los jóvenes chilenos. *Ciencias Sociales y Religión*, 12(12), 147-156. <http://cdsa.academica.org/000-062/1732.pdf>
- Rosemberg, D. (2010). *Marshall Meyer el rabino que le vio la cara al diablo*. Capital Intelectual.
- Rubel, Y. (2011). La red educativa judía de la Argentina (1967-2007). En H. Avni, J. Bokser-Liwerant, S. Della-Pergola & M. Bejarano (Comps.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: Cuarenta años de cambios* (pp. 529-562). Iberoamericana Vervuert.
- Sautú, R. (1999). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Belgrano.
- Schenquer, L. (2012). *Actitudes sociales en dictadura: Estudio sobre las dirigencias de DAIA y de las instituciones religiosas liberales durante el último régimen militar (1976-1983)* (Tesis doctoral, inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

- Senkman, L. (2007). Ser judío en Argentina: las transformaciones de la identidad nacional. En P. Mendes-Flohr, Y. Assis & L. Senkman (Eds.). *Identidades judías, modernidad y globalización* (403-454). Lilmod.
- Setton, D. (2008). La dimensión emocional del “retorno a las fuentes” en el judaísmo ortodoxo. En F. Mallimaci (Comp.). *Modernidad, Religión y Memoria* (pp. 119-130). Colihue.
- Setton, D. (2010). *Judíos ortodoxos y judíos no afiliados en procesos de interacción: El caso de Jabad Lubavitch en la Argentina* (Tesis doctoral, inédita). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Setton, D. (2014). Entre la sociabilidad y la politización: La construcción de lo judeo-homosexual-gay en Buenos Aires. *Aposta*, 62, 1-31.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/2767>
- Setton, D. (2015). La construcción de identidades judías LGBT a través de prácticas diaspóricas: estudio sobre organizaciones judías LGBT en América Latina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 21, 25-52. <http://www.scielo.br/pdf/sess/n21/1984-6487-sess-21-00025.pdf>
- Setton, D. (2020). La construcción simbólica de la geografía judeo-gay. En V. Giménez-Béliveau (Comp.). *La religión ante los problemas sociales. Espiritualidad, poder y sociabilidad en América Latina* (pp. 317-338). CLACSO.
- Sklare, M. (1972). *Conservative Judaism. An American Religious Movement*. Schocken Books.
- Tilly, C. (2010). *Confianza y gobierno*. Amorrortu.
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Península.
- Topel, M. (2005). *Jerusalém e São Paulo: A nova ortodoxia judaica em cena*. Topbooks.
- Traverso, E. (2013). *El final de la modernidad judía. Historia de un giro conservador*. Fondo de Cultura Económica.

- Waxman, M. (1970). *Tradition and Change. The Development of Conservative Judaism*. The Burning Busch Press.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península
- Weil, A. (1988). *Orígenes del movimiento judío conservador en la Argentina*. Ediciones Seminario Rabínico Latinoamericano.
- Weiss, A. (1988). *The Decline and Rise of Jewish Life in Argentina 1970-1987*. Princeton.
- Wortman, A. (2001). *Aproximaciones conceptuales y empíricas para abordar identidades sociales juveniles y consumos culturales en la sociedad del ajuste*. Documentos de Trabajo 24, 1-32 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-030/index/assoc/D154.dir/dt24.pdf>
- Wyn, J.; Dwyer, P. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164, UNESCO, 17-29. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/164-fulldocspa164.pdf>

Caracterización de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico*

[Versión en Castellano]

Characterization of the Learning Styles of Elementary School Students from an Ethnic Group

Caracterização dos Estilos de Aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental de um grupo étnico

Recibido el 19 de junio, 2019. Aceptado el 24 de junio, 2020.

María-Disney Palacios-Rentería**

<https://orcid.org/0000-0002-7698-067X>

Colombia

› Para citar este artículo:

Palacios-Rentería, María-Disney (2021). Caracterización de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico.

Ánfora, 28(50), 249-274.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.787>

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

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: caracterizar los estilos de aprendizaje de estudiantes de básica primaria del grupo étnico Emberá Chamí del corregimiento de Caimalito, Pereira.

Metodología: se optó por un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo. El recabado de la información se realizó a través del cuestionario CHAEA-Junior. **Resultados:** se evidenció una preferencia en los estilos reflexivo y pragmático al analizar de manera discriminada los estilos de aprendizaje. Sin embargo, al someter los datos a una prueba de hipótesis se

* Este artículo deriva de la investigación "Caracterización de los estilos de aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico", realizado en el marco de la Maestría en desarrollo infantil de la Universidad de Manizales. La investigación forma parte del macroproyecto *Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación para el aprendizaje en niños y niñas escolarizados de diferentes municipios del país*, que se realizó entre 2017-2019. Con identificador <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3964>. La autora declara que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Magíster en Desarrollo Infantil. Licenciada en Educación básica. Docente de la Institución Educativa Gabriel Trujillo del municipio de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: disneipa85@hotmail.es; paremadis@gmail.com

encontró que no existen diferencias significativas en los estilos de aprendizaje entre los participantes del grupo Emberá. **Conclusiones:** la caracterización de los estilos de aprendizaje en la población étnica objeto de estudio presenta rasgos similares a los hallados en otras investigaciones, en las que también se concluye una tendencia reiterada por los estilos reflexivo y pragmático.

Palabras-clave: Estilos de aprendizaje; Proceso de aprendizaje; Grupo étnico; Emberá Chamí; Estudiantes básica primaria.

Abstract

Objective: to characterize the learning styles of elementary school students from the Emberá Chamí ethnic group from the town of Caimalito, Pereira. **Methodology:** a quantitative approach with a descriptive cross-sectional design was chosen. The information was collected through the CHAEA-Junior questionnaire. **Results:** a preference in reflective and pragmatic styles was evidenced when analyzing learning styles in a discriminatory way. However, when submitting the data to a hypothesis test it was found that there are no significant differences in learning styles among the participants of the Emberá group. **Conclusions:** the characterization of learning styles in the ethnic population under study presents features similar to those found in other investigations, in which a reiterated trend towards reflective and pragmatic styles is also concluded.

Keywords: Learning styles; Learning process; Ethnic group; Embera Chamí; Basic elementary students.

Resumo

Objetivo: caracterizar os estilos de aprendizagem de alunos do ensino fundamental da etnia Emberá Chamí do município de Caimalito, Pereira. **Metodologia:** optou-se por uma abordagem quantitativa com um desenho transversal descritivo. As informações foram coletadas por meio do questionário CHAEA-Junior. **Resultados:** foi evidenciada uma preferência pelos estilos reflexivo e pragmático ao analisar estilos de aprendizagem de forma discriminatória. Porém, ao submeter os dados a um teste de hipóteses, constatou-se que não existem diferenças significativas nos estilos de aprendizagem entre os participantes do grupo Emberá. **Conclusões:** a caracterização dos estilos de aprendizagem na população étnica em estudo apresenta características semelhantes às encontradas em outras investigações, nas quais também se conclui uma tendência reiterada aos estilos reflexivo e pragmático.

Palabras-chave: Estilos de aprendizagem; Processo de aprendizagem; Grupo étnico; Emberá Chamí; Alunos do ensino fundamental básico.

Introducción

En el marco de la comprensión actual sobre el concepto de diversidad existe una incoherencia entre el uso normativo y el uso práctico del concepto. Por ello, la respuesta a la diversidad es, tal vez, uno de los retos importantes y difíciles que enfrentan los equipos docentes; a ello se suma la ausencia de esfuerzos de algunos de estos actores para reconocer la diversidad de estudiantes en el aula.

Lo anterior lleva a inferir que el problema no es la diversidad sino que, aunque se tiene el conocimiento y está incorporado en el docente que se es, en muchas ocasiones es el sedentarismo práctico y el desconocimiento sobre el estudio de la diversidad. Para Devalle y Vega (2006), “el problema es la forma cómo se concibe y se pone en práctica la valorización de las diferencias” (p. 14). De este modo, comprender la diversidad es reconocer que todos son diferentes y que tales diferencias refieren formas de sentir, pensar, interpretar y representar el mundo, así como de aprender e interactuar en los ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con estas autoras, no es suficiente la existencia de un currículo diferenciado, pues de nada sirve un currículo con el que se pretenda incluir y reconocer todos los estilos de aprendizaje, formas de ser y hacer en el interior del aula, si se sigue tratando a los estudiantes como si aprendieran del mismo modo; de tal manera que si el docente no comprende desde la acción, no podrá hacer frente a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje que sus estudiantes presentan y, por lo tanto, no estará en la capacidad de emplear nuevas estrategias de enseñanza que potencien, mejoren y aprovechen de un modo adecuado la diversidad cognitiva y étnica que hay en el aula.

Ahora, la diversidad otorga un carácter singular, único e irrepetible, propio a cada sujeto y en el que juega un papel importante la escuela como espacio de reconocimiento de los ritmos, estilos, formas de pensar y rasgos de personalidad. En este contexto, el docente tiene como misión no solo reconocer estas diferencias, sino que debe potenciarlas, para optimizar los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza apropiadas desde la comprensión de los estilos particulares de sus estudiantes como rasgos distintivos y característicos que pueden ayudar a mejorar su proceso formativo.

Desde el punto de vista de Hederich (2013), los estilos constituyen “una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas” (p. 25); así, se podría afirmar que la estilística es un rasgo característico y diferenciador, en tanto funciona como “una manera particular de tipificar la conducta individual” (Hederich, 2013, p. 25). En este sentido, según lo planteado por Lozano (2006), los estilos son un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo, y estos se mani-

fiestan por medio de lo conductual y de diversas fortalezas que distinguen a un individuo de los demás.

Asimismo, en el ámbito educativo, “la estilística se refiere a la identificación, apreciación y clasificación de las diversas formas de aprender y enseñar” (Lozano, 2006; citado en Hederich y Camargo, 2015, p. 136). Desde este ámbito, por su aplicabilidad se encuentran los estilos cognitivos con autores como Messick (2010); los estilos de enseñanza con González-Peiteado (2013) e Isaza y Henao (2012); también están los estilos de pensamientos, los estilos pedagógicos, los de comunicación, los de liderazgo y los de aprendizaje.

En torno a los estilos de aprendizaje, Curry (1987), a través del modelo de la cebolla, como se le conoce en habla hispana, clasificó los modelos de estilo de aprendizaje al diferenciar tres capas. La primera capa, la parte exterior de la cebolla, la más fácil de observar, en la que están las preferencias instruccionales y ambientales de aprendizaje, es decir, las estrategias de aprendizaje implementadas por el estudiante; en la segunda capa, se ubican las preferencias acerca de cómo se procesa la información —en este caso, las preferencias son los estilos de aprendizaje—; finalmente, la tercera capa, la más interna, se relaciona con las preferencias de aprendizaje de acuerdo con la personalidad, esto es los estilos cognitivos (Santaolalla, Gallego y Urosa, 2015).

A partir de lo expuesto, los estilos de aprendizaje pueden definirse como “la predisposición por parte de los estudiantes para adoptar una estrategia de aprendizaje particular independiente de las demandas específicas de la tarea” (Schmeck, 1983; citado en Uva, 2017). De acuerdo con Keefe, 1988; citado en Terrádez, s. f.), los estilos de aprendizaje constituyen un conglomerado de rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos, los cuales se convierten en indicadores estables para reconocer cómo percibe, interactúa y responde el estudiante al ambiente de aprendizaje.

En este sentido, los estilos de aprendizaje se hacen visibles en el momento en que el estudiante se enfrenta a la tarea de aprender. De tal modo que los estilos de aprendizaje se comprenden como la forma ideal y preferente que un estudiante tiene y manifiesta, consciente o inconscientemente, al momento de ejecutar o llevar a cabo una demanda de aprendizaje. Evidencia de esto se encuentra en los estudios realizados González-Peiteado (2013); Chiang, Díaz y Arriagada (2016); Rojas, Zarate y Lozano (2016); Pantoja, Duque y Meneses (2013).

De otro lado, en Chile está la investigación realizada por Cáceres y Vilchez (2012): “Chaea Junior¹ en estudiantes de la comuna de Talcahuano”, en la que

1. El cuestionario sobre estilos de aprendizaje CHAEA-Junior es de alta difusión y aplicación. Su constructo se basa en la teoría del ciclo de aprendizaje basado en la experiencia de David Kolb, en tanto registra la manera como un estudiante se ajusta, de acuerdo con su experiencia de aprendizaje, a una determinada preferencia estilística. En ese contexto, debido a que la población en la que se implementó se encuentra

participaron 1700 estudiantes de los grados cuarto a octavo, de cinco centros educativos de Educación General Básica (EGB), cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 15 años de edad; tal estudio se llevó a cabo con la aplicación del cuestionario de Sotillo (2014).

En Brasil, la investigación de Coehlo et al. (2013), “Análisis entre la asociación de los estilos de aprendizaje con el género, banda etaria e inteligencia de los niños brasileños de la enseñanza fundamental”, contó con una muestra de 49 niños y niñas de básica primaria; la investigación tenía el propósito de analizar la relación entre los estilos de aprendizaje, el género, la edad y la inteligencia, utilizando el instrumento HAQLS, adaptación del CHAEA por Portillo, y traducido al portugués con 12 preguntas, cuatro respuestas y el IQ para la inteligencia.

Los resultados, en este caso, mostraron que los estilos predominantes fueron el reflexivo y el pragmático, y con menor influencia el activo y el teórico; en cuanto al sexo, los niños reflejaron el estilo activo y las niñas el estilo pragmático y no se encontraron diferencias entre el estilo y la inteligencia.

En México, el estudio realizado por Mejía y Jaik (2014), “Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos y su relación con el rendimiento académico en educación primaria”, tuvo la participación de 145 alumnos de los grados cuarto a sexto de básica primaria de tres instituciones educativas, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años (53 mujeres y 47 hombres), y la utilización del cuestionario CIEA, elaborado a partir del cuestionario CHAEA de Honey y Alonso (2002). Allí se dedujo que los hombres tienen una mayor preferencia por el estilo reflexivo y pragmático que las mujeres; también se evidenció que a mayor edad prevalecen los estilos reflexivos y teóricos, y que el grado escolar no determina la preferencia estilística. En general, el estudio mostró que los alumnos en su mayoría presentan el estilo reflexivo.

En el caso de Perú, el trabajo de Díaz (2017), “Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación primaria en el distrito de Sapallanga”, tuvo la participación de 76 estudiantes, en su mayoría representados por mujeres (40) con un 53% y en menor cantidad con hombres (36) con 47%, cuyas edades fluctuaban entre los 8 y 14 años, de los cuales 37 pertenecían al grado cuarto y 39 al grado quinto. Los resultados de la investigación indicaron que en el grado cuarto la mayoría presentan estilo auditivo (conformado por 17 estudiantes), 13 son visuales y 7 kinestésicos, mientras que en quinto grado la mayoría son de estilo

escolarizada, según los lineamientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional), se estima que su utilización es legítima, dado que se trata de caracterizar la experiencia y derivar de dicha experiencia una preferencia hacia el aprendizaje, la cual puede ser reportada por cualquier sujeto independientemente de su etnicidad, raza o credo.

visual, con un total de 17 estudiantes, y los demás presentaron estilo auditivo y kinestésico con igual porcentaje.

En relación con los dos grados, se observó que la mayoría, es decir, el 39% de estudiantes tienen el estilo visual, el 36% cuentan con el estilo auditivo y el 23% con el aprendizaje kinestésico; por consiguiente, se encontró que 15 estudiantes mujeres mantenían un estilo visual, 16 el auditivo y 9 el kinestésico, y en cuanto a los hombres, se halló que 15 tenían estilo visual, 12 auditivo y 9 kinestésico (Díaz, 2017).

Igualmente, Granados y García (2016) demostraron que la gran mayoría de los estudiantes tienen marcadas preferencias por el estilo reflexivo, con un 29.6%, seguido del estilo teórico con 25.7%.

En España, un estudio de Sotillo (2014) concluyó que, en su mayoría, los estudiantes son reflexivos mientras que el resto muestra una combinación de los estilos teóricos, activo y reflexivo.

En Colombia, un estudio de Ortiz (2013) arrojó que un 8 % tienen estilo auditivo, otro 8% estilo visual y el 17% tiene un estilo kinestésico. En cuanto al sexo, se observó que un 16% tienen estilo kinestésico y tanto las mujeres los hombres prefieren un estilo multimodal.

Por otra parte, la tesis de maestría realizada por Herrera (2014) en Armenia-Colombia revela que las instituciones de las zonas rurales no reflejan un perfil estilístico definido; además, los estilos que más predominaron fueron el convergente Kolb (1984, 1985), que indica que en las mujeres su preferencia estilística estuvo más inclinada hacia el estilo activo y teórico y, en los hombres, hacia el estilo reflexivo, teórico y pragmático.

Igualmente, en el trabajo de García y Sáchica (2016), demostraron que la gran mayoría de los estudiantes tiene marcadas preferencias por el estilo reflexivo, seguido del estilo teórico, mientras que los estilos activos y pragmáticos presentaban preferencias bajas.

En el estudio de Cánchala, Bastidas y Velásquez (2019), “Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama”, revelaron que el estilo predominante fue el auditivo y el canal con menor preferencia fue el visual. Una de las conclusiones es que la mayoría de los estudiantes tienen como estilo principal el auditivo y, en este caso, el mayor porcentaje se observó en las niñas.

En el municipio de Soledad departamento de Atlántico, Colombia, la investigación de Noriega y Sánchez (2019) demostró que existe una correlación directa entre los estilos de aprendizaje y los procesos de evaluación que aplican los docentes en el aula. Se notó que en los grados terceros, cuartos y quinto prevalece el estilo experimentación activa y, respecto al estilo experiencia concreta, no se encontró preferencia estilística. León (2015), por su parte, en su estudio reveló

que el estilo reflexivo le posibilita al estudiante obtener un mayor rendimiento académico.

