

e-ISSN 2248-6941  
L-ISSN 0121 - 6538

# ÁNFORA

Ciencias cognitivas: hacia una perspectiva intercultural



Revista científica de la  
Universidad Autónoma de Manizales  
Vol 31 · N°57 · julio-diciembre · 2024



PUBLINDEX  
DIALNET  
CLASE  
REDALYC  
ULRICH  
ASCI  
CITE FACTOR

EBSCO  
LATINDEX  
MIAR  
REDIB  
JOURNALTOCS  
FUENTE ACADÉMICA  
ACADEMIC SEARCH

DOAJ  
BIBLAT  
CIRC  
ERIHPLUS  
BASE  
CORE

Revista **Ánfora** · Fundada en 1993  
L-ISSN 0121-6538 · ISSN electrónico 2248-6941  
Periodicidad semestral  
Vol. 31, N 57, páginas 354 julio-diciembre de 2024  
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**

Angélica María Rodríguez Ortiz. Ph.D

#### **Editores invitados**

Antonio Partida Gutierrez de Blume · Diana Marcela Montoya Londoño

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

### **Comité Editorial y Científico**

*Melina Vázquez.* PhD. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*Óscar Aguilera Ruiz.* PhD. Universidad Católica del Maule, Chile  
*Freddy Orlando Santamaría.* Ph.D. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia  
*Enrique Javier Díez Gutiérrez.* PhD. Universidad de León, España  
*Carlos Valerio Echavarría Grajales.* PhD. Universidad de La Salle, Colombia  
*Luis Antonio Gautier.* Ph.D. University of Texas at Tyler, Estados Unidos  
*Francisco Javier Ruiz.* Ph.D Universidad de Caldas, Colombia  
*Maximiliano Bron.* Ph.D. Universidad Nacional de la Rioja, Argentina  
*Héctor Claudio Farina.* Ph.D. Universidad de Guadalajara, México  
*Felipe Arocena.* Ph.D. Universidad de la República de Uruguay  
*Carlos Emilio García Duque.* PhD. Universidad de Caldas, Colombia  
*Germán Muñoz González.* PhD. Universidad de Manizales, Colombia  
*José Carlos Luque Brazán.* MA. 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  
*Ana Paula Penchazsadeh.* Ph.D. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*María Verdeja Muñiz.* Ph.D. Universidad de Oviedo, España  
*Jorge Guadalupe Arzate.* Ph.D. Universidad Nacional Autónoma de México, México  
*Diego Bentivegna.* Ph.D. Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*Sebastián Plá Pérez.* Ph.D. Universidad Nacional Autónoma de México, México  
*Marcelo Bianchi Bustos.* Ph.D. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina  
*Carmen Susana Cantera.* Ph.D. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina  
*Carolina Ramallo.* Ph.D. Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina  
*Mario García Berger.* Ph.D. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México  
*Santiago Juan-Navarro.* Ph.D. Florida International University. Estados Unidos.

### **Comité Técnico**

*María del Carmen Vergara Quintero.* Coordinadora del Comité Técnico  
*Angélica María Rodríguez Ortiz,* Editora de *Ánfora.*  
*Leydi Daniela Hernández Buriticá.* Asistente Editorial de *Ánfora* y correctora de estilo.  
*Laura V. Obando Alzate.* Editora y Coordinadora Editorial de la Universidad Autónoma de Manizales  
*Juan Sebastián Useche Gutiérrez.* Soporte Técnico  
*Margarita Benavides.* Soporte Técnico  
*Ana Jael Merchán Villegas.* Auxiliar Administrativa  
*Sebastián López U.* Diagramación ([www.estratosferadesign.com](http://www.estratosferadesign.com))  
*Sergio Landinez Martínez.* Autor fotografía de la portada

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

### **Autores edición 57 de la Revista Ánfora (julio-diciembre 2024)**

Ingrid Yised Suárez Ortiz. Universidad Católica de Manizales. Colombia.  
Gloria del Carmen Tobón Vásquez. Universidad Católica de Manizales. Colombia.  
Piero Michell Pradilla Colmenares. Universidad Popular del Cesar. Colombia.  
Diana Verónica Méndez Sánchez. Universidad Popular del Cesar. Colombia.  
Ana Safranoff. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.  
Antonella Tiravassi. CELIV- UNTREF. Argentina.  
Yildret Rodríguez-Ávila. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Venezuela.  
Jorge Luis Barboza. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Venezuela.  
Nubia Esther Hernández Flórez. Universidad Sergio Arboleda. Colombia.  
Olena Klimenko Klimenko. Institución Universitaria de Envigado. Colombia.  
María Camila Gil Guerrero. Universidad El Bosque. Colombia.  
Andrea Catherine Herrera García. Universidad El Bosque. Colombia.  
Yeison Guerrero. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.  
Omar Javier García Martínez. Universidad de Caldas. Colombia.  
Hedilberto Granados López. Universidad de Investigación y desarrollo UDI. Colombia.  
Diego Andrés Álvarez Polo. Universidad de Investigación y desarrollo UDI. Colombia.  
Diana Esperanza Carmona González. Universidad de Caldas. Colombia.  
Daniela Vanegas Cortés. Universidad de Caldas. Colombia.  
Herminzul Jiménez Mahecha. Universidad de la Amazonía. Colombia.  
Mario Hernán López Becerra. Universidad de Caldas. Colombia.  
Ana María Durango Gómez. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.  
Daniela León Castaño. Universidad de Manizales. Colombia.  
Lorena Delgado Enríquez. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.  
Lucía Busquier. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.  
Jonathan Restrepo Rodas. Universidad del Quindío. Colombia.  
Laura Estefanía Niño Buitrago. Universidad del Quindío. Colombia.  
Carolina Robledo Castro. Universidad del Tolima. Colombia.  
Anyerson Stiths Gómez-Tabares. Universidad Católica Luis Amigó. Colombia.  
Jainer Amézquita Londoño. Universidad de San Buenaventura. Colombia.  
David Antonio Pineda Salazar. Universidad de San Buenaventura. Colombia.  
Beatriz Ramírez Aristizábal. Universidad de Manizales. Colombia.  
Paula Andrea Restrepo García. Universidad de Manizales. Colombia.

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

## Evaluadores

- Rosa Icela Ojeda Martínez.* CONACYT. México.  
*Henry Portela Guarín.* Universidad de Caldas. Colombia.  
*Sara Carini.* Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia.  
*Santiago Juan-Navarro.* Florida International University. Estados Unidos.  
*Enrique Pastor Seller.* Universidad de Murcia. España.  
*Maribel Osorio.* Universidad Autónoma del Estado de México. México.  
*Julia Zullo.* Universidad de Buenos Aires. Argentina.  
*Hiram Reyes-Sosa.* Universidad Autónoma de Coahuila. México.  
*Leonor Córdoba-Andrade.* Universidad del Tolima. Colombia.  
*Eduardo Díaz Velázquez.* Universidad de Alcalá. España.  
*Luis Hernando Amador-Pineda.* Universidad del Tolima. Colombia.  
*Maria Victoria Alzate.* Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.  
*Juan Carlos Castellanos Ramírez.* Universidad Autónoma de Baja California. México.  
*María Carolina Moreno-Salamanca.* Universidad Militar Nueva Granada. Colombia.  
*María del Pilar García Chitiva.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.  
*Jhon Fredy Orrego.* Universidad de Caldas. Colombia.  
*Yasaldez Eder Loaiza.* Universidad de Caldas. Colombia.  
*Pedro Tomé Martín.* Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). España.  
*Maximiliano E. Korstanje.* Universidad de Palermo. Argentina.  
*Aurora Álvarez Veinguer.* Universidad de Granada. España  
*María Fernanda Sañudo.* Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.  
*Alba Carosio.* Universidad Central de Venezuela. Venezuela.  
*Miguel Alberto González González.* Universidad de Manizales. Colombia.  
*Renato Zambrano.* Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia.  
*César Núñez.* Universidad de Medellín. Colombia.  
*Gregorio García Aguilar.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México  
*Ismael García Cedillo.* Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.  
*María Inés Menjura.* Universidad de Manizales. Colombia.  
*Antonio García Vinuesa.* Universidad de Santiago de Compostela. España.  
*Fernando Aragón-Durand.* El Colegio de México. México.

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

## Traducciones

*Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, UAM.*

### Traductores al inglés - Centro de traducción UAM

Diana Lorena Giraldo O.  
Inés Gabriela Guerrero U.  
Julián Mauricio Marín H.  
Mónica Naranjo R.  
Lina Clemencia Romero R.  
Alexandra Suaza R.  
Juan Carlos Vinasco O.  
María Clarena Mosquera

### Revisión por Nativo al inglés

Gregory Wallace Amos

### Revisión por Nativo al Portugués

Rafael Tostes

### Traductor al portugués - Centro de traducción UAM

Centro de traducción e Interpretación UAM  
Juan Carlos Vinasco O.

### Suscripciones, canjes y adquisiciones

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

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

### Redes Sociales

Facebook: @RevistaAnforaUAMmanizales

### 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](mailto: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. Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.*

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

### Indexada en

#### Bases de datos multidisciplinares

**EBSCO** Academic Search Complete

**EBSCO** Fuente Académica Plus

**EBSCO** Academic Search Ultimate

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

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

### Recursos de evaluación

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

**DOAJ** Directory of Open Access Journals

**ERIHPlus** Índice Europeo de Referencia para las Humanidades y las Ciencias Sociales

**LATINDEX** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas

**RedAlyC** Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe de América Latina, el Caribe, España y Portugal

**REDIB.** Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico

**CIRC** Clasificación integrada de Revistas Científicas

**BIBLAT** Bibliografía Latinoamericana

**ASCI** Asian Science Citation Index

### Directorios

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

**Sherpa Romeo** Recurso en línea que agrega y analiza las políticas de acceso abierto de las editoriales de todo el mundo

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

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

**BASE** Bielefeld Academic Search engine

### Directorios de métricas de revistas

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

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

Ánfora	Manizales - Colombia	Vol. 31	Nº 57	354 P.	julio-diciembre	2024	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941
--------	----------------------	---------	-------	--------	-----------------	------	--------------------------------------

# CONTENTS

## CONTENIDO • CONTEÚDO

### 13 EDITORIAL

Antonio Partida Gutierrez de Blume • Diana Marcela Montoya Londoño

.....

### **INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES • RESEARCH AND REFLECTIONS • INVESTIGAÇÕES E REFLEXÕES** (CIENCIAS COGNITIVAS: HACIA UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL)

### 23 Bio-learning Based on Community Experiences in a Rural Territory of Colombia [*English Version*]

*Bioaprendizajes gestados desde las experiencias  
comunitarias en un territorio rural de Colombia*  
[*Versión en español*]

*Bioaprendizagem baseada em experiências  
comunitárias em uma área rural da Colômbia*

Ingrid Yised Suárez Ortiz • Gloria del Carmen Tobón Vásquez

.....

### 49 Fables from Memory: Reconstruction of Collective Memory through Literary Creation [*English Version*]

*Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria  
colectiva a través de la creación literaria*  
[*Versión en español*]

*Fábulas da memória: reconstrução da memória  
coletiva através da criação literária*

Piero Michell Pradilla Colmenares • Diana Verónica Méndez Sánchez

.....



- 66 Diversity in Adversity: Exploring the Differential Impact of Gender in the Contexts of Incarceration in Argentina  
[English Version]

La diversidad en la adversidad:  
explorando el impacto diferencial de género en  
los contextos de encierro en Argentina  
[Versión en español]

*Diversidade na adversidade: explorando o impacto diferencial  
do gênero em contextos de confinamento na Argentina*

Ana Safranoff · Antonella Tiravassi

.....

- 95 Social Representations of the Corralejas Tragedy of January 20, 1980, Sincelejo, Colombia  
[English Version]

*Representaciones sociales de la tragedia de las Corralejas  
del 20 de enero de 1980, Sincelejo -Colombia*  
[Versión en español]

*Representações sociais da tragédia das Corralejas de  
20 de janeiro de 1980, Sincelejo, Colômbia*

Yildret Rodríguez-Ávila · Jorge Luis Barboza ·  
Nubia Esther Hernández Flórez · Olena Klimenko Klimenko

.....

- 120 Perceptions of Typhology in Colombia in the Context of Inclusive Education: Insights from Blind Individuals and Typhlogists  
[English Version]

*Percepciones de la tiflogía en Colombia en perspectiva de  
educación inclusiva: voces de personas ciegas y tiflólogos*  
[Versión en español]

*Percepções da tiflogia na Colômbia na perspectiva da  
educação inclusiva: vozes de pessoas cegas e tiflólogos*

María Camila Gil Guerrero · Andrea Catherine  
Herrera García · Yeison Guerrero

.....

- 143 Conceptions of Childhood in the Initial Training of Teachers:  
A Phenomenological Research Conducted in the Teacher  
Training Schools of the Department of Caldas, Colombia  
[English Version]

*Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una  
investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales  
Superiores del departamento de Caldas, Colombia*  
[Versión en español]

*Concepções de infância na formação inicial de professores:  
uma pesquisa fenomenológica realizada nas Escolas Normais  
Superiores do departamento de Caldas, Colômbia*

Omar Javier García Martínez

.....

- 173 Task Regulation and Communication of High- and -Low-  
performing Groups during the Execution of Collaborative Tasks  
[English Version]

*Regulación de la tarea y la comunicación en grupos de bajo y  
alto rendimiento durante la ejecución de tareas colaborativas*  
[Versión en español]

*Regulação da tarefa e da comunicação em grupos de baixo e alto  
desempenho durante o desenvolvimento de tarefas colaborativas*

Hedilberto Granados López · Diego Andrés Álvarez Polo

.....

- 197 Creative Writing as a Form of Psychosocial Mediation: A  
Bet from the Sociocultural Vision of Human Cognition  
[English Version]

*La escritura creativa como forma de mediación psicosocial: una  
apuesta desde la visión sociocultural de la cognición humana*  
[Versión en español]

*Escrita criativa como uma forma de mediação psicossocial: um  
compromisso a partir de uma visão sociocultural da cognição humana*

Diana Esperanza Carmona González ·  
Daniela Vanegas Cortés · Herminzul Jiménez Mahecha

.....

- 222 Public Policies as Mechanisms for Peacebuilding in Territories  
[English Version]

*Las políticas públicas como dispositivos para la  
construcción de paces en los territorios*  
[Versión en español]

*Políticas públicas como dispositivos para a  
construção da paz nos territórios*

Mario Hernán López Becerra · Ana María Durango Gómez  
Daniela León Castaño · Lorena Delgado Enríquez

.....

- 248 Methodological Reflections from the Souths: Contributions  
to a Feminist and Decolonial Methodology  
[English Version]

*Reflexiones metodológicas desde los sures: aportes  
para una metodología feminista y decolonial*  
[Versión en español]

*Reflexões metodológicas do sul: contribuições para  
uma metodologia feminista e decolonial*

Lucía Busquier

.....

- 270 Naturalization of Philosophical Concepts Underlying Interculturality and Proposal of the Neurocognitive Model 'Elemental Intercultural Imprint'

[English Version]

*Naturalización de conceptos filosóficos de base de la interculturalidad y propuesta del modelo neurocognitivo 'Huella Intercultural Elemental'*

[Versión en español]

*Naturalização de conceitos filosóficos fundamentais da interculturalidade e proposta do modelo neurocognitivo 'Pegada Intercultural Elemental'*

Jonathan Restrepo Rodas · Laura Estefanía Niño  
Buitrago · Carolina Robledo Castro

.....

- 299 Face Recognition and Cultural Variability: Analysis of Empirical Evidence and Evaluation Measures

[English Version]

*Reconocimiento de rostros y variabilidad cultural. Análisis de la evidencia empírica y las medidas de evaluación*

[Versión en español]

*Reconhecimento facial e variabilidade cultural. Análise da evidência empírica e medidas de avaliação*

Anyerson Stiths Gómez-Tabares  
· Jainer Amézquita Londoño · David Antonio Pineda Salazar

.....

- 327 Inclusive Higher Education. A Review with *Tree of Science*

[English Version]

*Educación superior inclusiva. Una revisión usando Tree of Science*

[Versión en español]

*Ensino superior inclusivo. Uma revisão usando Tree of Science*

Beatriz Ramírez Aristizábal · Paula Andrea Restrepo García

.....

# EDITORIAL

## Ciencias Cognitivas. Perspectiva intercultural

Cognitive Sciences. Intercultural Perspective

Ciências Cognitivas. Perspectiva intercultural

› Para citar este artículo:

Gutierrez, A. P. y Montoya, D.  
M. (2024). Ciencias Cognitivas.  
Perspectiva intercultural.  
*Ánfora*, 31(57) 13-21.

<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1168>

Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Antonio Partida Gutierrez de Blume \***

<https://orcid.org/0000-0001-6809-1728>

**Estados Unidos**

**Diana Marcela Montoya Londoño \*\***

<https://orcid.org/0000-0001-8007-0102>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000053252](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000053252)

**Colombia**

## Resumen

En la presente editorial del monográfico en *Ciencias cognitivas: hacia una perspectiva intercultural*, se presenta una revisión del tema que da cuenta del objeto de estudio, disciplinas que fundamentan el campo interdisciplinario de problemas, y de algunas líneas actuales de investigación que emergen en el campo de estudio; entre las que se destacan cuatro líneas de trabajo. Una primera, con estudios que vinculan variables cognitivas o neurocognitivas frente al reto de la diversidad social; en una segunda línea están los estudios que presenta el efecto de cognición y de la neurofisiología sobre la configuración de estereotipos sociales de género; así como sobre procesos de discriminación o inclusión social y cultural. En una tercera línea de trabajo, se ubican los trabajos sobre la relación entre cognición y ruralidad; y, finalmente, en una cuarta

---

\* Ph. D en Psicología. Profesor titular Universidad del Sur de Georgia. Estados Unidos. Correo electrónico: [agutierrez@georgiasouthern.edu](mailto:agutierrez@georgiasouthern.edu)

\*\* Ph. D en Ciencias Cognitivas. Profesora titular Universidad de Caldas- Docente Universidad de Manizales. Colombia. Correo electrónico: [diana.montoya@ucaldas.edu.co](mailto:diana.montoya@ucaldas.edu.co)

línea de estudio estarían investigaciones que, desde los ámbitos educativos y sociales, buscan reconfigurar la experiencia personal de procesos sociales como la violencia y el desarraigo del territorio, hacia nuevas narrativas de la experiencia personal y social, las cuales sumen al sentido de vida de la persona y de su comunidad como experiencias que, aunque dolorosas, puedan contribuir a la relación entre memoria e historia.

**Palabras clave:** Ciencias cognitivas; cognición; emoción; cultura; ruralidad, violencia, experiencia personal.

## Abstract

In this editorial of the monograph in *Cognitive Sciences. Intercultural Perspective*, a thematic review is presented, which accounts for the object of study, disciplines that underpin the interdisciplinary field of problems, and some current lines of research emerging in the field of study, among which four lines of work stand out. Firstly, studies linking cognitive or neurocognitive variables to the challenge of social diversity; secondly, studies examining the effect of cognition and neurophysiology on the formation of social stereotypes, gender; as well as on processes of discrimination or social and cultural inclusion; thirdly, works on the relationship between cognition and rurality; and finally, research that, from educational and social spheres, seeks to reconfigure the personal experience of social processes such as violence and territorial uprooting, towards new narratives of personal and social experience, which contribute to the sense of life of the individual and their community, as experiences that, although painful, can contribute to the relationship between memory and history.

**Keywords:** Cognitive sciences; cognition; emotion; culture; rurality; violence; personal experience.

## Resumo

Nesta editorial do monográfico em *Ciências Cognitivas. Perspectiva Intercultural*, é apresentada uma revisão temática que aborda o objeto de estudo, disciplinas que fundamentam o campo interdisciplinar de problemas e algumas linhas de pesquisa atuais que emergem no campo de estudo, entre as quais se destacam quatro linhas de trabalho. Primeiramente, estudos que relacionam variáveis cognitivas ou neurocognitivas ao desafio da diversidade social; em segundo lugar, estudos que examinam o efeito da cognição e da neurofisiologia na formação de estereótipos sociais, de gênero; assim

como em processos de discriminação ou inclusão social e cultural; em terceiro lugar, trabalhos sobre a relação entre cognição e ruralidade; e, finalmente, pesquisas que, das esferas educacionais e sociais, buscam reconfigurar a experiência pessoal de processos sociais como a violência e o desenraizamento territorial, rumo a novas narrativas de experiência pessoal e social, que contribuem para o sentido de vida do indivíduo e de sua comunidade, como experiências que, embora dolorosas, podem contribuir para a relação entre memória e história.