En consecuencia, parecen existir dos factores primordiales en el estudio estilístico del estudiante. El primero, la mayoría de estudios parecen coincidir en que el estilo reflexivo es el más recurrente, lo que claramente causa cierta curiosidad, pues es paradójico que el estudio al realizarse sobre población hispanoamericana de países distintos y muestras diversas arroje resultados similares sobre la preferencia hacia un estilo de aprendizaje específico. De otro lado, la ausencia o desconocimiento de los docentes para incluir dentro de sus prácticas el concepto de diversidad e inclusión, podría constituir una posible explicación del primer factor.

Es decir, que no exista un modelo educativo que privilegia y potencia las diferencias individuales de aprendizaje lleva a la prevalencia de un estilo de aprendizaje, el cual podría corresponder al estilo del docente de aula y no, necesariamente, el estilo del estudiante; esta es la problemática que, probablemente, esté generando bajo rendimiento académico, repitencia escolar, sobre todo, en la mayoría en condición extra edad. Estos parecen ser los factores que causan desmotivación frente al proceso educativo y, por consiguiente, las continuas inasistencias a clase.

Esta problemática en conjunto con los escasos ingresos económicos, tal vez son las causas que han motivado a los padres y/o acudientes a tomar la decisión de introducir a la población masculina desde los 13 años a laborar cogiendo café y a la población femenina casarlas cuando cumplen los 15 años; todo esto, si no avanzan en los procesos académicos.

Por todo lo anterior, el presente artículo de investigación se propone abordar la caracterización de los estilos de aprendizaje de un grupo étnico de niños Emberá; estudiar los estilos de aprendizaje en este grupo poblacional lleva a identificar las preferencias estilísticas de los educandos, con el fin de generar insumo teórico-práctico que permita que los docentes puedan aplicar un trato específico y diferencial a cada estudiante dependiendo de su estilo; también se podría aportar que los alumnos conozcan sus estilos y se motiven a utilizar otros, procurando que los docentes adopten estrategias pedagógicas adecuadas para obtener una labor educativa eficaz y eficiente que contrarreste el alto índice de mortalidad y repitencia académica, desescolarización, población con extra edad, deserción y desmotivación de los padres y/o acudientes, promoviendo una mirada diferencial frente a la educación.

Un insumo teórico-práctico que al mismo tiempo que contribuya a la formación de sujetos integrales, que interactúen con el/los otro/s, propiciando un buen intercambio de saberes y mayor participación, en el que se fomenten dis-

tintos valores logrando así una sana convivencia basada en el respeto y la aceptación del Otro.

Así pues, el presente trabajo busca caracterizar los estilos de aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico según la edad y el sexo, en una institución educativa del corregimiento de Caimalito, Pereira (Colombia). Se espera corroborar si existe o no preferencia estilística en los niños Emberá o si esta preferencia, en realidad es producto de su adaptación a un determinado contexto educativo en el cual se siguen modelos educativos estandarizados.

Metodología

La presente investigación se abordó desde un estudio empírico analítico con enfoque cuantitativo y con diseño transversal descriptivo que se comprende como el tipo de diseño en el que se recogen los datos en un único momento y, a partir de los mismos, se especifican, de manera descriptiva, propiedades y características importantes de una determinada población Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El estudio se realizó en tres momentos. En un primer momento, se hizo una prueba piloto, con el fin de observar la pertinencia del instrumento para este grupo étnico, de acuerdo con el grado de complejidad lingüística, en cuanto al léxico se refiere. Posteriormente, se aplicó el cuestionario CHAEA-Junior, en su versión corta adaptada por Sotillo (2014). En la tercera fase, se elaboró la base de datos (organización de variables en Excel para su organización, depuración y codificación) y, luego, se procedió a su análisis, a través del Software IBM SPSS versión 22.

Muestra

La población estuvo comprendida por (N=23) estudiantes de la comunidad Emberá con una edad promedio observada de (M= 11,2 años, DE= 2,059). En los participantes prevaleció el sexo masculino (65,2%) sobre el sexo femenino (34,7%). Los participantes pertenecen a una institución educativa del corregimiento de Caimalito del municipio de Pereira (Risaralda, Colombia) del resguardo indígena Emberá Chamí de los grados cuarto y quinto de básica primaria. En cuanto a las condiciones sociales, muchos de los estudiantes presentan condiciones de vulnerabilidad y son provenientes de los municipios con altos niveles de desplazamiento.

Esta comunidad étnica depende de la agricultura y la artesanía como actividades económicas primarias. La estructura de la familia es extensa, en su mayo-

ría pueden vivir alrededor de cuatro familias en una sola vivienda. A su vez, para aprender a leer y a escribir en su lengua nativa “*Emberá*” lo realizan por medio de la creencia “*jiru pota war*” (el niño nacido de la pierna). Sus mitos relatan no solo el origen del mundo, de los animales, de las plantas y del hombre, sino todos los acontecimientos que hacen al hombre de este tiempo. La creencia “*jiru pota war*”, junto con el origen del agua, es considerada fundamental para su identidad.

Cabe aclarar, que si bien el cuestionario CHAEA-Junior no fue pensado para la caracterización de grupos étnicos, al estar éstos niños inmersos en la cultura de habla hispana y hacer parte de procesos de formación promovidos por el Estado, el vocabulario así, como su uso contextual, no representó una dificultad adicional para su lectura, interpretación y comprensión para los participantes.

Instrumentos de recolección de información

Se utilizó como instrumento único de recolección de la información el Cuestionario CHAEA-Junior de Estilos de Aprendizaje (anexo 1) de Honey-Alonso (2002), en la versión corta adaptada por Sotillo (2014) para poblaciones de primaria.

Caracterización del instrumento

El CHAEA-Junior es el resultado de la investigación realizada por Sotillo (2014): “Los Estilos de Aprendizaje en alumnos de Primaria: Diagnóstico y propuesta pedagógica”. El CHAEA-Junior fue adaptado para estudiantes de 4° y 5° Primaria; no obstante, se vio también su idoneidad, a lo largo de la investigación, para los alumnos del Primer Ciclo de Secundaria Obligatoria, es decir, grados 6° y 7°. El CHAEA-Junior está conformado por (44) ítems los cuales contienen afirmaciones acerca de la preferencia por situaciones de aprendizaje o gusto personal. Las respuestas se obtienen a través de una escala nominal dicotómica donde el estudiante debe marcar el signo (+) si está de acuerdo y el signo menos (-) si no está de acuerdo. La versión del CHAEA-Junior presentada por Sotillo (2014) no requiere del baremo para hallar el estilo diferente, obteniéndose éste por la suma de puntajes directos.

El instrumento presenta un lenguaje sencillo con términos coloquiales para que pueda ser comprendido y leído por niños entre edades de 9 a 14 años, desde un punto de vista sintáctico y semántico. La distribución de los ítems es aleatoria y se subdivide en cuatro grupos de 11 ítems, a través de los cuales resulta posible caracterizar los cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Granados y García, 2016).

La puntuación absoluta se obtiene, según cada estilo, con un único valor de rango de (0 a 11), obtenido de la suma directa de la respuesta. El valor que resulte mayor será la preferencia dominante y el que resulte superior después de este es el siguiente estilo que predomina. Conviene agregar que para validar el cuestionario, se recurrió a un tribunal de 5 expertos (las doctoras: Daniela Melaré, Mari Luz Cacheiro, María Isabel Adán León y los doctores: Pedro Martín Geijo y José Luis García Cué), investigadores de gran experiencia en los Estilos de Aprendizaje.

Este cuestionario ha sido validado en Colombia por los siguientes investigadores: Varela (2014) de Antioquia; Gómez, Jaimes y Sereviche (2017) de Cartagena; Acevedo, Cavadia y Alvis (2015) de Cartagena; Ángel y Alonso (2012) de Bogotá; Casadiego (2015) en el Cesar; Mendoza (2012) en Cali y, en Manizales, por Granados y García (2016).

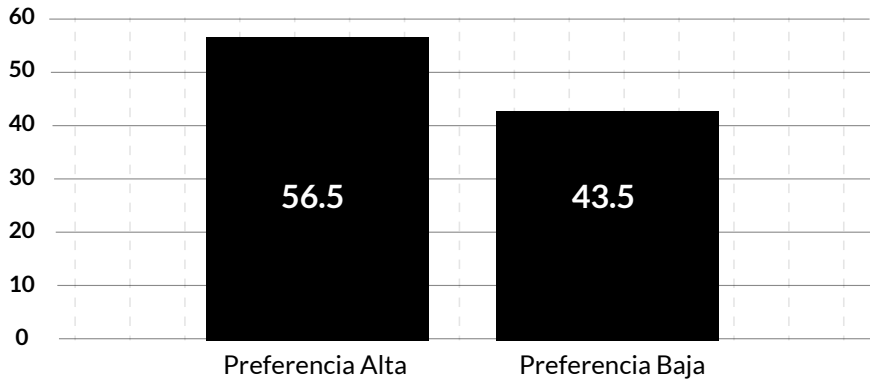
Los resultados de la caracterización del grupo étnico se presentarán de manera discriminada por cada estilo. Esto, con el fin de identificar a los participantes de manera detallada en relación a cada uno de los estudios de aprendizaje propuestos por Honey y Alonso (2002). Posterior a esta discriminación por cada uno de los estilos, se muestra la caracterización del comportamiento estilístico de los participantes. Finalmente, se cerrará con una prueba para determinar si existen o no diferencias significativamente estadísticas entre cada uno de los perfiles estilísticos encontrados y poder establecer así, si es posible hablar de una estilística preferente en el aprendizaje de los niños Emberá o si, por el contrario, no se observa una preferencia en particular.

Resultados

Caracterización por estilo de aprendizaje de acuerdo con la preferencia alta/baja

Se encontró, como lo muestra la figura 1, una pequeña divergencia entre la preferencia por el estilo activo en los participantes. De acuerdo con los resultados se observó una diferencia entre preferencia alta y baja del 13%, lo que permite deducir que no existe una tendencia de los participantes hacia este estilo. Los resultados se muestran en la figura 1.

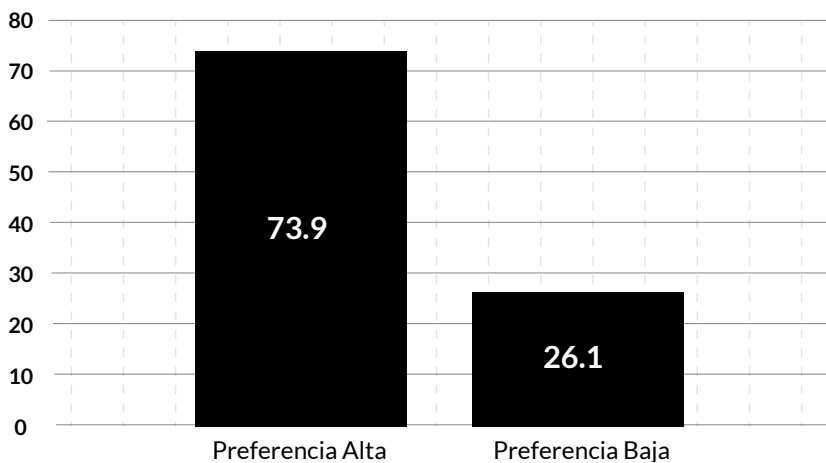
Figura 1. Distribución de estudiantes para el estilo activo



Fuente: elaboración propia

En cuanto al estilo de aprendizaje reflexivo se encontró una diferencia del 47,8% entre los participantes en relación con la preferencia alta/baja. El elevado valor de diferencia indica una posible tendencia o preferencia de los participantes hacia este estilo de aprendizaje (figura 2):

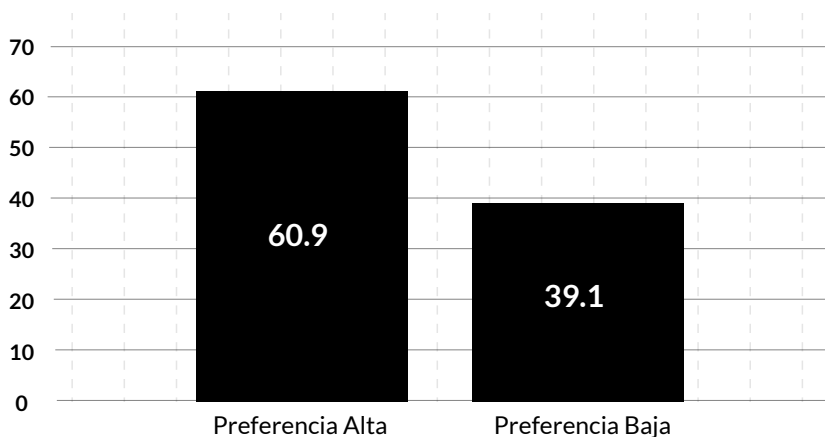
Figura 2. Distribución de estudiantes para el estilo reflexivo



Fuente: elaboración propia

En el estilo teórico, se observó una diferencia de 21,8% en relación con la preferencia estilística alta/baja. De acuerdo con este resultado, se puede estimar que no existe una diferencia marcada entre la población en relación para el estilo de aprendizaje teórico (figura 3).

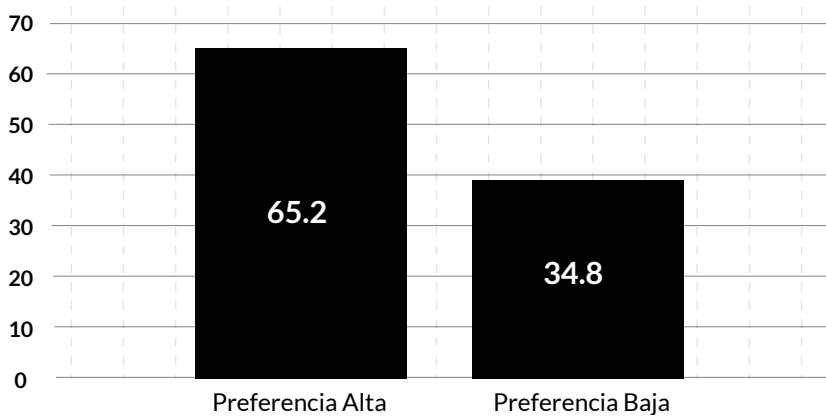
Figura 3. Distribución de estudiantes para el estilo teórico



Fuente: elaboración propia

Finalmente, los resultados para la preferencia estilística pragmática alta/bajo arrojaron una diferencia del 30,4% entre los participantes; esto lleva a considerar que este podría constituir el segundo rasgo estilístico de la comunidad étnica participante (figura 4):

Figura 4. Distribución de estudiantes para el estilo Pragmático

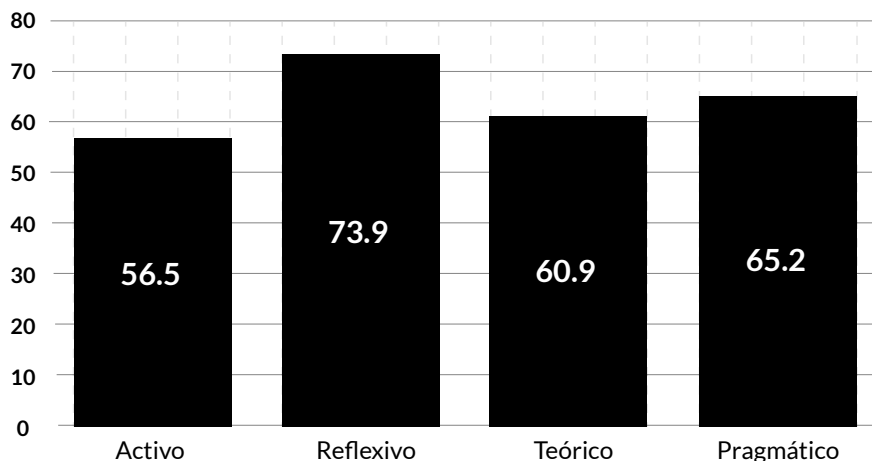


Fuente: elaboración propia

Caracterización general de las preferencias estilísticas de aprendizaje alta/baja

Los resultados generales en relación con la preferencia estilística permiten observar de manera más clara una tendencia de los participantes hacia los estilos reflexivos (73,9%) y pragmático (65,2%). Sin embargo, en términos generales no se observan grandes diferencias entre los perfiles estilísticos, aunque sí se podría plantear cierta tendencia de acuerdo con los resultados (figura 5).

Figura 5. Distribución de estudiantes para el estilo pragmático



Fuente: elaboración propia

Si bien los resultados sobre la descripción de cada uno de los estilos de aprendizaje de manera discriminada y general, permiten ver lo que podría constituir un perfil estilístico de los niños del grupo étnico centrados en los estilos reflexivo y pragmático, se quiso corroborar si existían o no diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje reportados por los estudiantes. Para realizar la prueba se optó por la formulación de una hipótesis la cual, consistió en indagar por la existencia de un perfil estilístico en el grupo étnico de niños participantes.

La hipótesis formulada fue:

H⁰ El grupo de participantes no presenta una preferencia diferente en sus estilos de aprendizaje.

H¹ El grupo de participantes presenta una preferencia diferente en sus estilos de aprendizaje.

Para llevar a cabo la testación de la hipótesis y al tratarse de un análisis en el que se incluyen más de dos variables, se optó por la prueba de Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza cuando se desea testar si varias muestras (K) provienen o no de una misma población. Para este caso, si los estilos de aprendizaje son o no iguales para todo el grupo étnico de niños participantes.