**Palavras-chave:** Ciências cognitivas; cognição; emoção; cultura; ruralidade; violência; experiência pessoal.

### **Presentación general:**

Probablemente, uno de los mayores retos actuales para el ser humano está dado por el enorme desafío que representa conocerse, regularse, y hacer procesos de introspección y reflexión, que le permitan tener una mayor consciencia acerca de sí mismo, de los otros, y del mundo que lo rodea. En el contexto de una época en la que se empieza a reconocer la diversidad cognitiva, en términos de preferencias en el aprendizaje, y más allá de eso, en términos de un sujeto cognoscente, —mediando por sus diversidades sociales, culturales, antropológicas, etc.— es a partir del impacto que se reconoce, que puede tener todas estas variables frente a sus posibles configuraciones estructurales y funcionales a nivel cerebral, cognitivo y emocional. Es por esta razón que el abordaje de la relación mente-cerebro, cerebro-cognición o, más recientemente, cerebro-emocción, parece tomar la forma de un problema multicausal y, en esencia, multidisciplinar.

Así, ciencias que por tradición han estudiado el problema de la mente y la consciencia; como la psicología, entendida como la Ciencia del espíritu; o la filosofía, entendida como la Ciencia del amor por la sabiduría (conocimiento), dejan de ser algunos de los campos de conocimiento que abordan el problema de la mente de manera aislada, en cuanto, dada la complejidad de este objeto de estudio, parece hacerse necesario un abordaje más interdisciplinar e intercultural; contexto en el que surgen los aportes de las ciencias cognitivas.

Desde esta perspectiva, puede indicarse que las ciencias cognitivas son consideradas como la suma de los desarrollos generados en diferentes disciplinas, entre las que se reconocen la psicología, la inteligencia artificial, la lingüística, la neurociencia, la antropología y la filosofía, que han derivado en ideas unificadoras

en torno a los conceptos de 'mente' e 'inteligencia' (García, 1991; Gardner, 1987; Medina, 2008; Thagar, 2010).

Es interés de las ciencias cognitivas el estudio del efecto de diferentes factores o variables en el desempeño de los procesos cognitivos, en cuanto se ha considerado que este conjunto de disciplinas, que se agrupan bajo la categoría de las Ciencias Cognitivas, se definen como campos de conocimiento y áreas de problemas que se nutren, en perspectiva interdisciplinar, de todas las ramas del conocimiento citadas, y que intentan determinar cómo el funcionamiento cerebral da lugar a la actividad mental.

Hay un cierto tipo de problemas que son de interés para aquellos investigadores que se ocupan de las ciencias cognitivas: los problemas acerca de la mente, el pensamiento y la representación mental (García, 1991), la conciencia, las operaciones mentales, las estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas (Thagar, 2010). Así como el esfuerzo por explicar el conocimiento humano y el tipo de medios que emplean las personas para embarcarse en proyectos que les permitan alcanzar sus metas, representar, organizar y esbozar planes de acción y bosquejos provisionales a la luz de la retroalimentación que les ofrecen los demás, con el objetivo de determinar si su ruta de acción ha llegado a buen término o si deben iniciar una nueva línea de trabajo (Gardner, 1987).

En general, se reconoce que el desarrollo de las Ciencias Cognitivas deviene en una doble tensión, primero, entre una tendencia representacionista, orientada a estudiar los problemas del procesamiento de la información a nivel de los sistemas biológico y computacional en perspectiva conexionista; y, segundo, en una tendencia interdisciplinar emergente, de acuerdo con la cual los científicos cognitivos se interesan por examinar problemas de conocimiento que implican el trabajo integrado de varias disciplinas en perspectiva multidisciplinar. Este enfoque ha derivado en ideas unificadoras en torno al abordaje de constructos como la mente, la conciencia, la inteligencia, y las funciones ejecutivas (Thagar, 2005, 2012); así como también en torno a la capacidad del ser humano para la planeación, el monitoreo y la evaluación de los objetivos y, en caso de necesitarse, para el establecimiento de un nuevo curso de acción (Gardner, 1987; Varela, 2005).

De acuerdo con Estany (2013), el esfuerzo de algunos de los investigadores en los campos de estudio de las ciencias cognitivas se ha centrado en una doble línea de trabajo, primero, en el desarrollo de la teoría del conocimiento, la formación, la representación, el almacenamiento y la recuperación de la información, en su condición de carácter representacionista de un conocimiento, en general, y de la ciencia en particular; mientras que, en un segundo sentido, las ciencias cognitivas se han interesado por estudiar la unidad de la cognición, relacionada con el problema de la capacidad de agencia, en el sentido de abordar el estudio de



un agente cognoscente capaz de ser autoadscriptivo y/o autoevaluativo (Estany, 2013; Proust, 2010).

En el monográfico que se presenta, en este número de *Ánfora*, se busca integrar los esfuerzos de algunos investigadores en Ciencias Cognitivas desde una perspectiva intercultural, con el propósito de ofrecer a los lectores de la revista, y a la comunidad académica en general, una visión actualizada del problema de estudio y de las nuevas tendencias de investigación en el campo, con especial énfasis en la comparación entre diferencias culturales y sociales.

En el presente número monográfico se incluyen 13 artículos, que abordan diferentes problemáticas de las ciencias cognitivas. En una primera línea de trabajo, algunos de los artículos dan cuenta del desafío que representa el abordaje de variables cognitivas o neurocognitivas frente al reto de la diversidad social, cultural y etnográfica, y su inclusión en contextos educativos y sociales. Entre estos se presentan trabajos como el planteado por Restrepo, Niño y Robledo sobre la naturalización de conceptos filosóficos de base de la interculturalidad y la propuesta del modelo neurocognitivo 'Huella Intercultural Elemental' para el análisis de diferentes variables cognitivas, entre las que se incluyeron elementos de análisis como la conciencia, el autocontrol, la identidad, la mente social, la alteridad y la moral. Se encontró que el traspasamiento epistemológico parcial y la asimetría metodológica son los mecanismos más comunes de naturalización de los componentes de la interculturalidad.

En esta misma línea de abordaje, se presenta el trabajo de Gil, Herrera y Guerrero sobre «Percepciones de la tiflogía en Colombia en perspectiva de educación inclusiva: voces de personas ciegas y tiflólogos», en el que se señala que no hay un perfil oficial para un país como Colombia que desde el Ministerio de Educación Nacional establezca el campo de acción, características y funciones específicas, ni una profesionalización de la labor del tiflólogo. Esto genera que cualquier profesional con unos mínimos de experiencia en relación con el proceso educativo realice acompañamiento a población con discapacidad visual, acompañamiento que se realiza en ocasiones sin tener las competencias mínimas para brindar una educación inclusiva de mayor calidad.

En esta misma perspectiva está el trabajo presentado por Ramírez y Restrepo sobre «Educación superior inclusiva. Una revisión usando Tree of Science», en el que, mediante una metodología de revisión sistemática, se encontraron tres subcampos emergentes: 1) los factores que influyen en la consolidación de una educación más inclusiva, 2) la inclusión de estudiantes con discapacidad: entre barreras y oportunidades, y 3) las implicaciones para la consolidación de prácticas de educación superior más inclusivas. Para lo cual se recomienda la generación de espacios de formación sobre las comprensiones de la educación inclusiva y las prácticas que de ellas se derivan.

En esta misma línea de interés, se incluye el trabajo que aportan Granados y Álvarez sobre la «Regulación de la tarea y la comunicación en grupos de bajo y alto rendimiento durante la ejecución de tareas colaborativas», en el que se abordó la forma como los procesos de regulación social, la interacción entre compañeros, la colaboración y el apoyo mutuo pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes. Se encontró que los grupos de alto rendimiento a nivel de postgrado presentan características en la regulación de la tarea y de la comunicación que podrían ayudar en la comprensión del éxito académico y desarrollo de tareas genuinamente colaborativas.

Asimismo, se incluyen, en una segunda línea de análisis, otros estudios que abordan el efecto de la cognición y de la neurofisiología sobre la configuración de estereotipos sociales, de género y procesos de discriminación o inclusión social y cultural, entre los que se encuentran los aportes de Gómez, Amézquita y Pineda, quienes abordaron el «Reconocimiento de rostros y variabilidad cultural. Análisis de la evidencia empírica y las medidas de evaluación». Estudio en el que se confirmó que tanto la neurofisiología como los factores culturales juegan un papel crucial en el reconocimiento facial, y en el que se sugiere que el «efecto de la otra raza» (EOR) puede ser un producto de la interacción entre estos factores.

De igual forma, en este mismo grupo de trabajos se pueden ubicar los aportes de autores como Safranoff y Tiravassi, con su estudio sobre «La diversidad en la adversidad: explorando el impacto diferencial de género en los contextos de encierro en Argentina». En este se abordaron los efectos que las experiencias del encierro manifiestan en las mujeres al interior de los contextos penitenciarios en Argentina, y se encontró que existen diferencias de género en los efectos del encierro en el *adentro*, los cuales se cristalizan principalmente en el comportamiento de las redes de contención cercanas.

Como otra de las líneas de abordaje en el monográfico, se encuentran estudios que abordan la relación entre cognición y ruralidad, entre los que se presenta la investigación de Suárez y Tobón sobre «Bioaprendizajes gestados desde las experiencias comunitarias en un territorio rural de Colombia». En esta se reconoce la importancia de las experiencias de aprendiciencia, en donde desde la participación comunitaria se gestan bioaprendizajes. En dicho estudio se reconoce, así, que la comunidad bioaprendiente se sustenta por procesos de formación comunitaria, centrados en la formación vital en, desde y para la vida, y teniendo como punto de partida lo autóctono, lo cultural, las costumbres; lo que se comparte desde el territorio y se ha denominado como 'espíritu comunitario bioaprendiente'.

En esta misma línea de estudio se encuentran trabajos como el de García, «Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia», en el que se presentan las concepciones de infancia que

emergen de este estudio realizado en la región, y el sentido que tienen estas desde la experiencia de vida de los maestros, quienes evidencian en su práctica profesional la reducción a la etapa del desarrollo; puesto que el sentido de las experiencias vinculadas a la construcción de concepciones determinadas en la cognición de los maestros son construidas desde la propia niñez. Esto deja en evidencia las ausencias teóricas en la formación del profesorado sobre el cambio cultural de las infancias contemporáneas.

En esta perspectiva, también está el estudio de López, Durango, León y Delgado, «Las políticas públicas como dispositivos para la construcción de paces en los territorios», en el que se indaga por la forma como se gestan capacidades políticas para las transiciones en los territorios, con base en mediaciones democráticas de los conflictos sociales orientadas hacia la reconciliación y la construcción de paz estable y duradera. A partir de ello se encontró que las políticas públicas adquieren una naturaleza pacífica, en cuanto involucran formas de interacción social no violentas, y con ellas los involucrados buscan alcanzar el mayor nivel de bienestar posible en función de los recursos y contextos en los cuales se encuentran.

Una cuarta línea de estudios está dada por el esfuerzo realizado desde los ámbitos educativos y sociales por trabajar en perspectiva de reconfigurar la experiencia personal de procesos sociales, como la violencia y el desarraigo del territorio, hacia nuevas narrativas de la experiencia personal y social. Que estas sumen al sentido de vida de la persona y de su comunidad como experiencias que, aunque dolorosas, puedan contribuir a la relación entre memoria e historia para potenciar las posibilidades de desarrollo humano de la persona y, en especial, de su proceso de autoconstrucción a partir del dolor. Además de cómo, desde su condición de ser social, contribuye al desarrollo de su propia comunidad, entre los que se incluyen trabajos como el de Pradilla y Méndez, «Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria colectiva a través de la creación literaria», en el que se encontró que los espacios de lectura, diálogo, escritura y creación, como «el taller de escritura creativa», son indispensables para la reconstrucción de una memoria colectiva que propenda por la búsqueda de la verdad, el perdón y la paz.

En este mismo sentido, se encuentra el trabajo realizado por Rodríguez-Ávila, Barboza, Hernández y Klimentko sobre las «Representaciones sociales de la tragedia de las Corralejas del 20 de enero de 1980, Sincelejo – Colombia», en el que se abordó la tragedia desde categorías que emergieron en el análisis: premoniciones o presentimientos, historias y leyendas populares, lluvia selectiva, interacción humano-animal, aspectos funerarios y cementerios; y, finalmente, la imagen central asociada a la muerte, dolor y trauma. Estudio en el que se develó el análisis social de la tragedia a partir de la concreción del pensamiento mágico,

que buscó explicaciones no racionales y menos estigmatizadoras de una tradición que choca con la Modernidad.

En la misma perspectiva, se encuentra el trabajo aportado por Carmona, Vanegas, y Jiménez, sobre «La escritura creativa como forma de mediación psicosocial: una apuesta desde la visión socio-cultural de la cognición humana», en el que se reconoció la escritura creativa como una herramienta de mediación psicosocial, y como un espacio para potenciar las habilidades cognitivas. Desde estas se interpretan las realidades vividas por los jóvenes a través de los relatos creados en «el taller de escritura», orientado en el marco del proyecto «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios, en Ovejas, Sucre», y se encontró que la escritura creativa se asume como espacio para impulsar los recursos cognitivos que hacen posible la interacción social, y se configura como un espacio para encontrar en la juntanza una posibilidad para trascender los conflictos.

En esta línea también se encuentra el trabajo aportado por Busquier, sobre «Reflexiones metodológicas desde los sures: aportes para una metodología feminista y decolonial». Trabajo en el que se reflexiona sobre el quehacer metodológico, en especial alrededor de las investigaciones que toman como «sujetos de estudio» a grupos subalternizados, racializados y colonizados; los cuales históricamente fueron invisibilizados y ocultados en las investigaciones académicas, producto de los actos de violencia epistémica, extractivismo epistémico y colonialismo discursivo; lo que lleva a tener que repensar la forma en la que se construye conocimiento el ámbito académico latinoamericano y caribeño.

Así, puede considerarse que el presente monográfico constituye una sólida compilación de esfuerzos investigativos, que desde el abordaje de un problema común, como lo es la relación entre cerebro- cognición- emoción- busca brindar con sus aportes, diferentes perspectivas, desde la dimensión individual y social, y más allá, en perspectiva intercultural; diferentes aportes en el proceso de reconocer que la cognición humana no es un proceso uniforme y homogenizante, y que por el contrario, se reconocen en ella, múltiples aproximaciones interdisciplinarias, y multiculturales, que permiten abordajes más integrales acerca de la naturaleza e implicaciones de la cognición en general, y de los procesos cognitivos, en particular, en el marco de un contexto social e histórico concreto y cambiante, de acuerdo con los desarrollos de la época y la emergencia del nuevo milenio.

## Referencias

- Estany, A. (2013). La filosofía en el marco de las neurociencias. *Revista de Neurología*, 56(6), 344-348. <https://pavlov.psyciencia.com/2013/03/filosofia-neurociencias.pdf>
- García, J. (1991). Funcionalismo y ciencia cognitiva, lenguaje, pensamiento, modularidad y conexionismo. Entrevista a Henry Fodor. *Revista Estudios de Psicología*, 45, 5-31. <https://www.semanticscholar.org/paper/Entrevista-con-Jerry-A.-Fodor%3A-Funcionalismo-y-y-Albea/ca3adfa1693dae10629a6caaaca950f19ded3a36>
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Paidós.
- Medina, N. (2008). La ciencia cognitiva y el estudio de la mente. *Revista de investigación en Psicología*, 11(1), 183-198. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3890>
- Proust, J. (2010). Metacognition. *Philosophy Compass*, 5(11), 989-998. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00340.x>
- Thagard, P. (2005). *Mind. Introduction to Cognitive Science*. A Bradford Book The MIT Press.
- Thagard, P. (2010). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Kazt Editores.
- Thagard, P. (2012). *The Cognitive Science of Science: Explanation, Discovery, and Conceptual Change*. The MIT Press Cambridge.
- Varela, F. (2005). *Conocer: Las ciencias cognitivas Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa.

CIENCIAS COGNITIVAS:  
HACIA UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL

# Investigación

Research · Investigaçã

# Bioaprendizajes gestados desde las experiencias comunitarias en un territorio rural de Colombia\*

[Versión en español]

Bio-learning Based on Community Experiences  
in a Rural Territory of Colombia

Bioaprendizagem baseada em experiências  
comunitárias em uma área rural da Colômbia

Recibido el 19/05/2023. Aceptado el 01/08/2023

› Para citar este artículo:

Suárez, I.Y. y Tobón, G.C. (2024).  
Bioaprendizajes gestados desde  
las experiencias comunitarias en un  
territorio rural de Colombia.

Ánfora, 31(57), 23-48

<https://doi.org/10.30854/anfv31>.

n57.2024.1083

Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Ingrid Yised Suárez Ortiz \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5338-0719>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/  
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_  
rh=0000129154](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000129154)

Colombia

Gloria del Carmen Tobón Vásquez\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-6404-684X>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/  
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_  
rh=0000145262](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000145262)

Colombia

## Resumen

**Objetivo:** gestar bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias en un territorio rural de Colombia. **Metodología:** paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo

---

\* Investigación en el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Manizales. Grupo de investigación ALFA. Financiación: financiado con recursos propios, no contó con financiación externa. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: la tesis completa se encontrará a partir del 2024 en repositorio institucional <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3046>

\*\* Estudiante doctorado en Educación. Universidad Católica de Manizales, Colombia. Docente en institución educativa rural del municipio de Tarqui- Huila. Correo electrónico: [misinga16@gmail.com](mailto:misinga16@gmail.com)

\*\*\* Doctora en Pensamiento Complejo. Docente Universidad Católica de Manizales y Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: [gctobon@gmail.com](mailto:gctobon@gmail.com)

y método de Investigación Acción Participativa Crítica (IAPC), utilizando como técnicas la encuesta sociodemográfica, grupos focales, entrevistas individuales semiestructuradas y experiencias de aprendiencia. Cada uno con sus respectivos instrumentos, ficha sociodemográfica, guion de grupos focales, guion de entrevistas, planeación de las experiencias de aprendiencia y fichas de observación. La unidad de trabajo estuvo conformada por 51 familias de la comunidad, seis enseñantes, 29 estudiantes aprendientes, seis agentes externos vinculados a la comunidad y una enseñante investigadora, para un total de 195 personas. **Resultados:** en el ciclo I de problematización, se reconoció como principal problemática la desvinculación de la escuela con la comunidad debido a la falta de reconocimiento de los saberes ancestrales, locales, desde la cultura, costumbres y tradiciones comunitarias. El ciclo II de comunitarización se aplicó para posibilitar la solución de las problemáticas encontradas, a partir de tres experiencias de aprendiencia relacionadas con el café como producto principal del territorio rural. En consecuencia, se encontró que los procesos comunitarios relacionados mediados por la construcción de saberes campesinos articulados a los conocimientos escolares, agenciados por procesos de formación comunitaria bioaprendiente, brindan una visión ideográfica de comunitarización. Lo comunitario se construye en un espacio pedagógico compartido en el que interactúan los aprendientes biocomunitarios, en una relación de pertenencia a la comunidad bioaprendiente, para dar solución a las necesidades de comunitarización y generar una proyección de aprendizaje bioaprendiente. **Conclusiones:** no se han transmitido las costumbres de generación en generación; tampoco se están aprovechando las actividades cotidianas, elementos valiosos para la gestación de bioaprendizajes, dado que estos espacios de aprendiencia se pueden dar desde la cotidianidad, desde lo natural, en el propio territorio rural. Por ello, la importancia de las experiencias de aprendiencia en donde desde la participación comunitaria se gestan bioaprendizajes. Se reconoce que la comunidad bioaprendiente se sustenta por procesos de formación comunitaria, es decir, la formación vital en, desde y para la vida, teniendo como punto de partida lo autóctono, lo cultural, las costumbres, lo que se comparte desde el territorio, lo que se ha denominado como espíritu comunitario bioaprendiente.

**Palabras clave:** Aprendizaje; bioaprendizaje; territorio rural; experiencias comunitarias; experiencias de aprendizaje; biocomunidad (obtenidos del tesoro de la UNESCO y ERIC).

## Abstract

**Objective:** To base bio-learning on community experiences in a rural territory of Colombia. **Methodology:** A socio-critical paradigm, qualitative approach, and Critical



Participatory Action Research (CPAR) method. Instruments were a sociodemographic survey, focal groups, semi-structured individual interviews and learning experiences. The instruments were supported by the sociodemographic sheet, focal groups, and interview scripts, planning of learning experiences, and observation sheets. The work unit was 51 community families, six teachers, 29 students, six community-linked external agents and one research professor for a total of 195 participants. **Results:** In Cycle I Problematization, the disconnection of the school from the community was recognized due to the lack of recognition of ancestral local knowledge from the culture, customs, and traditions of the community. Cycle II Communitization was implemented to enable the solution of those problems. It was based on three learning experiences related to coffee as the main product of the rural territory. As a result, community-related processes such as the construction of peasant and school knowledge supported by processes of community bio-learning were found to provide an ideographic vision of communitization. The community is constructed in a shared pedagogical environment in which bio-community learners interact as part of a bio-learning community to solve the needs of communitization and project bio-learning. **Conclusions:** Customs have not passed from generation to generation; neither daily life activities nor the value of bio-learning are being exploited. The learning spaces can be found in everyday life, in nature, or in the rural territory itself; hence, the importance of learning experiences from community participation-based bio-learning. The bio-learning community is recognized as supported by community training processes in, from, and for life. It takes the indigenous, cultural, customs, what is shared from the territory, and what has been referred to as the community spirit of bio-learning as its starting point.