Los resultados en la prueba de hipótesis a través del método no paramétrico de KS muestras, arrojó un P valor mayor a ($P > 0.05$) para cada uno de los estilos de aprendizaje; esto implica la aceptación de la hipótesis nula. Es decir, que no existe una diferencia entre la preferencia de estilos de aprendizaje para el grupo étnico participante en los resultados del presente estudio. Los resultados de la prueba KS-muestras para el estilo activo arrojó un valor de (.469), para el estilo reflexivo de (.734), para el estilo teórico de (.644) y para el estilo pragmático de (.618). Estos resultados permiten advertir que ningún estilo resulta en particular preferente para el grupo étnico participante en particular (tabla 1):

Tabla 1. Estilos de aprendizaje según la edad

Estadísticos de prueba ^{a,b}				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Chi-cuadrado	6.625	4.389	5.133	5.344
Gl	7	7	7	7
Significancia asintótica	.469	.734	.644	.618
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: edad				

Fuente: elaboración propia

Discusiones

Si bien en la prueba de hipótesis se negó la posibilidad de encontrar una preferencia estilística en el grupo étnico de niños Embera Chamí de acuerdo con los resultados de la prueba KS-muestras, la discusión se realizará en relación a los dos estilos más frecuentes de preferencia alta observados (Reflexivo 73,9% y Pragmático 65,2%). Estos resultados, aunque no permiten diagnosticar que constituyen un estilo de aprendizaje propio para la comunidad de niños Emberá participantes, sí pueden generar una comprensión del impacto que ha tenido en ellos el proceso de educación estatal, lo cual permite que sea comparable con otras investigaciones en las que se han caracterizado los estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos públicos.

Es así como los resultados de este trabajo son contrastables con los hallazgos de Coehlo et al. (2013) en una investigación llevada a cabo en Brasil en la que encontró una predominancia de los estilos reflexivo y pragmático y una menor influencia de los estilos activo y teórico. De igual manera, en su investigación

Cáceres y Vilchez (2012), en Chile, aplicaron el mismo cuestionario y observaron una preferencia estilística por el estilo reflexivo (34%) y del pragmático (10%).

En el mismo sentido, los resultados parciales del presente artículo se asemejan a los obtenidos por Mejía y Jaik (2014) en México, quienes encontraron que los alumnos –en su mayoría–presentan una preferencia estilística del tipo reflexiva. De igual manera, en la investigación realizada por Herrera (2014) en Armenia (Colombia) se aplicó el instrumento de Kolb y se obtuvo una marcada tendencia de la población participante por el estilo reflexivo.

En la investigación de Granados y García (2016) se reportaron resultados similares a los hallados aquí al coincidir que el estilo reflexivo (29,6%) es uno de los más frecuentes en los estudiantes de primaria de grados 4^o y 5^o reflexivo. Así mismo, los resultados parecen similares a los obtenidos por León (2015) en Colombia, quien evidenció una predominancia del estilo reflexivo (53 %) sobre el resto de estilos de aprendizaje.

De igual manera, los resultados de Rodríguez (2014) plantean que el estilo reflexivo, por lo general, puntúa entre los estilos de aprendizaje más frecuentes al realizar la caracterización de la estilística de aprendizaje. En el mismo sentido, Chiang et al. (2013) encontró que el estilo reflexivo está asociado con el tipo de estudiantes que dedican mayor tiempo a pensar en cómo resolver un problema de aprendizaje o ejecutar una tarea.

Por su parte, Ferrés-Gurt, Marbà-Tallada y Sanmartí-Puig (2014) encontraron que el estilo reflexivo parece asociarse con estudiantes cuya abstracción y sobre carga inductiva generan pesos negativos en sus desempeños académicos.

Sotillo (2014) plantea, que los estilos de mayor recurrencia en los estudiantes de primaria pareciesen centrarse en los estilos reflexivos y teóricos. Estos aspectos que podrían confirmar que quizá no se trata de un auténtico estilo de aprendizaje en los estudiantes, sino de cierta disposición del sistema escolar en el que se encuentran, y tal sistema se ha derivado de una tradición eminentemente enciclopédica que sigue privilegiando la memoria; de ahí el rasgo teórico y la reflexión como mecanismo base de la enseñanza.

Conclusiones

Se concluye que el grupo étnico de niños Embera-Chamí presenta una tendencia hacia los estilos reflexivos y pragmáticos; dicha preferencia parece ser fruto del sistema escolar en el que se encuentran y en el cual no existe una diferenciación ni preferencia étnica en términos de procurar el desarrollo de las facultades cognitivas y estilísticas de los estudiantes.

En las aulas ocurren altas concentraciones de niños de comunidades –incluso sin ninguna pertenencia a una etnia específica– en clases magistrales en las que obedecen guiados por las demandas de docentes que imparten las clases de manera general y sin un reconocimiento positivo de la diversidad o inclusión. Este factor es reflejo del modelo de educación estatal que hace parte de reformas educativas lideradas por organismos internacionales, las cuales podrían explicar la recurrencia que se encuentra en el reporte de investigaciones sobre la preferencia estilística de aprendizaje: parece coincidir en que el estilo de mayor frecuencia es el reflexivo-pragmático, lo cual desde el mismo Kolb (1984, 1985) se podría explicar cómo la adaptación del niño a la demanda y necesidad de adaptación al estilo de enseñanza del docente el cual, por lo general es reflexivo-pragmático.

Lo anterior está apoyado por la prueba de hipótesis en la cual no se reportó una diferencia estilística en la preferencia alta/baja por el aprendizaje; esto, podría avalar la idea de que el estilo de aprendizaje más común es el reflejo del estilo de enseñanza del docente. De esta forma, resultaría natural que esa preferencia se desvanezca en los niños al ser testada con una prueba más rigurosa en la cual se pide, bajo cierto nivel de confianza, establecer si esa preferencia existe o no, tal y como se mostró en el presente artículo.

Referencias

- Acevedo, D.; Cavadia, S.; Alvis, A. (2015). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(4), 15-22. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n4/art03.pdf>
- Ángel, W.; Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de la universidad nacional abierta y a distancia Unad, Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 172-183. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/966/1674>
- Cáceres, A.; Vilchez, J. (2012). CHAEA junior en estudiantes de la comuna de Talcahuano. En *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675180>
- Cánchala, A.; Bastidas, D.; Velásquez, Á. (2019). Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama. *Revista UNIMAR*, 37(2), 63-71.

<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2040/2139>

Casadiego, J. (2015). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: un estudio con estudiantes de la Facultad de Ingeniería de sistemas de la Universidad Popular del Cesar*. [Encuentro Internacional de Educación de Ingeniería, ACOFI]. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3848/Estilos_ColonioGarcia_Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chiang, M.; Díaz, C.; Arriagada, P. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 1-23. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1045/1758>

Coehlo, M.; Amodeo, O.; Gusmão, T.; Muszkat, M. (2013). Análise entre a associação dos estilos de aprendizagem com o gênero, faixa etária e inteligência de crianças brasileiras do ensino fundamental I. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 212-229. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/980/1688>

Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Style: a Review with Attention to Psychometric Standards*. Learning Styles Network.

Devalle, A.; Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique.

Díaz, D. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación primaria en el distrito Sapallanga, Huancayo, Perú (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4288/Diaz%20Medina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferrés-Gurt, C.; Marbà-Tallada, A.; Sanmartí-Puig, N. (2014). Trabajos de indagación de los alumnos: instrumentos de evaluación e identificación de dificultades. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 22-37. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92032970010.pdf>

García, C.; Sáchica, R. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb en el aula: una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de grado cuarto de la I. E. Santa María Goretti de Montenegro, Quindío* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/>

handle/10839/1271/Claudia%20Lorena%20Garcia%20Zuluaga.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Gómez, E.; Jaimes, J.; Sereviche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 383-393. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/829>
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 51-70. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/971/1679>
- Granados, L. H.; García, Z. C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357848839002.pdf>
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076002.pdf>
- Hederich, C.; Camargo, Á. (2015). Estilística educativa: un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 134-167. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842007.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, M. (2014). *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa del sector rural del municipio de Armenia*. Universidad de Manizales.
- Honey, P; Alonso, C. M. (2002). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades Psicométricas en Estudiantes Universitarios. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421517>
- Isaza, L.; Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>

- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Kolb, D. (1985). *Learning-style Inventory: Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet*. <http://www.sci epub.com/reference/124113>
- León, C. (2015). *La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria* (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626575/Cielo_Elizabeth_Le%c3%b3n_Acosta_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. Editorial Trillas.
- Mejía, M.; Jaik, A. (2014). *Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos y su relación con el rendimiento académico en educación primaria*. Redie Editorial.
- Mendoza, W. (2012). Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Estado del arte y desafíos. In *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-12). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665796>
- Messick, S. (2010). The Matter of Style: Manifestations of Personality in Cognition, Learning, and Teaching. *Journal Educational Psychologist*, 29(3), 121-136. <https://eric.ed.gov/?id=ED386486>
- Noriega, N.; Sánchez, A. (2019). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación en la educación primaria*. Universidad de la Costa.
- Ortiz, E. (2013). *La incidencia de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de las matemáticas usando recursos educativos abierto (REA), en estudiantes de 4° y 5° de primaria de la escuela rural mercadillo*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

- Pantoja, M.; Duque, L.; Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Rojas, L.; Zarate, J.; Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel Universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 174-205. <http://revista.ieee.es/index.php/estilosdeaprendizaje/article/view/1051>
- Santaolalla, E.; Gallego, D.; Urosa, B. (2015). Los libros de texto de matemáticas y su capacidad para desarrollar los distintos estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 178-210. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1023/1735>
- Sotillo, J. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 182-201. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1013/1721>
- Terrádez, M. (s. f.). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores E/LE*, 3, 227-230. <https://ojs.uv.es/index.php/forole/article/view/6525/6312>
- Uva, A. (2017). Neurociencias en el ámbito educativo. Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. *Revista Internacional Magisterio*, 68. <https://www.magisterio.com.co/articulo/neurociencias-en-el-ambito-educativo-estilos-cognitivos-y-estrategias-de-aprendizaje>
- Varela, M. (2014). *Relación entre los estilos de aprendizaje y los niveles de creatividad motriz en los estudiantes de la Institución Educativa las Delicias del municipio de El Bagre*. Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario CHAEA-Junior de Estilos de Aprendizaje

Más (+)	Menos (-)	Ítem
+	-	1. Las personas que me conocen bien consideran que soy franco sobre lo que pienso.
+	-	2. Para mí es fácil distinguir el bien del mal, lo que está bien y lo que está mal.
+	-	3. Actúo a menudo sin mirar las consecuencias.
+	-	4. Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué actúan.
+	-	5. Realmente aprecio los regalos, que son sobre todo prácticos.
+	-	6. Trato de ser consciente de lo que está sucediendo donde estoy.
+	-	7. Me beneficio si tengo tiempo para preparar mi trabajo y dar lo mejor de mí.
+	-	8. Me gusta tener una orden en las comidas, en mis estudios y hacer ejercicio regularmente.
+	-	9. Prefiere ideas originales y nuevas, aunque no sean muy prácticas.
+	-	10. Acepto y me adapto a los estándares si me permiten lograr lo que quiero.
+	-	11. Escucho más de lo que hablo.
+	-	12. En general, mis cosas en mi habitación son ordenadas, porque no puedo soportar el desorden.
+	-	13. Antes de hacer algo, estudio cuidadosamente sus pros y sus contras.
+	-	14. Me interesa más cuando tengo que hacer una actividad nueva y diferente.
+	-	15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.
+	-	16. Cuando juego, dejo de lado los sentimientos por mis amigos, ya que en el juego es importante ganar.
+	-	17. Me siento cómodo entre personas espontáneas y divertidas, aunque a veces me traiga problemas.

Más (+)	Menos (-)	Ítem
+	-	18. Expreso abiertamente lo que siento.
+	-	19. Por lo general, soy el más divertido en las fiestas.
+	-	20. Me gusta analizar y devolver ideas para obtener una solución.
+	-	21. Prefiero ideas que son útiles para algo y que pueden hacerse soñar o soñar despierto.
+	-	22. Tengo cuidado y pienso antes de sacar conclusiones.
+	-	23. Intento hacer las cosas de manera que sean perfectas.
+	-	24. Prefiero escuchar la opinión de los demás antes de exponer la mía.
+	-	25. En las discusiones, me gusta observar cómo actúan los otros participantes.
+	-	26. No me gusta estar con personas calladas y que cambian demasiado las ideas.
+	-	27. Me molesta que tenga que acelerar mi trabajo para completar un plazo.
+	-	28. Aporto ideas nuevas y espontáneas al trabajo grupal.
+	-	29. De vez en cuando, creo que tenemos que saltar los estándares más a menudo de lo que tenemos que obedecerlos.
+	-	30. Cuando estoy con mis amigos hablo más de lo que escucho.
+	-	31. Creo que uno siempre debe actuar de manera lógica y razonada.
+	-	32. Los que dicen cosas sin importancia o locos, me molestan.
+	-	33. Me gusta comprobar que las cosas realmente funcionan.
+	-	34. Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que son inútiles.
+	-	35. A menudo reflexiono sobre las consecuencias de mis acciones para planificar el futuro.

Más (+)	Menos (-)	Ítem
+	-	36. Muy a menudo, si quieres algo, no importa cómo lo consigas.
+	-	37. Me molesta cuando un compañero o alguien hace cosas locamente.
+	-	38. Estoy acostumbrado a pensar sobre temas y problemas.
+	-	39. Con frecuencia soy una de las personas que más animan a las partes.
+	-	40. Los que me conocen están acostumbrados a pensar que no soy muy sensible a sus sentimientos.
+	-	41. Es muy difícil para mí planificar mis tareas y preparar mis exámenes con el tiempo.
+	-	42. Cuando estoy en un grupo, es interesante saber lo que piensan otras personas.
+	-	43. Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.
+	-	44. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.

Ingresos y felicidad: paradoja de Easterlin en Colombia*

[Versión en Castellano]

Income and Happiness: Easterlin Paradox in Colombia

Renda e Felicidade: Paradoxo de Easterlin na Colômbia

Recibido 8 de abril, 2020. Aceptado 7 de octubre, 2020.

Héctor-Alberto Botello-Peñaloza**

<https://orcid.org/0000-0002-7795-2590>

Colombia

Isaac Guerrero-Rincón***

<https://orcid.org/0000-0001-5794-2742>

Colombia

› Para citar este artículo:

Botello-Peñaloza, Héctor-Alberto;

Guerrero-Rincón, Isaac (2021).

Ingresos y felicidad: paradoja de

Easterlin en Colombia.

Ánfora, 28(50), 275-294.

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.696>

Universidad Autónoma de

Manizales. ISSN 0121-6538 /

e-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Resumen

Objetivo: este trabajo busca comprobar la relación entre ingreso y felicidad en Colombia, haciendo especial énfasis en la linealidad de esta relación conocida en la literatura como la “paradoja de Easterlin”. **Metodología:** con base en los datos de la Encuesta de Calidad de Vida 2017 se constató si la población colombiana se adapta a la paradoja; es decir, si el ingreso monetario influye positivamente en el bienestar subjetivo revelado. **Resultados:** el modelo ordinal propuesto evidencia que

* El origen del artículo de investigación surge del Grupo de Investigación sobre Desarrollo Regional y Planeación Territorial. Los autores declaran que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Magister ciencias económicas. Economista. Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: hbotello@unal.edu.co

*** Magister en Economía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Profesor de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Santander, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación sobre Desarrollo Regional y Ordenamiento Territorial. Correo electrónico: iguerrin@uis.edu.co

el ingreso es una variable determinante de la felicidad, pero es secundaria frente a otras como la percepción del bienestar en salud, seguridad y trabajo. Estos resultados están en línea con los planteados en la paradoja y plantean desafíos de los planes de desarrollo donde un contexto integral de bienestar es el que logra incrementar la calidad de vida de los habitantes. **Conclusiones:** la felicidad revelada por los individuos es de tipo subjetivo, por lo tanto, puede estar influida por aspectos coyunturales al momento de la encuesta.

Palabras-clave: Economía de la felicidad; Paradoja de Easterlin; Modelo ordinal; Ingreso; Colombia.

Abstract

Objective: this research aims to verify the relationship between income and happiness in Colombia, with special emphasis on the linearity of this relationship known in literature as the "Easterlin paradox". **Methodology:** based on data from Quality of Life Survey of 2017, it was investigated into whether the Colombian population conforms to the paradox, that is, whether monetary income positively influences the subjective well-being revealed. **Results:** the proposed proportional odds model shows that income is a determining variable of happiness, but it is secondary to others such as the perception of well-being in health, safety and work. These results coincide with those raised in the paradox, and challenge development plans in which a comprehensive context of well-being increases the quality of life of the inhabitants. **Conclusions:** the happiness revealed by individuals is subjective in nature, therefore, it may be influenced by conjunctural aspects at the time of the survey.

Keywords: Economics of happiness; Easterlin paradox; Proportional odds model; Income; Colombia.

Resumo

Objetivo: este trabalho busca verificar a relação entre renda e felicidade na Colômbia, com ênfase especial na linearidade dessa relação conhecida na literatura como o "paradoxo de Easterlin". **Metodologia:** com base em dados da Pesquisa de Qualidade de Vida de 2017 conseguiu se descobrir se a população colombiana se adapta ao paradoxo; ou seja, se o rendimento monetário influencia positivamente o bem-estar subjetivo revelado. **Resultados:** o modelo ordinal proposto mostra que a renda é uma variável determinante da felicidade, mas é secundária a outras como a percepção de bem-estar na saúde, segurança e trabalho. Esses resultados estão em consonância com os levantados no paradoxo e colocam desafios dos planos de desenvolvimento onde um contexto abrangente de bem-estar é aquele que consegue aumentar a qualidade de vida dos habitantes. **Conclusões:** a felicidade revelada pelos indivíduos é subjetiva por natureza, portanto pode ser influenciada por aspectos conjunturais no momento da pesquisa.

Palabras-chave: Economia da felicidade; Paradoxo da Páscoa; Modelo ordinal; Entrada; Colômbia.