**Key words:** Learning; bio-learning; rural territory; community experiences; learning experiences; bio-community (obtained from UNESCO and ERIC thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** gerar bioaprendizagem por meio de experiências comunitárias em uma região rural da Colômbia. **Metodologia:** adotou-se o paradigma sociocrítico, uma abordagem qualitativa, e o método de Pesquisa de Ação Participativa Crítica (CPRAR). Para isso, foram utilizadas diversas técnicas, tais como pesquisa sociodemográfica, grupos focais, entrevistas individuais semiestruturadas e experiências de aprendizagem. Cada uma dessas técnicas foi acompanhada de seus respectivos instrumentos, incluindo ficha sociodemográfica, roteiros para grupos focais e entrevistas, planejamento das experiências de aprendizagem, bem como fichas de observação. A unidade de trabalho

foi composta por 51 famílias da comunidade, seis professores, 29 alunos, 6 agentes externos vinculados à comunidade e 1 professor-pesquisador, totalizando 195 pessoas.

**Resultados:** no primeiro ciclo de problematização, identificou-se como principal questão a desconexão entre a escola e a comunidade, resultante da falta de reconhecimento do conhecimento ancestral e local da cultura, dos costumes e das tradições comunitárias. O Ciclo II de comunitarização foi então aplicado para abordar esses problemas, com base em três experiências de aprendizagem relacionadas ao café, principal produto do território rural. Como resultado, observou-se que os processos comunitários, mediados pela integração do conhecimento camponês com o conhecimento escolar e conduzidos por meio de treinamentos comunitários em bioaprendizagem, proporcionam uma visão ideográfica da comunitarização. A comunidade é assim estabelecida como um espaço pedagógico compartilhado, onde os alunos da biocomunidade interagem em um ambiente de pertencimento à comunidade de bioaprendizagem, visando oferecer soluções para as necessidades de comunitarização e promover um ciclo contínuo de aprendizagem em bioaprendizagem. **Conclusões:** evidenciou-se a interrupção na transmissão de costumes de geração em geração, assim como a subutilização das atividades cotidianas como elementos valiosos para o desenvolvimento da bioaprendizagem. Tais espaços de aprendizagem podem ser facilmente criados a partir da vida cotidiana e da interação com a natureza, dentro do próprio contexto do território rural. Destaca-se, portanto, a importância das experiências de aprendizagem que promovem a bioaprendizagem por meio da participação ativa da comunidade. Reconhece-se que a comunidade de bioaprendizagem é sustentada por processos de formação comunitária, caracterizados por uma educação vital na, da e para a vida, centrada nos aspectos indígenas, culturais e nos costumes compartilhados no território. Este fenômeno foi denominado de "espírito comunitário de bioaprendizagem".

**Palavras chave:** Aprendizagem; bioaprendizagem; território rural; experiências comunitárias; experiências de aprendizagem; biocomunidade (extraído do tesouro da UNESCO e do ERIC).

## Introducción

El presente artículo es producto de la investigación realizada en el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Manizales, al pretender generar bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias en la comunidad de La Eureka, departamento del Huila, Colombia. Lo anterior, para fortalecer el aprendizaje desde el vínculo entre los conocimientos curriculares que brinda la escuela y los saberes propios de los agentes de la comunidad, lo que, a partir de este momento, se denominará bioaprendizaje. Esto, a su vez, favorece el reconocimiento de la cultura, tradiciones, relaciones y vivencias en el territorio, a través de experiencias comunitarias de aprendiencia desde la cotidianidad misma.

El territorio rural es el escenario donde se pretenden promover experiencias comunitarias, posibilitadoras de una praxis social en vínculo con la escuela, donde los aprendientes logren bioaprendizajes para mejorar sus realidades. Para Fals Borda (citado por López, 2006) el territorio no es entendido solo como espacio geográfico, sino como un lugar simbólico de interacciones entre los integrantes de la comunidad, de acciones colectivas en la casa que habitamos. Por su parte, Escobar (2014) explica que el territorio constituye un eje fundamental en la constitución de los mundos; comprende no solamente la tierra y sus ecosistemas, también los procesos de territorialización que generan identidades y apropiaciones. Es decir, el territorio como «proyecto de vida», de acuerdo con Romero (2012), es un territorio que abarca tanto lo rural como la ruralidad y las nuevas ruralidades.

En los territorios rurales es indispensable promover experiencias comunitarias gestadas a través de experiencias de aprendiencia, que son procesos de aprendizaje a partir del encuentro con los otros y lo otro, para relacionar los conocimientos escolarizados con los saberes propios de las comunidades. Puesto que solo es posible construir el conocimiento en la medida en que la escuela se vincule con el contexto rural donde se encuentre inmersa, desde las realidades de los aprendientes; un saber de lo vivido e inspirado en el futuro del vivir (Contreras y Pérez, 2010). Esto con el propósito de propiciar bioaprendizajes en los aprendientes en un tiempo y en un espacio, desde sus nichos vitales, a partir de las interacciones con la comunidad y el entorno, y comprendiendo que los procesos vitales y los cognitivos son análogos (Assmann, 2002). Allí, las experiencias críticas promueven las transformaciones personales y colectivas, por descubrimiento, y los participantes construyen sus propios aprendizajes (Woods, 1998).

Tienen una mirada similar Parra *et al.* (2019) al plantear que se aprende en, desde y para la vida, a partir de redes de interacción con otros y con el medio. El bioaprendizaje como una posibilidad para desplegar la condición de humanidad,

para quienes aprender es autoorganizarse, tener nuevos conocimientos, transformarse en su cotidianidad y, como lo manifiesta Gutiérrez (2010), promover experiencias de aprendizaje que le permitan al aprendiente aprender en la vida misma, con gozo, y desde sus intereses.

En el estado de la cuestión se hallaron trabajos de investigación referidos a las experiencias comunitarias, que tienen como centros epistemológicos la diversidad socio cultural y lingüística de los pueblos originarios; experiencias de arte comunitario, participación comunitaria, contenidos escolares, arraigo de los alumnos, familias, educación de campo, conocimiento local y educación comunitaria (Pérez y Cárdenas, 2020; Bolaños, 2021; Mate *et al.*, 2022). Las investigaciones permitieron evidenciar que los campos de estudio centrales son familias, conocimiento local, escuela rural y participación comunitaria. Los asuntos problemáticos que se presentan en estas publicaciones aluden a la distancia existente entre la escuela y sus contenidos programáticos con las comunidades, y las propuestas que se tejen hacen observables proyectos que articulen los conocimientos locales con los aprendizajes del currículo de la escuela rural.

Asimismo, se hallaron artículos de investigación que comprenden los aprendizajes desde las perspectivas de educación emocional, aprendizaje para la vida, narrativas, entre otros (Funke, 2020) concernientes al bioaprendizaje. Además, Ocaña y Reyes (2019), en su investigación cualitativa, involucran las experiencias musicales en la formación de identidades sociales. Por su parte, Takeuchi *et al.* (2020) en su trabajo de análisis cualitativo aducen que los enseñantes manifiestan una conducta compartida, mediante el intercambio de conocimientos con sus pares, mejorando capacidades organizacionales y el trabajo en equipo. En este sentido, los enseñantes deben generar ambientes en los que se puedan compartir los saberes, complementar los conocimientos con el aporte de las nuevas tecnologías, y establecer relaciones en las que se beneficien los aprendizajes de los maestros para que se fortalezcan los de los estudiantes.

Del mismo modo, para que la escuela pueda forjar aprendizajes sólidos y significativos en sus estudiantes, debe establecer una estrecha conexión con la comunidad y, por tanto, con el territorio rural en que se encuentran ubicadas. De esta manera, Vera (2019) revela que la escuela rural debe relacionar comunidad y territorio, por las memorias, los lazos y las experiencias de vida que son de gran valor; así como tener en cuenta, para recuperarlas y ponerlas en una nueva perspectiva desde la institución escolar, que requieren con urgencia territorializarse.

De la misma manera, la escuela rural actual presenta algunas desventajas y ventajas que vale la pena conocer, en la medida en que se pretendan efectuar estudios en estos espacios educativos que predominan en las zonas rurales del país. Para esto, se retoma el pensamiento de González *et al.* (2020), quienes aducen que

la realidad docente y de las escuelas rurales presenta debilidades, pero también fortalezas, en cuanto a aspectos como la dotación de recursos materiales, el estado de las plantas físicas y también la poca o nula capacitación brindada a este tipo de instituciones.

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede inferir que los hallazgos relacionados pudieron responder satisfactoriamente a la pregunta de investigación, la cual pretendió la gestación de experiencias comunitarias al posibilitar bioaprendizajes en la comunidad de La Eureka, territorio rural de la localidad de Tarqui, en el departamento del Huila.

De esta manera, el presente artículo se desarrolla a través de diversos apartados, como la metodología, la cual se construye a partir del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de IAPC. Este busca mejorar las realidades de vida de la comunidad bio-aprendiente a través de dos ciclos: el primero, de problematización y, el segundo, de comunitarización, los cuales permiten el reconocimiento de necesidades y el desarrollo de las experiencias comunitarias para lograr bioaprendizajes en este territorio rural.

## Metodología

Desde la perspectiva sociocrítica, se valoran especialmente las emergencias en las prácticas cotidianas de las realidades de la vida de las personas, o participantes campesinos, de la comunidad de La Eureka del municipio de Tarqui-Huila. De esta manera, puede decirse que la investigación surge y se desarrolla sociocríticamente al ser participativa, comunitaria, y al emerger desde las problemáticas manifestadas por los agentes involucrados en el estudio (Habermas, 1986). Por tanto, la construcción de conocimiento es cooperada desde los saberes populares, propios de las personas de la comunidad.

Es entonces un trabajo cualitativo que permitió la interacción comunitaria entre las familias, estudiantes, enseñantes, personas de la comunidad, agentes externos vinculados esporádicamente, directivos y enseñante investigadora. Es decir, se pretendió crear un tejido entre la escuela y la comunidad, para lograr la construcción de bioaprendizajes desde las realidades del contexto. Desde estas miradas, Bonilla y Rodríguez (2005) aducen que es un estudio que emerge de los relacionamientos de los participantes comunitarios, es decir, es de manera inductiva, desde sus realidades.

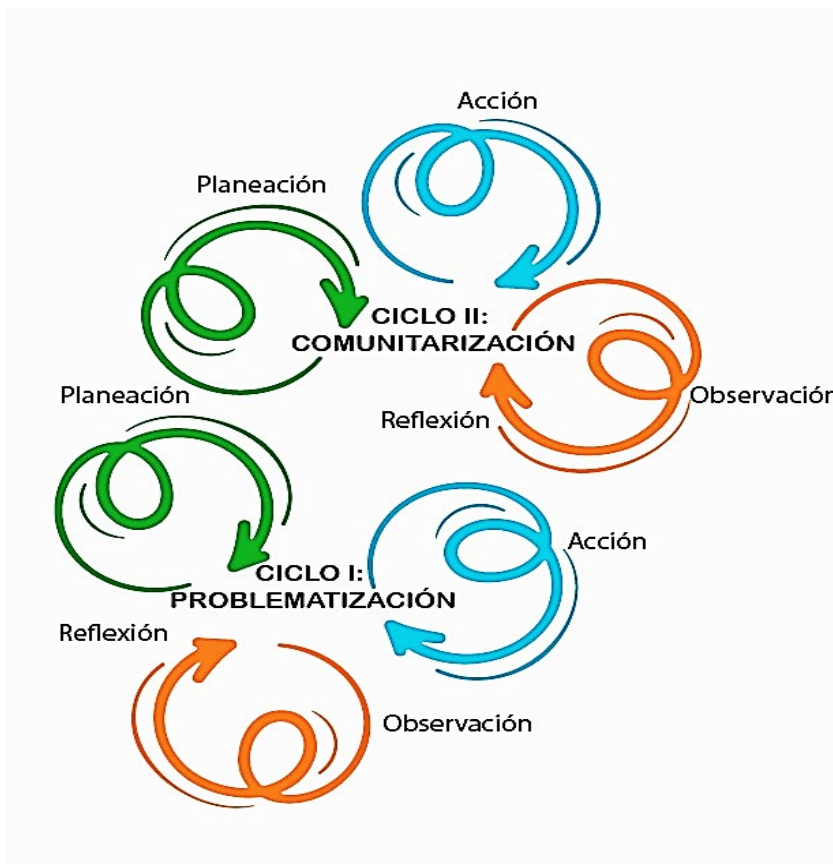
De esta manera, la metodología de la investigación se llevó a cabo con base en el método de Investigación Acción Participativa Crítica, planeada por Kemmis *et al.* (2014) al vincular tanto el aspecto social como el educativo, y posibilitar la participación de todos los agentes involucrados en el estudio. Es decir, se hizo un trabajo comunitario, formativo y de mejoramiento desde sus realidades, y a partir de las acciones de transformación que los mismos participantes plantearon con los otros y lo otro; en unidad, en reflexión de sus actuaciones para la planeación de experiencias comunitarias que fortalecieran la unidad y el encuentro entre la comunidad y el ámbito escolar para la construcción de aprendizajes.

## Unidad de trabajo

La comunidad aprendiente participante en el proceso investigativo o unidad de trabajo estuvo conformada por 29 estudiantes aprendientes, seis enseñantes aprendientes, una enseñante investigadora, 51 familias de la comunidad aprendiente y seis agentes externos vinculados a la comunidad aprendiente, para un total de 195 participantes.

## Método

El proceso investigativo, llevado a cabo desde el método de Investigación Acción Participativa Comunitaria (IAPC), se generó a partir de dos ciclos: el primero denominado «problematización», y el segundo «comunitarización». Ambos ciclos tuvieron en cuenta la espiral autorreflexiva propuesta por Kemmis y McTaggart (2013), referidos a la planificación, acción, observación y reflexión; como se muestra en la figura 1.



**Figura 1.** Ciclos y momentos de la Investigación Acción Participativa Crítica.

### **Ciclo I: Problematización**

La IAPC posibilita el mejoramiento de las realidades cotidianas de los participantes, mediante su propia reflexión y sus mismas acciones como comunidad; pues uno de los objetivos de esta investigación es que sean ellos quienes determinen sus problemáticas. En el momento de la planificación, se realizó de manera participativa una encuesta sociodemográfica que permitió caracterizar la comunidad. Asimismo, se planeó una propuesta de realización de grupos focales iniciales con aprendientes estudiantes, padres y madres de familia, comunidad y enseñantes para problematizar desde sus realidades e intereses. De igual forma, se llevó a cabo la preparación de entrevistas semiestructuradas a agentes externos vinculados

con la comunidad y, luego, la ejecución del árbol de problemas y de objetivos. En el segundo momento, la acción, se aplicaron las técnicas mencionadas. La información fue sistematizada, y se realizaron los momentos de la observación y reflexión conjuntamente.

## **Ciclo II: Comunitarización**

El territorio rural de La Eureka es un contexto particular agenciado comunitariamente. Como manifiestan Novoa y Camacho (2017), se están relacionando consigo mismos, con los otros y lo otro. Así, los participantes promueven la acción transformativa de su comunidad.

Se generaron las experiencias de aprendiencia como un proceso de construcción de aprendizajes basados en el encuentro y unidad entre los integrantes de la comunidad, valorando lo propio, vinculando los conocimientos que brinda la escuela y los saberes populares que ofrecen las personas campesinas de la comunidad. Desde unos eventos pensados grupal y comunitariamente, procesos democráticos, participativos, donde todos aprenden y a la vez enseñan.

Se desarrollaron tres experiencias de aprendiencia: *Eureka baila y canta*, *Los sabores de mi tierra* y *Los frutos de mi región*. Se promovió el encuentro entre los saberes locales con los conocimientos escolares y un aula especializada, encargada de la recopilación de los productos obtenidos en las experiencias de aprendiencia.

Se inició el ciclo a partir del momento de la planificación de las experiencias de aprendiencia comunitarias, por parte del grupo dinamizador conformado por líderes comunitarios, quienes planearon cada experiencia teniendo en cuenta unos momentos y unas preguntas orientadoras, con un cronograma y la celebración del día de la aprendiencia en la comunidad. En el momento de la acción, el grupo dinamizador socializó y validó las planeaciones de manera participativa, para poner en ejecución las experiencias de aprendiencia. Paralelamente se llevó a cabo la observación, la cual permitió visibilizar el desarrollo de cada una de las experiencias. Se utilizaron fichas de observación diligenciadas por la investigadora. Fue fundamental la observación efectuada por los participantes mediante encuentros reflexivos, para determinar fortalezas y posibilidades de mejoramiento, y reconfigurar las acciones en un nuevo ciclo; en futuras investigaciones si es de interés de los participantes.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de un análisis cualitativo elemental, empleando el SPSS, para la realización de la caracterización comunitaria y mediante el empleo del software AtlasTi, versión 9 y la utilización del método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967). Se construyó la teoría desde lo inductivo, lo empírico y desde las realidades de los participantes, por medio de la clasificación abierta, axial y selectiva.



## Resultados

### Caracterización participante

El trabajo de campo inicia con la aplicación de una ficha sociodemográfica a cada una de las 51 familias pertenecientes a la comunidad, para lograr abordar las 195 personas de este territorio rural y realizar una caracterización de la misma. A través de los encuentros gestados en cada uno de los hogares y con los diálogos establecidos con los participantes se reconocen los escenarios físicos del territorio contexto de estudio, sus realidades de vida, sociales, desde su cultura, tradiciones y costumbres.

Se identifica que la mayoría de las familias están conformadas por cuatro integrantes; muy pocas por uno. También se visualiza que predomina el sexo masculino, con el 57,4%. Con respecto a la edad, se encuentra que en los miembros de las familias de sexo femenino la edad promedio es de 31,06 años (D.E. = 18,18 años), mientras que la de los del sexo masculino es de 26,87 años. El rango de edades está entre 1 y 77 años.

El mayor número de los integrantes de las familias se ubica en la etapa de adultez temprana (36,9%), y el menor correspondió a la etapa de infancia y niñez temprana (4,1 %). En cuanto a la escolaridad se clasifican así: en ningún grado de escolaridad, un 41,5%; hasta el grado quinto, un 14,4%; y en menor proporción los grados transición y nivel técnico, cada uno con un 1% de los casos. El mayor porcentaje (54,4%) de los miembros de las familias se encuentran entre el nivel transición y el nivel once de escolaridad.

En cuanto a las actividades económicas se presenta como de gran relevancia el cultivo del café y otros cultivos como el plátano, la yuca, hortalizas y frutos. El 19,5% realiza otro tipo de actividades.

Las personas de la comunidad se destacan por tener algunos talentos, de tal forma que se sienten lo suficientemente capacitadas para enseñar a los demás. Uno de los temas más sobresalientes que refieren es la agricultura (23,52%). Los aspectos menos sobresalientes fueron la decoración, la construcción, la costura, deportes, manejo de herramientas tecnológicas y protección del medio ambiente (1% para cada una).

Por otra parte, 12 personas manifiestan que desean aprender culinaria. Con respecto al rol que desempeñan los escolares en sus familias, se observó que predominó la opción estudiar y oficios de la casa con 25 participantes en esta categoría, cinco participantes reportaron estudiar y oficios del campo, y 19 solo estudiar.





Se observa una escuela, comprendida desde la realidad, aún con muchos elementos tradicionalistas y deficiencia de recursos, pero, a la vez, pensada por los participantes como una escuela soñada. En esta les gustaría gestar aprendizajes desde el afecto, a partir del propio contexto de sus realidades y vivencias diarias, y de sus gustos; lo cual posibilita el acercamiento entre los conocimientos escolares y los saberes propios de las personas de la comunidad.

Para alcanzar el mencionado propósito, se propicia el desarrollo de vivencias comunitarias a partir de la implementación de experiencias de aprendiencia. Propuestas y desarrolladas por los mismos agentes involucrados en el estudio, puesto que son ellos quienes verdaderamente conocen sus realidades. Con esto se logra la construcción de bioaprendizajes. Para esto es indispensable reflexionar sobre experiencias pasadas, y a la vez mejorar las falencias encontradas.

Las evidencias recopiladas a través del desarrollo de las experiencias de aprendiencia son expuestas en el aula. Un espacio conformado no solo de cuatro paredes para que los niños aprendan; por el contrario, es un aula expandida a los escenarios vivos de la comunidad de La Eureka, a su territorio rural. Todo direccionado a mejorar el vínculo deteriorado entre la escuela y la comunidad.