Introducción

La Encuesta de Valores Mundiales de 2006 (WVS) muestra que Colombia es el segundo país más feliz del mundo, con un ingreso per cápita promedio de 6000 dólares al año. La situación de violencia, desigualdad y criminalidad del país hacen de Colombia un caso curioso para explicar el porqué de esta situación. Una posible explicación de esto es la denominada paradoja de Easterlin.

De acuerdo con Veenhoven (2007), la felicidad de los individuos conlleva información importante sobre la calidad de los modelos de desarrollo impulsados por los gobiernos. Los estudios sobre la economía de la felicidad son importantes, ya que el bienestar de los individuos retroalimenta positivamente diversas dimensiones de sus vidas, por ejemplo, su productividad y la convivencia social (Torrecilla, 2005; Botello y Ríos, 2014). Por lo tanto, la felicidad es un componente con significativas connotaciones sociales, políticas y económicas que se deben ponderar en el modelo de desarrollo actual.

Los resultados de esta investigación ayudarían al gobierno a promover o reforzar políticas económicas que impulsen el bienestar de los habitantes. En consecuencia, existe una necesidad de investigar los determinantes de la felicidad de los individuos; sin embargo hay evidencia restringida empírica robusta en Colombia para resolver esta teoría. Este estudio, entonces, ofrece validar dos hipótesis: la principal, es que el ingreso genera un efecto positivo en la felicidad de las personas, pero no es el componente más importante. En segundo lugar, busca comprobar la inferencia que, a partir de cierto umbral de aumento del ingreso, este ya no ejerce una influencia en la felicidad de las personas.

Este trabajo contribuye a la literatura en dos formas. La primera, porque utiliza una base amplia de microdatos de individuos y sus niveles de satisfacción con varias dimensiones de su vida. Además, se usa un modelo ordinal *probit* para determinar los diferentes niveles de felicidad y no modelos binomiales. La utilización de este modelo permitirá comparar los resultados con otros encontrados en la literatura de la felicidad en Latinoamérica. Finalmente, el modelo utilizado sirve para cardinalizar los factores que ponderan los colombianos al considerar sus niveles de satisfacción subjetiva, tales como la salud, el trabajo y la seguridad.

El modelo ordinal propuesto evidencia que el ingreso es una variable determinante de la felicidad, pero es secundaria frente a otras como la percepción de salud, seguridad y trabajo: los resultados están en línea con los planteados en la paradoja y en la evidencia internacional. El efecto marginal de cada cuantil de ingreso muestra que el efecto del ingreso sobre la felicidad es marginalmente lineal, es decir, que no se cumple la hipótesis de que, a partir de cierto umbral de ingreso, este ya no ejerce una influencia en la felicidad de las personas.

Los limitantes del presente estudio se basan en la fuente de información, dado que la felicidad revelada por los individuos es de tipo subjetivo, puede estar influida por aspectos coyunturales al momento de la encuesta. Igualmente, las extensiones del presente estudio pueden estar enfocados al análisis longitudinal del individuo y cómo cambian sus percepciones frente a cambios de la política pública aplicada a su contexto individual, familiar y de riqueza.

Marco teórico

Aunque las cavilaciones sobre las relaciones entre el ingreso y la felicidad se habían dado en debates filosóficos desde el siglo XVI, fue en 1974 cuando el economista Richard Easterlin (1974) realizó los primeros estudios empíricos, con los que buscó cuantificar el aporte del ingreso en el bienestar de los individuos. Esta línea de investigación surgió dada la atención central que se tenían en temas como el crecimiento económico, pero se descuidaba que el bienestar de las personas debería ser el principal objetivo de las economías.

En el modelo del consumidor que enseña la microeconomía tradicional, una mayor cantidad de ingreso expande la frontera de posibilidades de consumo del individuo al afectar la restricción presupuestaria. Este movimiento incrementa la utilidad experimentada por el individuo. Entonces, un mayor ingreso impacta positivamente el bienestar económico. En este sentido, Easterlin (1974) encontró que si bien la felicidad crece con el ingreso, esta relación cesa de existir después de cierto umbral; en pocas palabras, “el dinero no compra felicidad”.

Sus explicaciones a este fenómeno contra-intuitivo a la microeconomía tradicional fueron dos. La primera, la gente se adapta a su ingreso y a las posibilidades que este dispone. Esta asimilación neutraliza el efecto de los mayores ingresos dado que las expectativas de consumo y disfrute aumentan al mismo ritmo y mantiene la felicidad al mismo nivel. La segunda, la gente compara sus ingresos actuales con su experiencia previa o su entorno y de allí surgen, mediante valoraciones subjetivas, su definición de felicidad (Frank, 1985). En consecuencia, el bienestar individual es una experiencia personal que depende considerablemente del entorno social. El anterior resultado impulsó un conjunto de investigaciones orientadas a evaluar la histórica correspondencia entre ingreso y felicidad.

Revisión de literatura

La felicidad es una evaluación subjetiva que realiza una persona de sus dimensiones cognitivas y afectivas (Diener et al., 1995). La sensación de libertad y el control sobre la misma se asocia con una autoevaluación positiva de esta situación (Reich y Diener, 1994). Al encontrarse en una sociedad imbuida por el bienestar material, el control se relaciona con la posición de bienes y servicios.

De aquí la justificación de abordar los determinantes de la felicidad desde un punto de vista de la riqueza (Borrero et al., 2013). Aquí entra el papel de la paradoja de Easterlin, donde se han planteado dos aproximaciones metodológicas para abordarla.

El primero es a través de datos macroeconómicos cómo el crecimiento del PIB per cápita (u otras medidas) afectan el nivel medio de felicidad reportado. Entre los resultados más recientes están en Easterlin (1995), Oishi y Kesebir (2015) y Mikucka, Sarracino y Dubrow (2017). Estos autores hallaron evidencia que el crecimiento económico incrementa la felicidad en promedio, pero, se requiere que ésta se acompañe de una reducción de la desigualdad. Con microdatos, en los países desarrollados donde las encuestas de ingresos se combinan con cuestionarios de percepción, han sido abundantes los trabajos que han validado la paradoja de Easterlin, aunque con resultados ambivalentes debido a los dos efectos sobre el crecimiento y la desigualdad (Slag, Burger y Veenhoven, 2018). Por su parte, Tella, MacCulloch y Oswald (2003) utilizando datos de Estados Unidos y 12 países europeos, revelan que la evolución positiva de las variables macroeconómicas se asocia con la felicidad reportada. Japón también es un ejemplo de la asociación positiva entre ingresos y felicidad media (Stevenson y Wolfers, 2008).

Kahneman (2002) mostró con datos de Estados Unidos que el incremento del ingreso no se comporta directamente con variaciones positivas de la felicidad. Igualmente, en Taiwan y Malasia, Lim, Shaw y Liao (2017) no hallaron evidencia significativa. Gerstenblüth, Melgar y Rossi (2013) mencionan que el ingreso tiene poca significancia por sí solo cuando se le relaciona con los determinantes de la felicidad de los individuos. En efecto, según Frey y Stutzer (2002) en los países desarrollados el incremento en la renta media por causa de un mayor crecimiento económico, no ha traído mayores niveles de felicidad media en los últimos 50 años. Por este motivo se ha buscado adicionar variables de control para mejorar los resultados. Krueger y Schkade (2008) infieren que un grupo amplio de características internas y externas de los individuos pueden correlacionarse con el bienestar subjetivo tales pueden ser el empleo, su seguridad o su salud.

Layard, del Rey y Ramírez (2005) analizaron en la World Values Survey, 50 países en cuatro años. En el modelo *logit* utilizado los autores encontraron que los europeos eran más felices que los estadounidenses porque tienen una facilidad mayor para compartir socialmente, pues trabajan menos horas. Entre las variables de control estuvieron: las relaciones familiares, situación financiera, relación con el trabajo, comunidad y amigos, su percepción de la libertad, salud y valores personales.

En la evidencia para Latinoamérica, Godoy-Jaramillo (2019) estudia los determinantes de la felicidad en Ecuador con los microdatos de la encuesta Latino barómetro de 2017. Los resultados del modelo ordinal utilizado muestran que el principal determinante de la felicidad es el ingreso, por lo cual propone una mejor distribución de los ingresos a través de un sistema impositivo más progresivo. En Colombia, se han hecho investigaciones empíricas relacionadas con la economía de la felicidad (Londoño-Vélez, 2011). Y entre las cuantitativas que se relacionan con la hipótesis planteada en la presente investigación, Pinzón-Gutiérrez (2017) estudia la pobreza relativa con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2011). Con un modelo logit evalúan los determinantes de la pobreza subjetiva. Los resultados muestran que el ingreso tiene una relevancia significativa en la percepción de la pobreza, pero aspectos como tener una buena nutrición, la percepción de seguridad y tener buenos vínculos sociales también fueron aspectos relevantes. Estos resultados van más allá de los encontrados en Ecuador por Godoy (2019), cuyo principal determinante es el ingreso.

En línea con los resultados de este trabajo están los de Cruz y Torres (2006) que aplicaron un modelo probabilístico de elección discreta en el que la salud tiene una relación positiva frente a la percepción de satisfacción. El estar desempleado disminuye las probabilidades de responder que sus condiciones son buenas o muy buenas en 4% y 0,5%, respectivamente. La relación edad y felicidad tiene una relación de U inversa, donde su inflexión ocurre alrededor de los 50 años. El capital humano también ofrece una relación positiva con la felicidad dada su relación con las condiciones de vida. Por cada año más de educación, la probabilidad de estar satisfecho con sus condiciones de vida se incrementa en 0,07%.

Con base en la anterior revisión, se aprecia la necesidad de aplicar estudios cuantitativos que abarquen la felicidad desde una perspectiva más allá del ingreso monetario para validar o no la paradoja de Easterlin.

Metodología

Datos

Se utilizaron microdatos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) de 2017 realizada en Colombia por el DANE (2017). En esta se indaga por las condiciones físicas de los individuos como su vivienda, adquisición de bienes tamaño del hogar, etc. Igualmente, se obtuvo una visión de las características socioeconómicas de los individuos (edad, sexo, nivel educativo e ingreso, entre otras). Finalmente, se indagó por las percepciones del individuo como su satisfacción por el empleo, la salud, la seguridad y su vida. Su cobertura es de los 32 departamentos del país. Para esta investigación se utilizaron los datos de las personas que habían reportado todas las respuestas a la encuesta relacionadas con el módulo de percepción con un total de 15.2 millones de personas.

Tabla 1. Promedio de variables seleccionadas

Sexo	Edad	Desviación	Ingreso per cápita	Desviación	Tamaño hogar	Número
Hombre	46	15.7	1,057,284	2,004,597	3.34	9,581,092
Mujer	49	16.8	984,622	2,105,796	3.07	5,618,847
Total	47	16.1	1,030,424	2,042,899	3.24	15,199,939

Fuente: elaboración propia con base en la ECV del DANE (2017)

Según la ECV utilizada en la investigación, los hombres tienen una media de 46 años frente a los 49 de las mujeres. El ingreso medio por hogar es de 1 millón de pesos con un tamaño medio de hogar de 3.24 personas.

Para esta investigación la variable de interés son los niveles de felicidad auto reportados por el individuo. Esta se reporta en niveles de 0 a 10 para su implementación en este trabajo; estos niveles se resumen en cinco niveles de 0 a 5. Esto facilitó la optimización del modelo y la interpretación de los resultados. Los diferentes niveles medios de felicidad se distribuyen así según los niveles de ingreso.

Tabla 2. Porcentaje de la población en cada nivel de felicidad y cuantil de ingreso

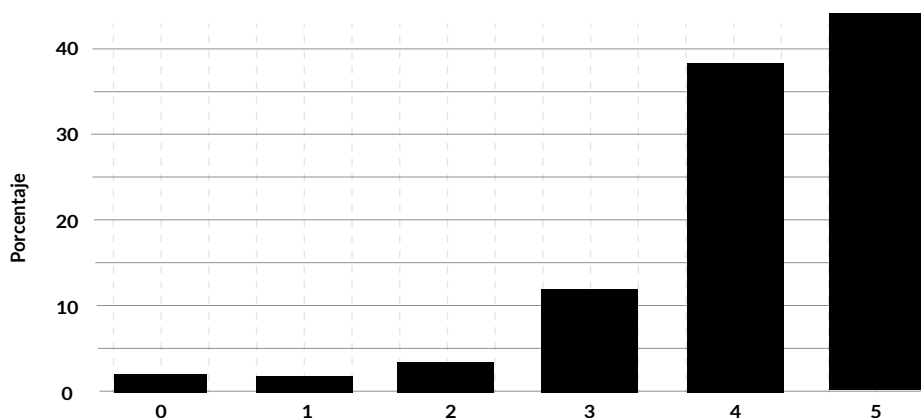
Nivel de felicidad	Cuantil de ingreso					Total
	1	2	3	4	5	
0	3.42	2.11	1.83	2.01	1.14	1.93
1	2.50	1.79	1.48	1.02	0.99	1.43
2	5.72	4.18	3.17	2.93	2.05	3.30
3	15.64	14.46	13.02	10.44	8.21	11.64
4	37.29	38.52	38.71	38.38	37.07	37.94
5	35.41	38.94	41.80	45.22	50.54	43.76

Fuente: elaboración propia con base en la ECV del DANE (2017)

El análisis descriptivo permite observar que el 80% de la población se encuentra en los niveles más altos de felicidad observada (4 y 5). En el caso de los cuantiles altos (4 y 5) el 45% y 50% de la población se encuentra en el nivel más alto de felicidad. La naturaleza de las variables identificadas en la ECV justifica la utilización de modelos que se adapten al conjunto de variables explicativas.

Ahora, el modelo utilizado para encontrar el efecto del ingreso sobre el nivel de felicidad de los colombianos es de tipo ordinal probabilístico. La variable objetivo es de tipo secuencial ordinal como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Distribución de estudiantes para el estilo pragmático



Fuente: elaboración propia

Los modelos ordinales son un tipo de estimación probabilística que se basan en la existencia de una variable latente continua (Y^*) que no es observable, pero que condiciona la variable dependiente observada (Y) (Williams, 2006). Dicho proceso también supone que Y es discreta y está dividida la naturaleza de Y^* en puntos de cortes que tienen una diferenciación estadísticamente significativa entre sí. Se puede representar lo anterior así:

$$\begin{aligned} Y_1 &= 1 \text{ si } Y^* \leq \kappa_1 \\ Y_2 &= 1 \text{ si } \kappa_1 \geq Y^* \leq \kappa_2 \\ Y_3 &= 1 \text{ si } Y^* \geq \kappa_2 \end{aligned} \quad (1)$$

Para la estimación se partió de un modelo de regresión lineal sobre la variable Y^* :

$$Y^* = \sum_{k=1}^K B_k X_{Ki} + \varepsilon_i \text{ si } \rightarrow Z_i = \sum_{k=1}^K B_k X_{Ki} \Rightarrow Y^* = Z_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

Donde i son cada una de las observaciones dentro de la base de datos, K es el número de variables de control y ε es el error. El modelo ordinal probabilístico requiere de una transformación del valor esperado de la ecuación (1) de esta manera:

$$Z_i = \sum_{k=1}^K B_k X_{Ki} = E(Y^*) = P(\kappa_{i-1} \geq Y^* \leq \kappa_i) \quad (3)$$

La función de Z_i toma la forma de una curva logística expresado por una ecuación de la forma:

$$P(\kappa_{i-1} \geq Y^* \leq \kappa_i) = \frac{1}{1 + \exp(Z_i - \kappa_i)} - \frac{1}{1 + \exp(Z_i - \kappa_{i-1})} \quad (4)$$

El impacto de los coeficientes obtenidos dependerá de la influencia del número de datos que se ubiquen dentro de cada uno de las categorías de la variable objetivo. La ecuación a calcular dentro de esta investigación utilizó como dependiente una variable ordinal con seis intervalos en función de un grupo de

variables de control que se relacionan con las características socioeconómicas del individuo:

Las variables de control fueron:

- Cuantil de ingreso: indica en que tramo del ingreso per cápita se encuentra el entrevistado. En este sentido se divide la distribución del ingreso en cinco intervalos y se asigna una variable categórica que identifica a cada individuo dentro de cada grupo.
- Indicador salud: es una escala de uno a cinco, los individuos evalúan el grado de conformidad con su estado de salud.
- Indicador trabajo: es una escala de uno a cinco, los individuos evalúan el grado de satisfacción con su trabajo.
- Percepción de seguridad: es una escala de uno a cinco, los individuos evalúan el grado en que se sienten seguros en su comunidad.
- Tipo de vivienda: si el hogar del entrevistado habita una vivienda de tipo casa, apartamento o habitación.
- Edad: Cuantos años cumplidos tiene el entrevistado.
- Departamento: Donde se localiza el hogar del entrevistado.
- Sexo del entrevistado
- Personas en el hogar: Número de personas en el hogar.

Nivel educativo: máximo nivel alcanzado en el sistema de educación colombiano

La variable independiente es categórica (el ingreso) que busca probar las hipótesis de la paradoja de Easterlin.

$$P(\kappa_{i-1} \geq Y^* \leq \kappa_i) = f(Z_i) = \sum_{k=1}^K B_k X_{ki} \quad (5)$$

Siendo X_k el vector de variables independientes. Los coeficientes (B_k) muestran el cambio en logaritmo de las probabilidades sobre Y frente a un cambio en la unidad de medida de la variable X asociada al coeficiente respectivo. Para obtener los efectos marginales se debe utilizar una función inversa logística de la ecuación 3. El software para los cálculos anteriormente señalados es StataCorp (2013).