La principal problemática hallada por los participantes comunitarios es la desvinculación entre la escuela y la comunidad. El no relacionamiento de los conocimientos escolares con los saberes propios comunitarios, porque hace falta el reconocimiento de las prácticas cotidianas desde la cultura y costumbres como parte del aprendizaje. Por esta razón, las prácticas cotidianas que se dan en el nicho vital no son consideradas como una forma de aprendizaje y enseñanza de los conocimientos escolares, dado que estas las perciben como acciones separadas de la escuela; tal como lo menciona el estudiante aprendiente:

[...] yo le estaba dando respiración a un pollito y este se murió más rápido, nos tocó enterrarlo, me causó tristeza que por querer ayudarlo hicimos que muriera más rápido, no queríamos que le pasara eso porque nos gustan mucho los animales [...]. (Grupo focal No. 2, estudiantes aprendientes, comunicación personal, 2022).

Esta experiencia es significativa para el estudiante aprendiente, dado que representa la muerte de un ser que es importante para él. Sin embargo, se observa que esta vivencia no ha sido vinculada con un saber comunitario o conocimiento escolar, en donde, por ejemplo, la gestión emocional podría ser aprendida. Así como los saberes que tenga la comunidad respecto al cuidado de los animales o las costumbres con relación a la muerte, sin perder de vista los contenidos escolares que se pueden vincular, como el funcionamiento biológico de los animales.

Se comprende que las prácticas se dan desde el nicho vital, el contexto en que se habita, pero no se están teniendo en cuenta para la construcción de aprendizajes como parte de los conocimientos escolares. Se piensa que solo se aprende en la escuela y no se valora lo aprendido desde la cotidianidad. En esta perspectiva, Assmann (2002), desde la ecología cognitiva, ratifica que la construcción de aprendizajes parte de los nichos vitales, desde las vivencias del común.

Asimismo, se presenta como problema la ruptura entre las ideas, creencias y costumbres entre los adultos y los niños. Hay una desconexión total entre las creencias de estos últimos y las realidades que viven con sus familias en sus hogares, desarticulación con aquello que se enseña y aprende en la escuela. Al respecto, Woods (1997) trata acerca de las experiencias comunitarias críticas articuladoras de las actividades educativas con los eventos ocurridos en la vida diaria.

Otra problemática hace referencia a las prácticas intergeneracionales perdidas, que separan la escuela de la comunidad. Las prácticas de cuidado que tienen los padres en la actualidad han cambiado bastante en comparación con las pasadas, refiriendo que las anteriores eran mejores; fundadas en la unión, en la colaboración, en el bien común. Expresadas por la enseñante aprendiente así:

[...] los padres de familia están muy jóvenes, piensan solamente en trabajar, a mí a veces me llaman para que le diga a los niños que los esperen en algún lugar específico porque no se encuezntran en casa, están realizando algún tipo de trabajo; no se dan cuenta de aquello que realizan los niños en la escuela, ni les revisan las tareas; podríamos decir que no se dan cuenta de las actividades que realizan sus hijos, yo veo que los niños están quedando muy solos, que no hay acompañamiento de parte de los padres porque se han dedicado es a eso, a trabajar. (Grupo focal No. 1, enseñantes aprendientes, comunicación personal, 2022).

Los padres, al encontrarse en la adultez temprana, se dedican más a lo económico, a construir un patrimonio, y dejan de lado la parte formativa y su intervención en los procesos de aprendizaje de los aprendientes. No se han ido trasegando las costumbres de generación en generación, además no están aprovechando las actividades cotidianas. Hay que comprender que, según Woods (1998), las actividades no deben planearse, las experiencias críticas no siempre son estructuradas; se pueden dar en momentos imprevistos, en diferentes escenarios. Las experiencias de aprendiencia serán el insumo para que la gente identifique que de las actividades cotidianas emergen los aprendizajes de manera natural y se pueden articular con lo escolar.

Como última problemática se tiene la deficiencia de recursos humanos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura. Por ese motivo es indispensable que se valore el territorio como fuente de recursos y escenarios naturales que pueden ser empleados en el desarrollo de diversas experiencias de aprendiencia. De acuerdo con los aportes de Lozano (2019), el habitante rural debe vincular la cotidianidad de su vida diaria, las prácticas del campo, los elementos y productos del territorio para no reemplazarlos por otros del llamado mundo del desarrollo.

De esta manera hay claridad en torno a las problemáticas de la comunidad de La Eureka, lo que entonces permite continuar con el ciclo II que es la «comunitarización», en donde el eje transversal son las experiencias comunitarias.

### **Bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias**

El desarrollo de las experiencias comunitarias se realiza a partir de tres experiencias de aprendiencia: «Eureka canta y baila», «Sabores de mi tierra» y «Frutos de mi región», fundamentadas en el proceso de producción, recolección y comercialización del café, al ser el principal producto económico en este territorio rural. El desarrollo de estas experiencias permitió articular los conocimientos escolares que brinda la escuela con los saberes propios de las personas de la comunidad (Salcedo 2021). Todas las acciones acordadas y validadas comunitariamente por los participantes.

Al analizar la información se encuentran diferentes categorías y subcategorías de las cuales resulta como elemento crítico la comunitarización. El tejido relacional que se da entre las experiencias de aprendiencia biocomunitarias, encuentros vivenciados a partir del producto principal de la región, y el café; que permitió vincular los conocimientos escolares con la vida campesina en la cual se desenvuelven los estudiantes aprendientes (Romero, 2012; Gómez, 2015; Llambi y Pérez, 2007).



A partir de esta codificación abierta se genera una red semántica natural de comunitarización, estableciendo relaciones, conjunción identitaria o codificación axial entre la macro categoría «Comunidad bioaprendiente» y las categorías «Formación comunitaria bioaprendiente», «Aprendientes biocomunitarios», «Necesidades de comunitarización bioaprendientes» y «Proyección de aprendizaje bioaprendiente». Desde las cuales se hace una triangulación y refinamiento teórico partiendo de la mirada de la investigadora.

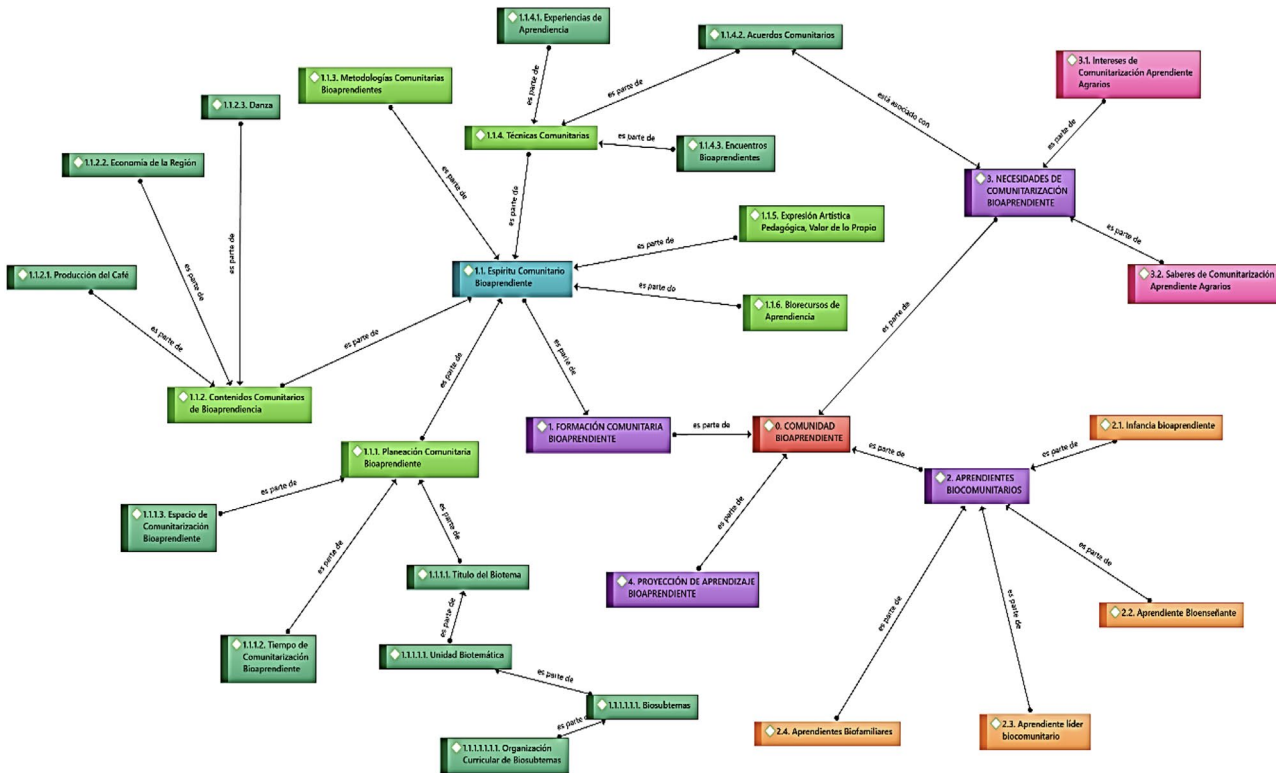


Figura 5. Red semántica de comunitarización.

La red semántica natural de comunitarización, que emerge de la codificación axial, permite identificar, como primer hallazgo, que los procesos comunitarios relacionados con la construcción de saberes campesinos, articulados a los conocimientos escolares, se distinguen por un tipo de comunidad denominada 'bioaprendiente'. Se puede inferir que la escuela y la comunidad se articulan a través de encuentros comunitarios. En este sentido, la comunidad está forjada por procesos de formación comunitaria bioaprendiente, es decir una formación vital en, desde y para la vida.



Este tipo de formación centrada en lo autóctono, en la cultura, es una formación generada por fuerza de inteligencia participativa y compartida desde el territorio. El cual está colmado de saberes comunitarios basados en la agricultura, en donde constantemente se aprende y los campesinos agricultores pueden enseñar. Es decir, ellos son el fundamento de la unidad entre comunidad y espíritu comunitario bioaprendiente.

Todo lo anterior se relaciona con las tradiciones que se transmiten de generación en generación y que tienen una aplicabilidad a través de experiencias de aprendiencia comunitaria.

Una manera de aplicar lo aprendido consistiría en permitirle a los aprendientes mejorar las técnicas productivas del grano, entre iguales y en procura de obtener cada vez mejores calidades del fruto, compartiendo saberes adquiridos a través de la experiencia de vida. (Observación No. 2. Frutos de mi Región, 2022).