Resultados

La tabla 4 muestra los resultados de las estimaciones del modelo ordinal enseñando los efectos marginales de cada una de las variables independientes sobre la probabilidad de encontrarse en el intervalo más alto de felicidad reportado (PENF). En términos del ajuste global el modelo resulta aceptable considerando que todas las variables introducidas presentaron niveles de significancia estadística del 5% y según el R^2 el modelo consigue explicar un 10% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 3. Resultados de las estimaciones del modelo ordinal. Colombia 2017

Variables	Característica Evaluada	Efecto Marginal	Error	Característica base
Cuantil de ingreso	2	0.0456***	(0.00109)	1
	3	0.0855***	(0.00110)	
	4	0.134***	(0.00113)	
	5	0.207***	(0.00127)	
Indicador salud	1	0.109***	(0.00545)	0
	2	0.319***	(0.00476)	
	3	0.499***	(0.00462)	
	4	0.712***	(0.00460)	
	5	1.115***	(0.00463)	
Indicador trabajo	1	0.0505***	(0.00292)	0
	2	-0.0305***	(0.00247)	
	3	0.114***	(0.00221)	
	4	0.391***	(0.00218)	
	5	0.862***	(0.00225)	

Variables	Característica Evaluada	Efecto Marginal	Error	Característica base
Percepción de seguridad	1	0.0782***	(0.00345)	0
	2	0.0324***	(0.00295)	
	3	0.111***	(0.00277)	
	4	0.176***	(0.00273)	
	5	0.432***	(0.00278)	
Tipo de vivienda	Apartamento	0.0212***	(0.000704)	Casa
	Cuarto(s)	-0.0712***	(0.00193)	
	Indígena	-0.113***	(0.00375)	
	Otros	-0.197***	(0.00978)	
Edad^2		0.0455***	(0.000500)	Continua
Departamento	Atlántico	-0.0507***	(0.00163)	Antioquia
	Bogotá, D.C.	-0.0995***	(0.00111)	
	Bolívar	-0.106***	(0.00164)	
	Boyacá	0.0484***	(0.00195)	
	Caldas	-0.0114***	(0.00264)	
	Caquetá	0.0323***	(0.00271)	
	Cauca	-0.0881***	(0.00184)	
	Cesar	0.148***	(0.00261)	
	Córdoba	0.144***	(0.00195)	
	Cundinamarca	-0.0923***	(0.00141)	
	Chocó	0.0358***	(0.00307)	
	Huila	0.131***	(0.00216)	
	La Guajira	-0.00775***	(0.00267)	
	Magdalena	0.0980***	(0.00259)	
	Meta	0.0297***	(0.00220)	
	Nariño	-0.0748***	(0.00177)	
	Norte de Santander	0.0967***	(0.00210)	
	Quindío	0.0101***	(0.00288)	
	Risaralda	-0.0233***	(0.00240)	
	Santander	0.0904***	(0.00168)	
Sucre	0.0878***	(0.00273)		
Tolima	-0.0214***	(0.00200)		

Variables	Característica Evaluada	Efecto Marginal	Error	Característica base
Departamento	Valle del Cauca	0.0235***	(0.00135)	Antioquia
	Arauca	0.117***	(0.00383)	
	Casanare	0.127***	(0.00382)	
	Putumayo	-0.116***	(0.00280)	
	Archipiélago de San Andrés	-0.332***	(0.00561)	
	Amazonas	0.0757***	(0.00675)	
	Guainía	-0.0507***	(0.00946)	
	Guaviare	-0.0280***	(0.00564)	
Sexo	Mujer	-0.0425***	(0.000635)	Hombre
Personas en el hogar	2	0.0789***	(0.00102)	1
	3	0.0571***	(0.00102)	
	4	0.102***	(0.00108)	
	Más de 5	0.0649***	(0.00112)	
Nivel educativo	Preescolar	-0.160***	(0.0110)	Ninguno
	Primaria	-0.0717***	(0.00132)	
	Secundaria	-0.0450***	(0.00153)	
	Media	-0.0620***	(0.00146)	
	Técnico con título	-0.0255***	(0.00185)	
	Universitario con título	-0.0686***	(0.00173)	
	Posgrado con título	-0.0677***	(0.00211)	
	Constante corte 1	0.693***	(0.00484)	
	Constante corte 2	0.948***	(0.00482)	
	Constante corte 3	1.316***	(0.00484)	
	Constante corte 4	2.004***	(0.00487)	
	Constante corte 5	3.222***	(0.00493)	
	Observaciones	14,724,495		
	R2	0.09955		

Fuente: elaboración propia

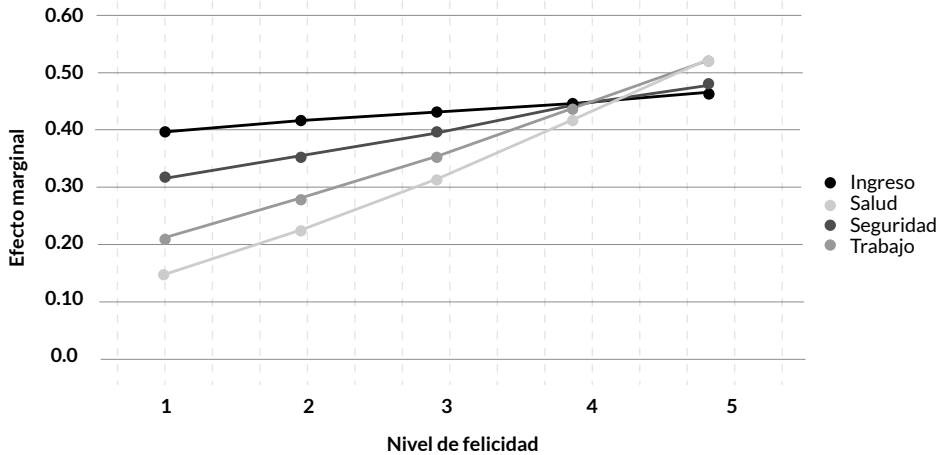
Errores estándares entre paréntesis. | *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Para la interpretación de los resultados, el efecto marginal en las variables continuas equivale al porcentaje en el que se incrementa la probabilidad de ubicarse, dado un cambio del 1% en la variable independiente de análisis. Por ejemplo, un incremento del cuadrado de la edad del individuo, afecta la probabilidad de ser muy feliz en un 0,04%. Para las variables categóricas, el efecto marginal mide el cambio en la probabilidad de estar en el nivel más alto de felicidad en comparación con la característica base; por ejemplo, las personas que habitan en apartamentos tienen un 0,02% más de probabilidad de encontrarse en el nivel 5 de felicidad (PENF) frente a los que viven en casa.

Frente a la hipótesis principal de este trabajo y en línea con la evidencia internacional, los individuos con mayores ingresos muestran en promedio niveles de felicidad superiores. Las personas en el cuantil 5 de ingreso son un 0,2% más probables de estar en PENF. Según estos mismos datos, la hipótesis de Kahneman (2002) que hasta cierto punto la riqueza incrementa la felicidad y luego se mantiene, no se aplicaría pues el cambio marginal entre cuantiles se mantiene constante. Pasando a la segunda hipótesis, sobre la importancia del ingreso, se compara el efecto del mismo frente a las otras condiciones que percibe el individuo. La figura 1 muestra que para los individuos que se ubican en el nivel 5 de felicidad, los aspectos de un tener buen trabajo, seguridad y salud pesan más que estar en el cuantil 5 de ingreso. Por lo tanto, se valida la paradoja de Easterlin, donde se dice que el dinero no logra la felicidad en su totalidad, sino que se debe complementar con otros aspectos de la vida.

Para las variables de control, los hombres declaran estar más felices que las mujeres, en línea con los resultados de la evidencia internacional (Lykken y Tellegen, 1996). El capital social también se asocia positivamente con la percepción de los individuos, pues los hogares unipersonales tienen una probabilidad de -0,07% de PENF. En este mismo sentido, las personas con mayores niveles de educación tienen -0.06% de PENF frente a los que no tienen ninguno. Igualmente, se muestran diferencias geográficas significativas.

Figura 2. Efectos marginales por dimensiones entre los niveles de felicidad. Colombia 2017



Fuente: elaboración del autor con base en las estimaciones del modelo ordinal

Conclusiones

La felicidad es un fenómeno complejo que se desarrolla en el ámbito individual y social; sin embargo, según Veenhoven (2007), la felicidad de los individuos conlleva información importante sobre la calidad de los modelos de desarrollo impulsados por los gobiernos. Por esto, la llamada “economía de la felicidad” ha querido investigar los determinantes de la misma en términos del plano material de los individuos. Dentro de estos estudios ha habido interés sobre el estudio de la paradoja de Easterlin; esta dice que la relación entre los niveles de ingreso y la felicidad no es proporcionalmente positiva, es decir, que aumentos del ingreso no se correlacionan con los cambios en la felicidad, en consecuencia, hay otros factores más determinantes que ponderan los individuos para su percepción de calidad de vida.

Este trabajo exploró con base en los datos de la Encuesta de Calidad de Vida 2017 en Colombia esta paradoja, esto es, qué el papel juega el ingreso en el bienestar de los colombianos. El modelo ordinal propuesto evidenció que el ingreso es una variable determinante de la felicidad, pero es secundaria frente a otras como la percepción de salud, seguridad y el trabajo; tales resultados están en línea con los planteados en la paradoja y en la evidencia internacional. Otro resultado de interés, es que el efecto marginal de cada cuantil de ingreso muestra que el efecto del ingreso sobre la felicidad es marginalmente lineal, es decir, que

no se cumple la hipótesis de que, a partir de cierto umbral de ingreso, este ya no ejerce una influencia en la felicidad de las personas.

Los limitantes del presente estudio se basan en la fuente de información, dado que la felicidad revelada por los individuos es de tipo subjetivo, por lo tanto, puede estar influida por aspectos coyunturales al momento de la encuesta. Igualmente, las extensiones del presente estudio pueden estar enfocados al análisis longitudinal del individuo y cómo cambian sus percepciones frente a cambios de la política pública aplicada a su contexto individual, familiar y de riqueza.

Referencias

- Borrero, S.; Escobar, A. B.; Cortés, A. M.; Maya, L. C. (2013). Poor and Distressed, but Happy: Situational and Cultural Moderators of the Relationship between Wealth and Happiness. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 2-11. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1592
- Botello, H. A.; Ríos, G. (2014). Determinantes de la satisfacción en el empleo en el Área Metropolitana de Bucaramanga, 2008-2012. *Libre Empresa*, 11(1), 13-25. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2014v11n1.3010>
- Cruz, J.; Torres, J. (2006). ¿De qué depende la satisfacción subjetiva de los colombianos? *Cuadernos de Economía*, 25(45), 131-154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/552>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2011). *Encuesta nacional de calidad de vida (ECV)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-2011>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2017). *Encuesta nacional de calidad de vida (ECV)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-2011>
- Diener, E.; Diener, M.; Diener, C. (1995). Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851-864. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_3

- Easterlin, R. A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human lot? Some Empirical Evidence. En *Nations and Households in Economic Growth* (pp. 89-125). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-205050-3.50008-7>
- Easterlin, R. A. (1995). Will Raising the Incomes of all Increase the Happiness of All? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 27(1), 35-47. [https://doi.org/10.1016/0167-2681\(95\)00003-b](https://doi.org/10.1016/0167-2681(95)00003-b)
- Frank, D. H. (1985). The End of the Guide: Maimonides on the Best Life for Man. *Judaism*, 34(4), 485. <https://doi.org/10.4135/9781526401632.n1>
- Frey, B. S.; Stutzer, A. (2002). What can Economists Learn from Happiness Research? *Journal of Economic literature*, 40(2), 402-435. <https://doi.org/10.1257/jel.40.2.402>
- Gerstenblüth, M.; Melgar, N.; Rossi, M. (2013). Ingreso y desigualdad. ¿Cómo afectan a la felicidad en América Latina? *Cuadernos de Economía*, 32(59), 163-178. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47722013000100008
- Godoy-Jaramillo, J. I. (2019). *La felicidad en Ecuador: una aproximación a sus determinantes*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/21818>
- Kahneman, D. (2002). Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgment and Choice. *Nobel prize lecture*, 8, 351-401. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.9.697>
- Krueger, A. B.; Schkade, D. A. (2008). The Reliability of Subjective Well-Being Measures. *Journal of Public Economics*, 92(8-9), 1833-1845. <https://doi.org/10.3386/w13027>
- Layard, R.; del Rey, V. E. G.; Ramírez, M. (2005). La felicidad: lecciones de una nueva ciencia. En Layard, Richard. *Felicidad: Lecciones de una nueva ciencia* (pp. 60-89). Taurus
- Lim, H. E.; Shaw, D.; Liao, P. S. (2017). Revisiting the Income-happiness Paradox: The Case of Taiwan and Malaysia. *Institutions and Economies*, 4(9), 53-69. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2883618>

- Londoño-Vélez, J. (2011). Movilidad social, preferencias redistributivas y felicidad en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 68, 171-212. <https://doi.org/10.13043/dys.68.6>
- Lykken, D.; Tellegen, A. (1996). Happiness is a Stochastic Phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Mikucka, M.; Sarracino, F.; Dubrow, J. K. (2017). When Does Economic Growth Improve Life Satisfaction? Multilevel Analysis of the Roles of Social Trust and Income Inequality in 46 Countries, 1981–2012. *World Development*, 93, 447-459. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.002>
- Oishi, S.; Kesebir, S. (2015). Income Inequality Explains Why Economic Growth Does not Always Translate to an Increase in Happiness. *Psychological Science*, 26(10), 1630-1638. <https://doi.org/10.1177/0956797615596713>
- Pinzón-Gutiérrez, L. F. (2017). Factores asociados a la pobreza subjetiva en Colombia: un estudio desde el enfoque de las capacidades y la economía de la felicidad. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 11-57. <https://doi.org/10.13043/dys.78.1>
- Reich, J.; Diener, E. (1994). The Road to Happiness. (Cover story). *Psychology Today*, 27(4), 32. https://doi.org/10.1057/9781137321534_2
- Slag, M., Burger, M. J.; Veenhoven, R. (2019). Did the Easterlin Paradox Apply in South Korea between 1980 and 2015? A Case Study. *International Review of Economics*, 66(4), 325-351. <https://doi.org/10.1007/s12232-019-00325-w>
- Stevenson, B.; Wolfers, J. (2008). Economic Growth and Subjective Well-Being: Reassessing the Easterlin Paradox. *National Bureau of Economic Research*, No. w14282. <https://doi.org/10.3386/w14282>
- Tella, R. D.; MacCulloch, R. J.; Oswald, A. J. (2003). The Macroeconomics of Happiness. *Review of Economics and Statistics*, 85(4), 809-827.
- Torrecilla, O. D. (2005). *Clima organizacional y su relación con la productividad laboral* [Documento de trabajo]. Facultad de Ciencias Políticas y sociales.

Veenhoven, R. (2007). World Database of Happiness: Continuous Register of Scientific Research on Subjective Appreciation of Life. *World Database of Happiness*. https://www.researchgate.net/publication/228659294_World_Database_of_Happiness_Continuous_register_of_research_on_subjective_appreciation_of_life

Williams, R. (2006). Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables. *The Stata Journal* 6(1), 58-82. <https://doi.org/10.1177/1536867x0600600104>

Anexo

Tabla 5. Matriz de correlaciones

	Sexo	Cuantil	Tipo Vivienda	Edad	indicador salud	indicador trabajo	indicador seguridad	# per. hogar	Educación
Sexo	1,00								
Cuantil	-0,03	1,00							
Tipo Vivienda	0,05	0,09	1,00						
Edad	0,04	0,08	-0,11	1,00					
indicador salud	-0,08	0,13	0,06	-0,25	1,00				
indicador trabajo	-0,07	0,22	0,02	-0,08	0,39	1,00			
indicador seguridad	-0,05	0,03	-0,02	0,00	0,29	0,30	1,00		
# per. hogar	-0,09	-0,32	-0,09	-0,14	0,04	0,01	-0,02	1,00	
Educación	0,04	0,44	0,14	-0,20	0,17	0,16	-0,02	-0,06	1,00

Fuente: elaboración propia

Revi sion

Review · Revisão



Revisión del concepto clase política y análogos en la historia del departamento de Caldas*

[Versión en Castellano]

Revision of the Concept of Political Class and Analogues in the History of the Department of Caldas

Revisão do conceito de classe política e analogias na história do departamento de Caldas

Recibido el 23 de agosto, 2019. Aceptado el 1 de junio, 2020.

Julio Cruz**

<https://orcid.org/0000-0002-5867-6930>

Colombia

Resumen

› Para citar este artículo:

Cruz, Julio (2021). Revisión del concepto clase política y análogos en la historia del departamento de Caldas. *Ánfora*, 28(50), 297-321

<https://doi.org/10.30854/anfv28.n50.2021.649>

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

CC BY-NC-SA 4.0

Objetivo: artículo de Revisión que busca identificar los desarrollos teóricos del concepto clase política y análogos; además, se trata de captar las diferencias de dichos conceptos para mostrar las transformaciones de la clase política en Caldas. **Metodología:** se aplicó meta-análisis cualitativo de los hallazgos, los cuales derivaron de la búsqueda documental en torno a los mencionados conceptos clave, a partir de determinadas categorías y criterios de análisis. **Resultados:** se llegó a una definición de clase política, entendida como grupo de individuos que tienen una relación orgánica con la política e

* El presente artículo de Revisión es producto de la tesis titulada: "La secta del fénix. La formación discursiva del paramilitarismo en Caldas (1980-2006)", para optar al título de Magister en estudios políticos de la Universidad de Caldas. La financiación del proyecto fue asumida por el investigador, quien declara que no hubo conflicto de intereses en la ejecución del proyecto de investigación.

** Sociólogo. Estudiante tesista de Maestría en estudios políticos, Universidad de Caldas, Manizales, Caldas, Colombia. Correo: julio.9619131581@ucaldas.edu.co

intereses directos puestos en ella; esto, independientemente de que ejerzan o no un cargo público, aunque sí el poder político, como la posibilidad de tomar decisiones que afecten a los miembros de la esfera pública. Con esta categorización se hizo un análisis de los usos de estos conceptos en Colombia y Caldas. Allí se muestran las continuidades y transformaciones de su clase política desde la Colonización Antioqueña hasta la época actual, y se especifica su configuración como grupo dirigente y el papel desempeñado en el devenir del departamento. **Conclusiones:** se destaca el carácter cíclico de la política caldense en relación con sus élites políticas a la luz de los acontecimientos recientes. También se confirma la afirmación clásica en cuanto a la teoría de las élites, la cual asume estas agrupaciones como una constante en todas las democracias.

Palabras-clave: Ciencia política; Clase política; Oligarquía; Élite política; Clase dominante; Caldas-Colombia.

Abstract

Objective: Review article that seeks to identify the theoretical developments of the concept of political class and its analogues; in addition, it is about capturing the differences of these concepts to show the transformations of the political class in Caldas. **Methodology:** a qualitative meta-analysis of the findings was applied, which were derived from the documentary search around the aforementioned key concepts, based on certain categories and analysis criteria. **Results:** a definition of political class was reached, understood as a group of individuals who have an organic relationship with politics and direct interests placed in it; this, regardless of whether or not they hold public office, although they do hold political power, such as the possibility of making decisions that affect members of the public sphere. With this categorization, an analysis was made of the uses of these concepts in Colombia and Caldas. There the continuities and transformations of its political class are shown from the Antioquia Colonization to the present time, and its configuration as a leading group and the role played in the future of the department are specified. **Conclusions:** it highlights the cyclical nature of Caldense politics in relation to its political elites in light of recent events. The classic statement regarding the theory of elites is also confirmed, which assumes these groupings as a constant in all democracies.

Keywords: Political science; Political class; Oligarchy; Political elite; Dominant class; Caldas-Colombia.

Resumo

Objetivo: artigo de revisão que busca identificar os desdobramentos teóricos do conceito de classe política e seus análogos; além disso, trata-se de captar as diferenças desses conceitos para mostrar as transformações da classe política em Caldas.

Metodologia: aplicou-se uma meta-análise qualitativa dos achados, derivados da busca documental em torno dos conceitos-chave mencionados, com base em determinadas categorias e critérios de análise.

Resultados: chegou-se a uma definição de classe política, entendida como um conjunto de indivíduos que têm uma relação orgânica com a política e interesses diretos nela colocados; isto, independentemente de exercerem ou não cargos públicos, embora detenham poder político, como a possibilidade de tomar decisões que afetam membros da esfera pública. Com essa categorização, foi feita uma análise dos usos desses conceitos na Colômbia e Caldas. Nela se mostram as continuidades e transformações de sua classe política desde a colonização de Antioquia até a atualidade, especificando-se sua configuração como grupo dirigente e o papel desempenhado no futuro do departamento. **Conclusões:** destaca a natureza cíclica da política caldense em relação às suas elites políticas à luz dos acontecimentos recentes. Também se confirma a afirmação clássica a respeito da teoria das elites, que assume esses agrupamentos como uma constante em todas as democracias.

Palabras-chave: Ciência Política; Classe política; Oligarquia; Elite política; Classe dominante; Caldas-Colômbia.

Introducción

La diferencia que marca un grupo de personas que desempeña funciones de gobierno con los gobernados, ha sido un tema de debate desde épocas remotas. Esta división social no fue ajena a la tradición filosófica clásica, pues desde allí se ha convertido en campo de investigación para disciplinas de las ciencias sociales. A partir del legado filosófico helénico, que se hacía preguntas sobre la minoría acaudalada que ejercía el poder, llamada oligarquía, la sociología ha debatido acerca de las relaciones sociales inherentes a la constitución de las élites, y la ciencia política ha querido hacer de este campo uno de sus objetos de estudio.

Los desarrollos de estas ideas van desde las posiciones que conciben una élite monolítica y cerrada hasta las que hablan de pluralismo, desde las visiones positivas de la división entre gobernantes y gobernados hasta las que se acogen a la tradición de homologar oligarquía con avaricia. La discusión sostenida durante varios años entre las escuelas de pensamiento alrededor de este tema ha retroalimentado las posturas y llevado a conclusiones que ofrecen una mirada más aguda y profunda de la cuestión.

Para el caso de las regiones, también existen análisis que dan cuenta de las particularidades del ejercicio del poder en contextos administrativamente menos extensos que el Estado-nación, las divergencias que se presentan entre uno y otro, sus continuidades y puntos convergentes. Igualmente, es importante tener en cuenta el papel de los conflictos armados en la configuración de las élites y las relaciones establecidas entre los violentos y los políticos profesionales.

El presente estudio desarrolla una Revisión bibliográfica con la que se construye un cuerpo teórico desde el que se interpreta el desarrollo de la clase política en Colombia y, particularmente, en el departamento de Caldas, toma como punto de partida histórico el proceso de la Colonización Antioqueña y llega hasta la actualidad. El análisis y comparación de estos conceptos, comúnmente utilizados tanto por académicos como por el público general, deberá mostrar la capacidad heurística de los mismos en el contexto caldense, la pertinencia, limitaciones y precisión de su aplicación; en este sentido, servirá como soporte teórico que enriquezca el debate y la reflexión académica y política en la región en relación con su sector dirigente, sus perspectivas y el papel que juega la ciudadanía en su configuración, actualidad y eventual cambio, de ser ello necesario.

Metodología

El camino metodológico de este artículo de Revisión, se basó en compilación de trabajos de investigación en torno a los conceptos élites políticas, oligarquía,

clase dirigente, clase política y corporativismo como términos, específicamente en el departamento de Caldas y un panorama general para el caso colombiano.

Los textos de análisis fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: referidos al tema de las relaciones públicas de poder, esto es, a la política, concretamente a las minorías gobernantes bajo los conceptos ya mencionados; la trascendencia de sus postulados, lo que permite considerarlos clásicos de esta temática; su actualidad en relación con los contextos nacional y regional; referidos a la historia política del departamento de Caldas en el periodo de tiempo abordado del año 1980 a 2006.

La información recopilada se categorizó de acuerdo con esta tipificación y se hace el correspondiente análisis, consistente en el relacionamiento entre los autores y sus postulados, para lo cual se tuvo como guía el planteamiento de Sartori (1970) sobre la comparación de conceptos en ciencia política. Dicho análisis está determinado por las categorías de gobierno de minorías, poder público, relaciones de poder, ejercicio del poder y teoría de las élites.

Resultados

Oligarquía, élite, clase política... Avatares de una definición

No existe consenso en ciencias sociales sobre cómo nominar conceptualmente los grupos sociales que ejercen el poder. No obstante, sí puede encontrarse una copiosa bibliografía al respecto. Bobbio (1981, 1982) hace un importante aporte a esta discusión a partir de los conceptos de oligarquía y teoría de las élites. En lo que respecta a la primera, este autor destaca dos tradiciones: la que lo usa en sentido peyorativo, como sinónimo de gobierno de los ricos y la que lo aplica de manera descriptiva para referirse al gobierno de unos pocos, acepción más cercana a su etimología.

Por otro lado, el concepto de clase política aparece en Mosca (1984) y el de clase dominante es propio de buena parte de la tradición marxista. En cuanto al concepto de élite, el debate se asumirá con base en la discusión elitismo/pluralismo/marxismo que le es propia. A continuación se muestran los principales hallazgos con base en la trascendencia y/o actualidad de las teorías desarrolladas y las definiciones suministradas, en relación con el ejercicio público del poder, sus relaciones y el gobierno de minorías.

Oligarquía.

En la búsqueda del poder discriminatorio del concepto en cuestión (Sartori, 1970), puede afirmarse que hay consenso entre los exponentes de la filosofía política, tanto clásica como moderna, en lo que respecta al carácter positivo/negativo de la diada aristocracia/oligarquía respectivamente y a la oposición de esta última con la democracia.

La oligarquía es definida, según la tradición griega antigua –de donde emerge el término– como el gobierno en el que les corresponde a los ricos el mandato, toda vez que la organización social se sustenta en las posesiones individuales (Platón, 1986, p. 238); constituye una forma de gobierno pervertida en relación con la aristocracia, forma de gobierno por antonomasia (pp. 232-233), en la medida en que gobierna para sí misma y no para los súbditos (Aristóteles, 2004, p. 96); es decir, deviene forma degenerada de esta, toda vez que el privilegio recae en la posesión de riqueza, lo cual controvierte los principios morales del gobierno (Rousseau, 2004, p. 101).

Las razones de dicha corrupción residen en la herencia del poder por la nobleza, la cual aparece ya cuando aquella gobierna para sí misma en lugar de hacerlo para los súbditos (Montesquieu, 1984, p. 114), o en otras palabras, del predominio de la avaricia sobre la virtud (Platón, 1986, p. 232).

A primera vista puede parecer que la definición de oligarquía se circunscribe a la posesión de riqueza de quienes ejercen el gobierno, motivo principal de su carácter despectivo, principalmente en la tradición griega clásica (Bobbio, 1982, p. 1118) y se alejaría de la idea de gobierno de unos pocos, como lo señala su etimología. Pero una mirada más atenta muestra que, en la medida en que la oligarquía se presenta como la forma negativa de la aristocracia o gobierno de los más capacitados de una sociedad, la idea de minoría está implícita, toda vez que en cualquier grupo social tanto los mejores como los ricos suelen ser pocos (Aristóteles, 2004, p. 96), lo que refuerza el carácter despectivo que esta denominación posee hasta el día de hoy (Bobbio, 1982, p. 1118).

Este argumento no termina de satisfacer la necesidad de definición exhaustiva del concepto, ya que elude el debate sobre la esencia de la oligarquía en relación con la minoría o la riqueza. En la misma línea va la consideración de la democracia como gobierno de los pobres (Platón, 1986, pp. 232-233), los cuales habría que considerar como mayoritarios. Se puede plantear que la llegada a la administración del Estado de partidos obreros cumple con el precepto de la minoría pero no con el de la riqueza y, aun así, constituir una oligarquía.

Otras definiciones que se escapan de este marco comparativo (Sartori, 1970) se refieren a la oligarquía simplemente como el nombre que sus súbditos inconformes le dan a la aristocracia (Hobbes, 1994, p. 151), o como la forma de

gobierno que deja la potestad de hacer las leyes a unos pocos hombres selectos (Locke, 1985, p. 91), sin mencionar nada acerca de su riqueza, pero sí haciendo alusión al carácter minoritario de dicha forma de gobierno. Así pues, el concepto de oligarquía posee más utilidad cuando se asume en su acepción de gobierno de pocos que cuando se lo toma como gobierno de ricos, ya que esta última acarrea las problemáticas ya señaladas.

Teoría de las élites.

Desde otro enfoque teórico el carácter despectivo del término oligarquía se aminora, toda vez que la idea de gobierno de los acaudalados pierde peso. La teoría de las élites se sustenta en la idea que “todos los gobiernos que existieron y los que existirán han sido siempre gobiernos de pocos (...), gobiernos de minorías organizadas, o de élites” (Bobbio, 1982, p. 1119), ergo, son oligárquicos. Así las cosas, tanto en las democracias como en las monarquías los gobernantes constituyen un grupo organizado que detenta el poder político, independientemente de su condición económica (aunque la presunción de Aristóteles se muestre vigente).

El desarrollo de esta teoría se apoya en la sociología, para afirmar que se debe observar el grado y magnitud de organización de la élite gobernante para comprender las fuentes de su poder. De allí deriva la tesis de la existencia en todos los organismos políticos de una clase gobernada y otra gobernante, que luego se llama indistintamente clase dirigente o política (Mosca, 1984, p. 87). Otra corriente se preocupó más por las luchas entre las élites; las relaciones entre estas llevan a una teoría del equilibrio social (Pareto, 1980).

Aplicaciones de la primera corriente mencionada han sido probadas a una escala menor, ya que esta se refería a grandes grupos sociales (el Estado o gobiernos regionales y locales), mediante el trabajo empírico en partidos políticos que mostró cómo en estos contextos también operan diferencias entre una masa dirigida y una élite dirigente (Michels, 1972) a la que, por cierto, se llama oligarquía; de hecho, este teórico es el autor de la afamada *ley férrea de la oligarquía*, expuesta en los siguientes términos: “La organización es la que da origen al dominio de los elegidos sobre los electores, de los mandatarios sobre los mandantes, de los delegados sobre los delegantes. Quien dice organización, dice oligarquía” (Michels, 1972, p. 189).

Esta teoría parte de una definición convergente de las élites, entendidas como aquellos grupos sociales que ocupan los estratos sociales superiores en términos de poder y riqueza, y las élites políticas como las que tienen la capacidad de tomar decisiones que afectan a los miembros del grupo al que pertenecen (Bolívar, 2002); esto confirma su pertenencia a un mismo cuerpo conceptual

convergente, caracterizado por la mirada conservadora y monolítica de las élites, crítica de la democracia liberal, pero diferenciable de otras tradiciones referidas al mismo fenómeno, con los cuales puede ser comparado (Sartori, 1970).

Desarrollos ulteriores de esta mirada sociológica han llevado a lo que se denomina *características sociales de las élites* (Coller, 1999). En este orden de ideas se traen a colación análisis centrados en la idea de que los orígenes sociales y la educación tienen un peso específico en la conformación de las élites políticas (Mills, 1987, pp. 25-26). A esto se agrega que las características sociales de las élites tienden a ser similares, con lo que se configura una especie de casta sociopolítica dominante (Putman, 1976), opinión que comparten otros autores que observaron el caso estadounidense (Coller, 1999). Estas tesis también se inscriben en la vertiente monolítica de las élites, diferenciables del abordaje anteriormente analizado básicamente por tratar asuntos más actuales y por ende en el marco de unas relaciones sociales más complejas.

Corrientes liberales y pluralistas han hecho críticas al carácter monolítico de la élite que Mills (1987) presenta, y sostienen que en sociedades complejas, como la estadounidense, existen varias élites que pugnan por el poder y se lo reparten, algo que va en la vía de la idea de Putman (1976). En este orden de ideas, se habla de la imposibilidad de probar empíricamente la tesis de la élite monolítica de Mills (1987) al mostrar que la composición de esta no está bien definida (Dahl, 1958, p. 466). Otra perspectiva agrega que la característica fundamental de la competencia entre élites en las democracias es la lucha por el voto popular (Schumpeter, 1983, nuevamente en consonancia con Putman, 1976, pp. 359-360). Así las cosas, puede mencionarse el postulado de Aron (1950) sobre la diferencia entre la élite soviética organizada y unificada y las élites occidentales divididas (p. 10). Otra idea sostiene que no es posible constreñir el análisis del poder en general y de las élites en particular, y propone abordar la cuestión teniendo en cuenta tanto las dimensiones explícitas como las ocultas (Lukes, 2007, p. 69).

Una postura cercana al pluralismo, pero alejada del liberalismo es la encarnada por el neocorporatismo, corriente que bebe de la fuente del Estado Benefactor keynesiano y que concibe la relación entre las élites como una negociación en la que todos los grupos pueden obtener participación e influencia, a cambio de ceder en algunas de sus pretensiones, toda vez que ninguno de estos grupos tiene la capacidad suficiente para imponer sus intereses a los demás.

La negociación se concierta con el Estado mismo, dado que esta corriente parte del presupuesto de unas relaciones sociales capitalistas, y que el Estado no tiene autonomía frente a dichas élites. El objetivo fundamental de este enfoque es “la concertación interorganizativa, esto es, la negociación entre un grupo limitado y excluyente de organizaciones, las cuales se reconocen mutuamente el *status*

y la capacidad de alcanzar y aplicar unos compromisos relativamente estables” (Schmitter, 1985, p. 67).

Otros abordajes contemporáneos se han centrado en las características de las élites políticas más allá de la simplista y mecánica división entre los gobernantes y la masa gobernada, lo que incluye los tipos de élites, sus cualidades, sus formas de reclutamiento entre otros y se deriva en la consideración del estudio de las élites como grupo social específico (Blondel y Müller-Rommel, 2007); la influencia de los rasgos de la personalidad de los miembros de la élite política en las decisiones públicas de una unidad territorial (Arana-Araya, 2016); además, las características de las élites como base de la formación de coaliciones sociopolíticas y la definición de las variaciones de los partidos políticos (Best y Cotta, 2000; Lispet y Rokkan, 1967). Por ende, en este caso es dable decir que el concepto de teoría de las élites tiene una utilidad analítica holística, ya que tanto la postura conservadora y monolítica como las críticas pluralistas y neocorporativas permiten configurar una mirada amplia del fenómeno aquí abordado, en relación tanto con su lógica interna como con los aspectos externos relativos a los diferentes tipos de sociedad de que se hable.

Clase política.

Los siguientes autores son explícitos en marcar una diferencia teórica entre clase política y élite política:

A diferencia del concepto de élite política, el de clase política no alude específicamente a los individuos que detentan posiciones de especial poder e influencia, sino que se refiere al grupo, más extenso y también más fácilmente identificable, de los individuos que viven de la política y que poseen intereses y perspectivas peculiares como consecuencia de las posiciones que ocupan y de los papeles que desempeñan en la vida social (Alcántara y Llamazares, 1997, pp. 15-16).

Así pues, la élite política se refiere aquí a los políticos profesionales, no necesariamente relacionados con la oligarquía y más cercanos a la idea de tecnócratas de la administración pública. El término clase política tiene mucha presencia en la literatura sobre élites –como se vio en Bobbio (1981)–, no obstante su uso suele ser distendido y genérico. Parece que frente a esta denominación se está en presencia de una referencia carente de cuerpo conceptual sobre el cual puedan hacerse análisis con pretensión científica (Sartori, 1970). Sin embargo, se conserva para mantener la posibilidad de comparación con los demás conceptos abordados y porque su uso en la ciencia política es extendido.

Clase dominante.

Desde la otra orilla ideológica, el marxismo ha hecho críticas a la teoría de las élites en su conjunto. Para los representantes de esta escuela de pensamiento, la versión pluralista de la teoría de las élites es incompatible con la realidad social, puesto que el poder político está concentrado de manera casi exclusiva en quienes ostentan la propiedad privada sobre los medios de producción. De ahí surge el concepto de clase dominante, versión marxista de la de élite u oligarquía. El concepto de clase se torna fundamental en esta corriente, y se refiere al agrupamiento social de los sujetos de acuerdo con su posición con respecto a los medios de producción; sus poseedores conforman los diferentes sectores de la burguesía, mientras que los desposeídos engrosan las filas de la masa proletaria (Marx y Engels, 1973, pp. 31-32).

Ahora bien, hay en la tradición marxista un concepto que se relaciona con el debate por el poder político, pero no homologable con la idea clásica de la dictadura del proletariado, en la que esta clase social asume por la fuerza el control del Estado para instituir desde allí el socialismo y socavar la contrarrevolución burguesa. El concepto de hegemonía considera el aspecto cultural como una posibilidad estratégica para mantener los objetivos revolucionarios una vez alcanzada la victoria política, para lo cual se combinan el consenso y la fuerza:

El ejercicio “normal” de la hegemonía... está caracterizado por una combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran, sin que la fuerza supere demasiado al consenso, sino que más bien aparezca apoyada por el consenso de la mayoría expresado por los llamados órganos de la opinión pública (Gramsci, 1981, p. 124).

Dichos órganos de la opinión pública son las instituciones de la sociedad civil creadas voluntariamente, y que sirven para difundir las ideas de los gobernantes (prensa, iglesia, partidos, escuelas, ONG, grupos de investigación etc.). Esta es una de las dos tácticas que garantizan la hegemonía de los gobernantes; la otra es el grupo de intelectuales que se encargan de comunicar las ideas dominantes a los dominados, sin dejar de lado la posibilidad de la represión cuando fuera menester. Así las cosas, “la hegemonía... incluía tanto la obtención por los gobernantes del consentimiento de los gobernados como la aplicación de la coerción necesaria para hacer cumplir sus órdenes” (Anderson, 2018, p. 31). A pesar de que el concepto de clase dominante es cada vez más extraño en la literatura sobre política, sus aportes no dejan de estar presentes en el debate, y continúa teniendo utilidad dado su poder heurístico frente al fenómeno del poder en la actualidad.

Así pues, y luego de llevar a cabo un ejercicio comparativo de los conceptos que se refieren a las minorías en el poder (Sartori, 1970), para efectos del presente artículo se apelará al concepto de clase política entendido como el grupo de individuos que tienen una relación orgánica con la política e intereses directos puestos en ella, independientemente de que ejerzan o no un cargo público (Alcántara y Llamazares, 1997, pp. 15-16), pero teniendo claro que sí pueden ejercer el poder político, entendido como la posibilidad de tomar decisiones que afecten a los miembros de la esfera pública (Bolívar, 2002, p. 388). Se prefiere esta definición a la de élite, puesto que esta tiene una connotación muy cercana a la de aristocracia, entendida como minoría selecta, o sea superior, y por ende mejor facultada para ejercer funciones rectoras, en la línea de Platón (1986) y Aristóteles (2004).

Tampoco es adecuado el concepto de oligarquía, dada su carga semántica negativa y el marcado uso ideológico que ha adquirido, pero se resaltan las proximidades conceptuales de todas las tradiciones teóricas abordadas. Por ende, el concepto de clase política abarca a los demás y alude a clase no en el sentido marxista que la vincula con el aspecto económico, sino como agrupación de individuos, es decir, en clave sociológica.

La constitución de la clase política en Caldas

Cuando se pasa del análisis nacional al regional, debe tenerse en cuenta que hay una diferencia entre lo uno y lo otro que consiste en las diferentes dinámicas políticas que operan en cada escenario. La tendencia del país a tener unas pocas familias o grupos políticos predominantes se observa igualmente en el caso caldense, como se verá más adelante, sin que se hable siempre de los mismos grupos. En las regiones existen unas élites que controlan con carácter oligárquico las posiciones estratégicas de la administración pública, pero estas no necesariamente tienen la misma influencia en el plano nacional; su dominio se circunscribe, en la mayoría de los casos, a su localidad (Jaramillo, 2009).

Situación diferente es que las élites regionales tengan interlocución con la administración nacional, lo que va en beneficio propio, como es el caso de Caldas. Así pues, una tesis como la de Ávila (2018) no se contradiría con la realidad en las regiones. Por otro lado, también es pertinente señalar que la violencia ha sido un fenómeno que ha contribuido en buena medida a la configuración de las élites regionales a lo largo de la historia del país, desde los procesos de independencia hasta el conflicto armado reciente, pasando por el periodo posterior al magnicidio de Gaitán; Caldas no ha sido ajena a esta situación (Christie, 1986; Jaramillo, 2009; Rivas, 2016).

La Colonización Antioqueña.

Sobre este proceso es mucho lo que se ha dicho en cuanto a las razones que tratan de explicar su desarrollo. Una de las controversias que se presentan entre los autores que han escrito sobre la mencionada colonización tiene que ver con el carácter social de esta. Por ejemplo, el cacique político manizaleño Luis Guillermo Giraldo afirma que hay que establecer una diferencia entre colonización y fundación: la colonización fue popular, campesina y espontánea; la fundación fue hecha por élites (Giraldo, 2015, p. 354). Pero los detalles de este proceso exceden los propósitos de este artículo.

Lo cierto es que, sea como iniciadores o como continuadores, los sectores económica y políticamente privilegiados de Antioquia asumieron pronto la dirección de la colonización y su consecuente dominio sobre el recién fundado territorio. Pruebas de ello son la manera como se resuelven conflictos de intereses entre los colonos pobres y los dueños y herederos de las antiguas concesiones coloniales, como la Aranzazu y la Villegas, con la aparición de actores nuevos como la sociedad González Salazar y Compañía, empresa comercial de predios rurales que actuó en defensa de los intereses de los propietarios legales (si bien no habitantes ni productores) de los predios. La pugna entre Juan de Dios Aranzazu, heredero de la mencionada concesión y, a la postre, presidente de la República, y los habitantes de sus territorios, muestra esta relación entre poseedores y desposeídos:

No podía el doctor Aranzazu de hacer honor a los anteriores Capituladores. Ha repartido tierras pero no son las mejores ni las más cercanas, ni las que tienen más claro el título jurídico. Y no echa a los colonos que no alcanzaron tierras sino que los incita a que sigan tumbando selva y abriendo sementeras para que así, cuando él pueda organizarse e ir a reclamarlas, las encuentre desarrolladas y en producción (De los Ríos, 1983, p. 435).

En medio de estas coyunturas jurídicas se siguen fundando los municipios de Caldas, muchos de ellos antes de la fecha de formalización del departamento como unidad administrativa diferente de Antioquia en 1905. Y pronto, en estos municipios, se destacará un grupo con poder económico y político que tomará el lugar de las viejas estructuras coloniales y establecerá una forma de dominación oligárquica que mezclará formas de producción latifundistas con poder político basado en el linaje, los apellidos y la tradición (Ocampo, 1972; Christie, 1986).

Ahora, la idea de oligarquía, expuesta por Ocampo (1972, pp. 13-22) y Christie (1986, pp. 37-47) en una clave marxista, explícita en el primero y redomada en el segundo, se basa en la organización cerrada de las familias que hacia

mediados del siglo XIX ya ejercían control político y económico en Manizales y otros municipios de esta región de manera casi exclusiva y excluyente, lo cual redundaba en el sometimiento de los demás grupos sociales y en una postulación eminentemente negativa del citado concepto, de acuerdo con Bobbio (1982).

Este proceso se verá fortalecido por el rápido progreso económico vivido por Manizales después de 1850, cuando factores como su ubicación estratégica y las guerras civiles de 1860 y 1874 contribuyeron a que este pueblo ubicado en la cima de una montaña atrajera comerciantes, mineros y hombres de negocios de otras latitudes para hacer inversiones allí:

De este modo se observan dos etapas en la colonización. La primera, abarca la producción de artículos de subsistencia en las parcelas de los colonos durante los primeros años, y cuando estos productos no cuentan con buen mercado. La segunda, a partir de la valorización de la tierra por el incremento del mercado para los productos agrícolas de subsistencia o por las posibilidades de la producción de artículos comerciales como el tabaco, caña o pasto para ganadería (Valencia, 1990, p. 211).

Esto empoderaría económica y políticamente a la ya mencionada oligarquía local al punto que pasaría de ser burguesía agropecuaria y latifundista a convertirse en burguesía comercial (Ocampo, 1972), cuyo poder se incrementaría luego con la llegada del café a la región, la importancia de este producto para el desarrollo económico del país (Gallo, 1974), la interlocución que esto permitió con la clase política nacional a través de la Federación Nacional de Cafeteros (Christie, 1986; Ocampo, 1972), y la expansión de las vías de comunicación (Valencia, 1990).

La clase política que se configura al calor de estos acontecimientos va adquiriendo unas peculiaridades propias de su herencia antioqueña (Jaramillo, 2009, pp. 242-243), pero fortalecidas por su propio devenir, que giran en torno al carácter comunitario, con una fuerte influencia de valores como el conservatismo, la religión católica y el pasado febril de los arrieros, ingredientes del mito fundacional de raza pujante y diferente a los no pertenecientes a dicha élite (Santofimio, 2006, p. 316).

Puede evidenciarse así una estructura social que ya cuenta con las características de relación entre sectores dirigentes y dirigidos, entre una clase económica y políticamente dominante y una población dominada, entre una élite y la masa, entre la oligarquía y el pueblo llano (Platón, 1986; Aristóteles, 2004). Situación que puede rastrearse desde la Colonia Española misma, sea porque haya o no lazos de continuidad entre los dominantes de antaño y de hogaño, lo cual tiene aquí una importancia menor en la medida en que, como lo sostienen

Mosca (1984) y Pareto (1980), en todas las formaciones sociales ha habido y hay gobernantes y gobernados. Los había en la Corona Española, que los trajo a América con algunas adaptaciones necesarias, y los había, por supuesto, en la sociedad indígena (Valencia, 2010) derrotada por los colonizadores. Los había en el Estado de Antioquia y los hubo luego en su provincia del sur, continuando luego en su etapa de departamento autónomo de Caldas.

Formalización y Escisión del Gran Caldas.

El 11 de abril de 1905, durante el gobierno de Rafael Reyes, fue oficialmente creado el departamento de Caldas mediante la Ley 17 de dicho año, la cual en su artículo tercero dice así:

Créase el Departamento de Caldas entre los Departamentos de Antioquia y Cauca, cuyo territorio estará delimitado así:

El río Arma, desde su nacimiento hasta el río Cauca; éste aguas arriba hasta la quebrada de Arquía, que es el límite de la Provincia de Marmato. Quedarán comprendidas dentro del Departamento de Caldas las Provincias de Robledo y Marmato, por los límites legales que hoy tienen, como también la Provincia del Sur del Departamento de Antioquia.

Parágrafo. La capital de este Departamento será la ciudad de Manizales (Congreso de la República de Colombia, 1905, p. 2).

Desde 1904 se venía discutiendo una nueva división territorial para Colombia, y esta unidad administrativa llamada finalmente Caldas (anteriormente se llamaba Córdoba) venía siendo contemplada, entre otras cosas, como forma de separar los departamentos de Antioquia (conservador) y Cauca (liberal), protagonistas de enconadas disputas armadas durante las guerras civiles del siglo XIX. “Esta propuesta venía siendo apoyada por los dirigentes Daniel Gutiérrez Arango y Aquilino Villegas, desde las columnas de *El Correo del Sur* y por Bonifacio Vélez, quien había sido Prefecto” (Valencia, 2015, p. 45). La protesta de Antioquia no tuvo el efecto de revertir la decisión, puesto que “la élite de Manizales empezaba a tener autonomía con relación a la de Medellín y logró mantener la designación del Departamento de Caldas como entidad independiente” (López y Correa, 2012, pp. 190-191).

A pesar de las afinidades culturales que alrededor del café se puedan encontrar entre las tres grandes regiones que este departamento unía, hubo profundas

diferencias entre los sectores dirigentes de Armenia y Pereira con el nombramiento de Manizales como capital de todo el departamento. Lo cierto es que esta ciudad por aquel entonces concentraba buena parte del tráfico de mercancías desde y hacia el extranjero, seguía siendo nodo comercial, controlaba las principales rutas mercantiles y, por ende, vivía un momento privilegiado en materia económica, lo que la aventajaba frente a las demás ciudades del eje cafetero (Christie, 1986; Ocampo, 1972; Valencia, 1990).

En concordancia con lo anterior, la dirigencia manizaleña buscó dar el salto de pueblo a ciudad, con el objetivo de lograr coherencia entre su momento económico y su importancia nacional. Al respecto se diseñaron políticas para mejorar la arquitectura e infraestructura del municipio (Valencia, 2015, pp. 49-52), paralelo al fomento de la literatura, la historia, la exaltación del legado paisa y otras actividades culturales análogas, con el fin de conseguir un grado de diferenciación con pretensiones de superioridad, tanto en Manizales como en otros municipios cercanos (Christie, 1986; Jaramillo, 2009), idea muy cercana a la de aristocracia de Platón (1986).

Los grupos económicos fuertes seguían creciendo en los ámbitos agropecuario, cafetero y comercial, paralelamente al dominio político que mantenían sobre todo en el área de influencia de Manizales y las pretensiones de elevación literaria, arquitectónica y cultural (Jaramillo, 2009; Ocampo, 1972; Christie, 1986).

Sin embargo, hacia comienzos de la década del 30 Manizales iba perdiendo posición nacional con respecto a las cuatro principales ciudades del país (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla) e incluso frente a la vecina Pereira en lo concerniente al desarrollo industrial (Jaramillo, 2008; Rodríguez, 1983). Si bien había algunas empresas industriales en Manizales, el verdadero impulso a este sector de la producción comenzó en la década del 50, y tuvo su mayor despliegue en los 60 de la mano del grupo de amigos conocido con el nombre de *Los Azucenos* (Ocampo, 1972; Jaramillo, 2008; Rodríguez, 1983).

Pertenecientes a las familias tradicionales de la ciudad, estos jóvenes llevaron a cabo labores de gestión empresarial tendientes a poner a Caldas y su capital como epicentro industrial de Colombia, tal como había ocurrido antes en los sectores comercial y cafetero. Incluso, el proceso estuvo acompañado del necesario correlato del desarrollo financiero con la creación del Banco de Caldas, Seguros Atlas, el Fondo Nacional del Café y, principalmente, la Corporación Financiera de Caldas, en la que la barra de *Los Azucenos* tuvo gran influencia (Rodríguez, 1983, pp. 60-65). Paralelamente, la clase política manizaleña hizo una apuesta por mantener su dominio de clase en materia política, para lo cual hizo inversiones en la creación de asociaciones de caridad, religiosas y sindicales afines a sus ideas (Drake, 1973).

Como glosa valga decir que, en su estudio sobre el desarrollo industrial en el Viejo Caldas, Rodríguez (1983) muestra la configuración de los grupos empresariales y políticos de Manizales y Pereira y concluye, en sintonía con Collier (1999), que la oligarquía manizaleña siempre se ha mostrado más cerrada, contrario a la pereirana, lo cual puede repercutir en los desarrollos industriales ulteriores de ambas ciudades.

No obstante, el impulso rápidamente dio paso a una gran decepción, las empresas creadas o intervenidas se fueron extinguiendo poco a poco o se redujeron a mediocres resultados y el desarrollo industrial de Caldas se quedó en un simple anhelo frustrado. A este fracaso de la clase dirigente caldense se le sumó otro de enormes consecuencias para la historia reciente del departamento: la separación de Quindío y Risaralda en 1966.

Varias razones se aducen para explicar este acontecimiento, entre ellas el problema de las distancias entre Manizales y sectores más apartados como el Quindío, el desarrollo mostrado por Armenia y Pereira frente al estancamiento económico de la capital, las tensiones entre el norte conservador y el suroccidente liberal, incluso factores asociados al periodo de La Violencia, la autoproclamación heroica de los gestores de la “liberación” de Risaralda y Quindío entre otros (Alzate, 1984).

Pero uno de los factores decisivos tuvo que ver con el carácter exclusivista y gregario de la oligarquía manizaleña que desde siempre se esforzó por excluir a las dirigencias de Pereira y Armenia de las decisiones importantes del departamento y mantener el control económico de la región, para lo que concentró las instituciones y el presupuesto (Christie, 1986; López, 2011). Esto muestra uno de los efectos perversos de lo que Mills (1987) denomina élites monolíticas, o Bobbio (1982) llama oligarquía, sustentado en la tradición clásica.

En este punto el concepto de oligarquía sigue siendo útil para calificar a los grupos minoritarios de poder en Caldas, toda vez que sustentan su dominio en la posición económica y asumen rasgos aristocráticos que, sin embargo, no van en beneficio de la población, ergo devienen una forma pervertida de esta (Platón, 1986; Aristóteles, 2004; Rousseau 2004; Montesquieu, 1984). No obstante, la especialización de este grupo con respecto a las instancias de dirección administrativa hace que el concepto sea insuficiente, lo que hace más útil a la categoría de clase política (Alcántara y Llamazares, 1997) y en menor medida la de élite política.

La clase política caldense después de la escisión

Lo previamente dicho se confirma en este periodo (de 1980 a 2006) de la historia de Caldas, cuando los diferentes sucesos van a mostrar la profesionali-

zación de una clase política (Alcántara y Llamazares, 1997), si bien con características elitistas y oligárquicas, alejada de los sectores tradicionales que mejor encajan en estas denominaciones. A raíz de la separación de Risaralda y Quindío, la clase política manizaleña tuvo vía libre para disponer del nuevo departamento a su antojo (Jaramillo, 2009). La época de los *grecocaldenses* o *grecoquimbayas* había quedado atrás; ahora comenzaba la era de los *barrococaldenses*, una forma de llamar a la clase dirigente que dispone de su región como de su propio negocio:

El paso de los grecocaldenses a los barrococaldenses, coincide con la partición de Caldas, lo que demuestra que el viejo Caldas era nacional, lo que se crean son provincias que pierden figuración nacional. A lo anterior, se le suma la crisis política ocasionada por el robo a Caldas, por parte de los senadores Ómar Yepes, Víctor Renán Barco, Dilia Estrada, Luis Guillermo Giraldo, el gobernador Guillermo Ocampo Ospina y otros, con el cual ocurre una pérdida de interés en el plano político por parte de la clase dirigente tradicional y una separación entre quienes manejan la empresa privada y quienes manejan la cosa pública (Jaramillo, 2009, pp. 244-245).

Aquí se expresa una forma de señalar a los caciques o gamonales locales, la forma más clientelar de manejar la política en las regiones, idea apoyada por Peralta (2010, p. 188), para quien la hegemonía barcoyepista tiene relación directa con la crisis social vivida por el departamento a finales de los 90. Esta tesis contrasta con lo dicho por Christie (1986, pp. 119-133), para quien el poder de los gamonales se vio reducido en la medida en que el Estado nacional lograba hacer mayor presencia en las regiones, lo cual ocurrió a partir de la década del 50 –algo en lo que coincide con Ansaldi (1991) y Becerra (2012).

Lo cierto es que, al margen de la controversia, el poder político en Caldas a partir de los 70 se concentró en manos de políticos profesionales, de acuerdo con Bolívar (2002) influyentes en el plano nacional y poseedores de un control administrativo y electoral prácticamente incontestable durante la época de la llamada “coalición barcoyepista”, un pacto tácito entre los partidos Liberal y Conservador para repartirse por periodos los cargos públicos del departamento, especialmente la Gobernación de Caldas y la Alcaldía de Manizales; una especie de Frente Nacional caldense (Sierra, 1998). Esto último también fue propiciador de escándalos de corrupción como el denominado *Robo a Caldas*, el cual no tuvo ninguna consecuencia política importante el término de pérdida de poder por parte de la clase que lo ostentaba (Jaramillo, 2009).

El enorme poder político que Barco, Yepes y Giraldo lograron acumular desde el Senado de la República fue tal que tuvieron una interlocución fluida con el Gobierno Nacional como cabezas visibles y líderes de sus respectivos

partidos, lo que repercutió en la posibilidad de entrega de dádivas en los municipios de Caldas y que, a su vez, redundó en la reproducción de su hegemonía. La constitución de esta élite, pluralista en teoría pero monolítica en la práctica, tuvo variadas y negativas repercusiones para el departamento, entre las que se cuentan el cuestionamiento del ejercicio democrático en Caldas, la fractura con las élites tradicionales, el consecuente estancamiento económico de la región y la popularización y arraigo de prácticas politiqueras como la compra de votos y el clientelismo (Hernández, 2015, pp. 17-18).

El siglo XXI significó el comienzo del fin de la *Coalición*, algo que se expresó en la pérdida paulatina de algunas alcaldías menores, luego también la de Manizales, hasta perder la Gobernación de Caldas en 2013 (Hernández, 2015, pp. 25-31). La explicación de este fenómeno está dada por la apertura electoral de finales de los 80 y comienzos de los 90, el desgaste de la alianza, el retiro de los caciques del Senado y la emergencia de nuevos liderazgos (Jaramillo, 2009, p. 247) impulsados bajo la sombra de Álvaro Uribe, más la disidencia conservadora aupada por Luis Emilio Sierra (Hernández, 2015, p. 26).

Un hecho más que socavó la *Coalición*, sobre todo en lo concerniente al Partido Liberal, tuvo que ver con la revelación de las relaciones entre políticos pertenecientes a esta colectividad y grupos paramilitares de la región, fenómeno conocido como la *Parapolítica*. En este escándalo resultó condenado el llamado a ser heredero del emporio de Barco, Dixon Ferney Tapasco, también señalado de ser autor intelectual del asesinato del subdirector del diario La Patria, Orlando Sierra. Junto con él, otros militantes del partido rojo fueron sindicados y condenados, así como miembros del Partido de la U (Marín, 2011), uno de los supuestos nuevos liderazgos regionales, lo cual muestra que la susodicha alternativa de poder que estos partidos representaban sólo significó en muchos casos el regreso de las viejas oligarquías, ahora bajo un discurso autoritario.

Aparte de la falsa renovación política que representan los partidos uribistas en Caldas, y con un sector alternativo dividido y sin reales opciones de victoria, ahora el departamento se encuentra con que vuelven a la escena política los viejos representantes de la *Coalición*, Omar Yepes (La Patria, 2019a) y Luis Guillermo Giraldo (La Patria, 2019b), en una desesperanzadora pugna entre élites políticas que recuerda inevitable y tristemente la sentencia de Marx (1973) en *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*: “la historia se repite dos veces: la primera como tragedia y la segunda como farsa” (p. 408).

Conclusiones

De la revisión hecha se puede concluir que el concepto de oligarquía suele ser el de mayor aplicación por los estudiosos de los grupos sociales dirigentes, aun si este no se ajusta en todos los casos a una rigurosa definición, o si existen diferencias en su utilización entre los teóricos que lo aplican. Es común todavía encontrar definiciones tendientes a referirse a los aspectos económicos del sector dirigente, mientras que otros apelan más bien tanto a esto como al factor político, el cual resulta esencial para esta categoría. Es característico de casi todos los autores un uso despectivo del término oligarquía, tal como ocurría en la Grecia clásica, lo cual muestra una continuidad semántica que posibilita, al menos en este aspecto, cierto grado de convergencia.

El concepto de élite política no goza de la misma fama que tiene en Estados Unidos, a pesar de que se lo asocie generalmente con el concepto de democracia, tan desarrollado en estas latitudes. Lo que puede aducirse al respecto es que la escuela marxista y demás teorías afines se han inclinado más por un concepto como el de oligarquía (cuando no por los más ideológicamente cargados de clase dominante o burguesía) para referirse a los sectores sociales con poder político.

En términos generales, pudo observarse que las diferencias conceptuales no son en realidad tan profundas ni categóricas y que quienes apelan a alguno de los mencionados términos suelen hacerlo indistintamente, en ocasiones incluso como sinónimos. Esto confirma la pertinencia de las categorías y criterios de análisis tenidos en cuenta para la realización de este artículo. El referente general, tanto del sentido común como del académico, apunta a un grupo social que posee una posición privilegiada en términos económicos y a veces también familiares, y que se caracteriza porque controla en buena medida las instituciones desde las cuales se ejerce el poder político. La relación entre este y el poder económico suele interpretarse como consustancial a la de cada uno de los conceptos.

A pesar de esto, se reafirma la idea de asumir el concepto de clase política como el de mayor utilidad para caracterizar el panorama político caldense, en la medida en que expresa mejor su situación concreta, especialmente la actual, sin dejar a un lado que no termina siendo suficiente para exponer el fenómeno, por lo que la apelación a los conceptos de oligarquía, élite y clase dominante siguen teniendo vigencia y, de paso, justifican el sincretismo hallado en los referentes bibliográficos.

Si bien conceptos como los de oligarquía y clase política son de regular utilización en el contexto colombiano, no se hallaron tantos estudios académicos al respecto y sí, por el contrario, se encontró una buena cantidad de referencias periodísticas, que en su mayoría hacen una aplicación sin rigor de estas categorías. Esto es un indicador del uso que hace el público general de conceptos como

oligarquía y clase política, y muestra un divorcio entre la prensa y la academia que redundó en el tipo de influencia sobre el sentido común.

Puede apreciarse que en Caldas, particularmente en Manizales, ha habido desde su fundación un grupo cerrado de dirigentes políticos, una clase política monolítica que ha desplazado a otros sectores de la posibilidad de gobernar. En un momento de la historia se presentó una escisión entre la clase política y los sectores económicos, lo que llevó a que Caldas tuviera pobres desempeños empresariales y perdiera protagonismo en la escena nacional, con la consecuente perpetuación del mencionado grupo político en las posiciones administrativamente aventajadas. A pesar del cambio en la configuración de la clase política de los últimos años, no se vislumbra un panorama de pluralidad y más bien se observa cómo las viejas castas vuelven a la escena pública.

Finalmente, se remarca el uso del concepto de clase política como el más idóneo para nominar el fenómeno aquí abordado, en la medida en que hace énfasis en el aspecto propio de la facultad de decisión de un grupo social sobre los demás, y abarca lo central de las ideas de élite, oligarquía y clase dirigente. Se recuerda que el término clase no tiene en este caso la connotación marxista que lo vincula de forma exclusiva con los aspectos económicos y remite la política al mero plano de la superestructura. También queda claro que todavía queda mucho campo por abordar en esta materia, por ejemplo la mirada de la clase política desde la perspectiva latinoamericana, en particular desde los estudios decoloniales, lo cual puede ser materia de próximas investigaciones.

Referencias

- Alcántara, M.; Llamazares, I. (1997). El análisis de los diputados latinoamericanos en el contexto de los estudios sobre la clase política. Características, objetivos y estrategias de investigación. *América Latina Hoy*, 16(8), 15-28. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/2084>
- Alzate, G. (1984). *Desmembración de la mariposa verde*. Fondo Mixto de las Artes y la Cultura.
- Anderson, P. (2018). *La palabra H. Peripecias de la hegemonía*. Akal.
- Ansaldi, W. (1991). *Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*

(Documento de trabajo). http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Historia%20Latinoamericana%20II/Unidad%202/Ansaldi%20Frigola%20y%20casquivana%20Oligarquia.pdf

Aristóteles (2004). *La Política*. Ediciones Universales.

Aron, R. (1950). Social Structure and the Ruling Class. *The British Journal of Sociology*, 1(1), 1-16. https://www-jstor-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/stable/pdf/587304.pdf?ab_segments=0%2Fbasic_search%2Fcontrol&refreqid=search%3A072b487a0da4a19b224289a742b655dc

Ávila, A. (2018, noviembre 14). La clase política colombiana [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZyaMn8Y8Nr4>

Becerra, O. (2012, febrero 2). *La oligarquía en América Latina* [blog en línea]. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/orlandobecerra/2012/02/02/la-oligarquia-en-america-latina/>

Best, H.; Cotta, M. (2000). Elite Transformation and Modes of Representation since the Mid-nineteenth Century: Some Theoretical Considerations. En H. Best & M. Cotta (Eds.). *Parliamentary Representatives in Europe 1848-2000* (pp. 1-28). Oxford University Press.

Blondel, J.; Müller-Rommel, F. (2007). Political Elites. En J. D. Russell & K. Hans-Dieter (Comps.). *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 818-832). Oxford University Press.

Bobbio, N. (1981). Teoría de las Élités. En N. Bobbio & N. Matteucci (Eds.). *Diccionario de Política. A-J* (Primera edición). Siglo XXI.

Bobbio, N. (1982). Oligarquía. En N. Bobbio & N. Matteucci (Eds.). *Diccionario de Política. L-Z* (Primera edición). Siglo XXI.

Bolívar, R. (2002). La teoría de las élites en Pareto, Mosca y Michels. *Iztapalapa*, 52(1), 386-407. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/494/647>

Christie, K. (1986). *Oligarcas, campesinos y política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

- Coller, X. (1999). Circulación y conflicto en la élite política. El caso valenciano. *Revista Valenciana d'Estudis Autònomic*, 29(4), 193-222. https://www.academia.edu/469864/Circulaci%C3%B3n_Y_Conflicto_En_La_Elite_Pol%C3%ADtica._El_Caso_Valenciano
- Congreso de la República de Colombia (1905). *Ley 17 de 1905*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13666>
- Dahl, R. (1958). A Critique of the Ruling Elite Model. *The American Political Science Review*, 52(2), 463-469. https://www-jstor-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/stable/pdf/1952327.pdf?ab_segments=0%2Fbasic_search%2Fcontrol&refreqid=search%3A455f00db5f85d888d558a60856b53bca
- De Los Ríos, R. (1983). *Historia del Gran Caldas*. Imprenta Departamental de Caldas.
- Drake, G. F. (1973). *Elites and Voluntary Associations: A Study of Community Power in Manizales, Colombia*. (Tesis de doctorado). Universidad de Wisconsin. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/56719>
- Gallo, C. (1974). *Hipótesis de la acumulación originaria de capital en Colombia*. La Pulga.
- Giraldo, L. G. (2015). Reseña sobre la historia política de Manizales. En A. Valencia & F. Cantor (Comps.). *Cátedra de historia regional de Manizales*. Bernardo Arias Trujillo (pp. 351-382). Universidad de Caldas.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo I*. Era.
- Hernández, C. J. (2015). Cuando caen los caciques. Razones del auge y declive de la coalición barcoyepista en Caldas. Una mirada desde la literatura sobre política subnacional. *Escribanía*, 13(2), 11-34. <http://revistas.ummanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1426/1501>
- Hobbes, T. (1994). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J. (2008). *Los Azucenos. El impulso de una generación de empresarios Manizaleños*. Corporación Social Educadores y Empresarios del Comercio de Colombia.

- Jaramillo, O. (2009). La formación socioeconómica de Caldas y sus características políticas. *Virajes*, 11(1), 229-253. http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes11_9.pdf
- La Patria (febrero 24, 2019a). Luis Guillermo Giraldo vuelve al redil político en Caldas. *Lapatria.com*. <http://www.lapatria.com/politica/luis-guillermogiraldo-vuelve-al-redil-politico-en-caldas-432353>
- La Patria (marzo 5, 2019b). Omar Yepes, otra vez a liderar el Conservatismo. *LaPatria.com* <http://www.lapatria.com/manizales/omar-yepes-otra-vez-liderar-el-conservatismo-432961>
- Lispet, M.; Rokkan, S. (1967). *Party System and Voter Alignments*. Mcmillan.
- Locke, J. (1985). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Orbis.
- López, J. A. (2011). Movilización regionalista y nuevos poderes regionales: La fragmentación administrativa del Viejo Caldas y la creación de Risaralda. *Sociedad y Economía*, 21(2), 125-145. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n21/n21a06.pdf>
- López, J. A.; Correa, J. J. (2012). Disputas por la centralización/descentralización administrativa en el Viejo Caldas, 1905-1966: Los casos de Manizales y Pereira. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 39(2), 187-216. <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v39n2/v39n2a08.pdf>
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Siglo XXI.
- Marín, A. (mayo 22, 2011). El entramado de la parapolítica en Caldas. *El Espectador.com* <https://www.elespectador.com/content/el-entramado-de-la-parapol%C3%ADtica-en-caldas>
- Marx, K. (1973). El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. En K. Marx y F. Engels (Comps.). *Obras escogidas. Tomo I* (pp. 404-498). Progreso.
- Marx, K.; Engels, F. (1973). Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. En K. Marx y F. Engels (Comps.). *Obras escogidas. Tomo I* (pp. 11-81). Progreso.

- Michels, R. (1972). *Los partidos políticos II. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Amorrortu.
- Mills, C. W. (1987). *La élite del poder*. Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu (1984). *El espíritu de las leyes*. Orbis.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, J. F. (1972). *Dominio de clase en la ciudad colombiana*. La oveja negra.
- Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrio sociales: extracto del tratado de Sociología general*. Alianza editorial.
- Peralta, B. (2010). La descentralización municipal y su relación con la autonomía local y el desarrollo sociopolítico en el departamento de Caldas, 1988-2000. *Jurídicas*, 7(1), 182-230. <https://doctrina.vlex.com.co/vid/municipal-sociopolitico-departamento-caldas-232685025>
- Platón (1986). *La República*. Bedout.
- Putman, R. (1976). *The Comparative Study of Political Elites*. Eaglewood Cliffs.
- Rivas, J. M. (2016). Violencia y nepotismo: La trayectoria de la élite política colombiana y sus cambios en los últimos cuarenta años. *Iberoamericana*, 63(11), 245-249. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2300/1902>
- Rodríguez, M. (1983). *El empresario industrial en el viejo Caldas*. Uniandes.
- Rousseau, J. J. (2004). *El contrato social*. Ediciones Universales.
- Santofimio, R. (2006). Cultura política y la política de la Cultura: ¿Dónde está el anclaje? Aspectos conceptuales y de análisis para la comprensión de la participación política en Manizales y el departamento de Caldas (Colombia). *Virajes*, 8(1), 297-320. http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes8_11.pdf

- Sartori, G. (1970). Concept Misinformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053. <http://www.la.utexas.edu/users/cherry/core/Course%20Materials/Sartori/0.pdf>
- Schmitter, P. (1985). Neocorporatismo y Estado. *Reis*, 31(3), 47-78. http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_031_05.pdf
- Schumpeter, J. A. (1983). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Orbis.
- Sierra, O. (1998). Caldas: escenario electoral prefabricado. En J. Rodríguez (Ed.). *Democracia, política y paz. Elecciones en el Eje Cafetero* (pp. 1-76). Editorial La Patria.
- Valencia, A. (1990). *Manizales en la dinámica colonizadora*. Universidad de Caldas.
- Valencia, A. (2010). *Raíces en el tiempo. La región Caldense*. Secretaría de Cultura de Caldas.
- Valencia, A. (2015). Un contexto para la historia de Manizales. En A. Valencia & F. Cantor (Comps.). *Cátedra de historia regional de Manizales. Bernardo Arias Trujillo* (pp. 31-65). Universidad de Caldas.

Esta revista se terminó de imprimir en
el mes de febrero de 2021, en Matiz
Taller Editorial

Manizales - Colombia