En este sentido, el espíritu comunitario bioaprendiente en este estudio presenta una organización estructural similar a las formas curriculares escolares, por la participación activa de la investigadora y a la vez enseñante. Para hacer factible la formación comunitaria bioaprendiente se lleva a cabo una planeación comunitaria que, a su vez, se organiza de la siguiente manera: título del biotema, unidad biotemática, biosubtemas y organización curricular de biosubtemas; es decir una estructura biocurricular aceptada comunitaria y participativamente. Se desarrollan en un tiempo y un espacio de comunitarización bioaprendiente esencial en la planeación. Como se describe en el siguiente fragmento:

El grupo dinamizador tuvo en cuenta una estructura básica a partir de unos interrogantes que les permitieran reflexionar acerca de la problemática hallada y a la vez desarrollar un proceso coherente y organizado, se presenta entonces la planeación del primer evento, pensado por el grupo acción y aprobado para ejecución por la comunidad aprendiente participante. (Observación No. 2. Frutos de mi Región, 2022).

Otra categoría del espíritu comunitario bioaprendiente son los contenidos comunitarios de bioaprendiencia o saberes comunitarios vitales, como la producción de café, la economía de la región y la danza. Así mismo, la categoría metodologías comunitarias bioaprendientes, como modos compartidos de aprendizaje, basado en las experiencias de aprendiencia (Assmann, 2002). Cada una de estas experiencias tiene su adecuada planificación para la construcción de aprendizajes.

Estas experiencias de aprendiencia, referidas como técnicas comunitarias de aprendiencia, emergieron por acuerdos comunitarios e ideas compartidas para dar

solución a las necesidades de comunitarización bioaprendiente. También se da importancia a la expresión artística, pedagógica y valor de lo propio, para aprender desde el territorio, la cotidianidad y las realidades de vida. Por último, al respecto del espíritu comunitario bioaprendiente, emerge la categoría biorrecursos; en cuanto a los humanos, físicos, tecnológicos y didácticos.

La comunidad bioaprendiente integrada por «infancia bioaprendiente», «aprendiente bioenseñante», «aprendiente líder biocomunitario» y «aprendientes biofamiliares» genera un tejido comunitario entre los saberes campesinos y los escolares, así como procesos de aprendizaje desde la vida; porque la vida aprende y enseña (Salcedo, 2021).

Un ejemplo de participación en los procesos de comunitarización, por parte de los diferentes agentes involucrados en el estudio, se muestra en el siguiente apartado:

La consecución de los trajes y de los elementos escenográficos fue un trabajo comunitario, al adquirir los recursos a través de actividades gestadas por ellos mismos. Para esto, todos aportaron con sus habilidades artísticas; la modista, que confeccionó los trajes; los padres que colaboraron con la consecución o realización de otros elementos como canastos, los bultos pequeños, entre otros. (Observación No. 1. Eureka Canta y Baila, 2022).

Lo que se pretende es aportar al territorio abordando las necesidades de comunitarización bioaprendiente, tener en cuenta los intereses de comunitarización aprendiente agraria y saberes de comunitarización aprendiente agraria. Entonces, la exigencia pedagógica para la escuela se fundamenta en el diálogo comunitario, un diálogo que no excluye los saberes que poseen las personas de la región. Por último, la categoría «proyección de aprendizaje bioaprendiente» hace referencia a aquello que se aspira de la comunidad, a partir de la formación comunitaria que pretende mantenerse con el pasar del tiempo.

## Discusión

A partir de los hallazgos principales de la investigación, en el ciclo I, «problematización», se estableció la categoría de territorio rural, que contiene lo rural, la ruralidad y las nuevas ruralidades, además se asocia con las categorías de estudio: experiencias comunitarias, bioaprendizajes y escuela. Esta última entendida como el escenario impactado por las demás categorías.

Se observó una escuela, comprendida desde la realidad, con muchos elementos tradicionalistas aún, con deficiencia de recursos, pero, a la vez, pensada por los participantes como una escuela soñada, en la cual les gustaría gestar aprendizajes

desde el afecto, a partir del propio contexto, de sus realidades y vivencias diarias, a partir de sus gustos; posibilitando el acercamiento entre los conocimientos escolares y los saberes propios de la comunidad. Para lograrlo se gestionaron las experiencias de aprendiencia en las cuales se vincularon los participantes comunitarios.

La principal problemática hallada por los participantes comunitarios es la desvinculación entre la escuela y la comunidad, el no relacionamiento de los conocimientos escolares con los saberes comunitarios; la cual se genera por la ruptura entre las ideas, creencias y costumbres entre los adultos y los niños. Hay una desconexión total entre las creencias de los niños y las realidades que viven con sus familias en sus hogares; desarticulación con aquello que se enseña y se aprende en la escuela. Igualmente, las prácticas intergeneracionales se han perdido; y un inconveniente final, la deficiencia de recursos humanos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura.

Luego, en el ciclo II, «comunitarización», se desarrollan las experiencias comunitarias, a partir de las experiencias de aprendiencia, fundamentadas en el proceso de producción, recolección y comercialización del café. A partir de la codificación abierta, se genera una red semántica natural de comunitarización estableciendo relaciones, conjunción identitaria o codificación central a una macrocategoría (comunidad bioaprendiente). La red de comunitarización emergente, permite identificar que los procesos comunitarios relacionados con la construcción de saberes campesinos, articulados a los conocimientos escolares, se distinguen por un tipo de comunidad denominada bioaprendiente, desde los mismos bioaprendizajes, o aprendizajes en, desde y para la vida.

El aporte de los integrantes comunitarios al contexto es significativo, pues movilizó a diferentes agentes a volcarse hacia la escuela para repensarla, y comprometerlos a construirla juntos como coconstructores de aprendizajes otros. Es decir, contrario a la ecuación simplista en crisis, de la que habla Assmann (2022) cuando expone que el conocimiento surge mediante el aprendizaje. Y ¿cómo surge el aprendizaje?, pues mediante la enseñanza. En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado. Desde una perspectiva distinta, se estipula que la escuela perpetúa la imaginación, recrea la estructura social y produce el modo de pensar y actuar del hombre, o reproducir la inspiración; a diferencia de eso, es una fuerza impulsora para la innovación y la movilización de viejas estructuras para la transformación.

Las experiencias comunitarias acercan los saberes rurales a la escuela, a sus dinámicas, a su cotidianidad, mediante el análisis y las reflexiones en relación con la comunitarización de las prácticas y saberes escolares, el bioaprendizaje y el territorio rural que emerge en la relación entre escuela y comunidad. Torres (2013) equipara la comunidad a formas relacionadas con la vida social, en las que

prevalecen valores, intereses y fines comunes. En general, esto se asocia con un área pequeña o poca población, a menudo pobre o marginada, que comparte un tipo de propiedad (ideales, necesidades, metas). Esta es una imagen unificada e importante de la sociedad que hace imposible ver las diferencias, los conflictos de cualquier organización. Pensada esta idea de la escuela rural como un lugar basado en la coconstrucción social del conocimiento, parte por observar algunas actividades de la población rural que tienen la oportunidad de aparecer en un buen ambiente educativo y cultural como respuesta o resistencia a niveles de injusticia política y social actual.

Asimismo, brindar información sobre la educación rural es importante. Parece oportuno ahora pensar en la educación rural y la importancia de darle su lugar en el propio sistema educativo, para entenderla abierta según su aprobación, modificada por lo que está sucediendo en la vida real de la comunidad. Responde al daño visto desde el plano sanitario en cuanto a la descontextualización de la educación rural y la importante desvinculación de las necesidades urgentes de las que forma parte. Se comparten las ideas de Contreras y Pérez (2010) cuando argumentan que aprender sobre la experiencia y su ambigüedad da la oportunidad de romper con dicotomías educativas y sociales, para ir más allá del concepto de conocer e investigar. El estudio de la experiencia vivida en este trabajo tiene los conceptos de 'significado' y 'saber', como soporte y resultado de la investigación, custodios de la unidad de ideas y vivencias para mostrar la complejidad de cada situación estudiada. Cabe considerar diferentes visiones de la educación rural, y su estructura para crear conocimientos basados en la forma en que se enseñan y definen la relación comunitaria en el territorio rural.

De igual manera, utiliza el conocimiento social, que se puede extraer de las prácticas escolares, como un proceso de aprendizaje continuo y presenta dos ideas nuevas en la propuesta: bioaprendizaje y comunitarización de los métodos y saberes escolares. Esta perspectiva que permite seguir pensando en los caminos posibles de otras organizaciones rurales incluye nuevos saberes. El conocimiento de la situación, construido por la comunidad real y la propia escuela, puede ser un catalizador para cambiar en determinados entornos educativos rurales. En las voces de Parra *et al.* (2019), el bioaprendizaje implica la capacidad de pensamiento y concertación desde el respeto mutuo, el acercamiento a los otros desde sus contextos familiares y sociales. Esta nueva forma de ver el aprendizaje posibilita el despliegue humano. Entonces, se propone la creación de comunidades bioaprendientes dirigidas a reunir grupos y liderazgos en procesos de organización y co-construcción, que contribuyan a la transformación, la democracia y el desarrollo de la problemática educativa desde la integración institucional, gestados como sistemas de vida para superar a los presentes modelos tradicionales imperantes.

De igual manera, utiliza el conocimiento social, que se puede extraer de las prácticas escolares, como un proceso de aprendizaje continuo y presenta dos ideas nuevas en la propuesta: bioaprendizaje y comunitarización de los métodos y saberes escolares. Esta perspectiva que permite seguir pensando en los caminos posibles de otras organizaciones rurales incluye nuevos saberes. El conocimiento de la situación, construido por la comunidad real y la propia escuela, puede ser un catalizador para cambiar en determinados entornos educativos rurales. En las voces de Parra *et al.* (2019), el bioaprendizaje implica la capacidad de pensamiento y concertación desde el respeto mutuo, el acercamiento a los otros desde sus contextos familiares y sociales. Esta nueva forma de ver el aprendizaje posibilita el despliegue humano. Entonces, se propone la creación de comunidades bioaprendientes dirigidas a reunir grupos y liderazgos en procesos de organización y co-construcción, que contribuyan a la transformación, la democracia y el desarrollo de la problemática educativa desde la integración institucional, gestados como sistemas de vida para superar a los presentes modelos tradicionales imperantes.

## Conclusiones

Se inicia con el método de IAPC, elegido para demostrar que la comunidad aprendiente hace parte de la investigación y los productos del presente estudio. El método permitió hallar la principal problemática, mirada como la desvinculación existente entre la institución escolar y la comunidad rural, eje central para el planteamiento de diferentes ciclos, que permitieran la generación de experiencias de aprendiencia. Por ello, no solo consistieron en la espiral, sino en el producto de la interacción, de la participación activa comunitaria de todos los aprendientes, para llegar a disminuir las distancias entre los sujetos comunitarios. Esto da sentido a estas experiencias de aprendiencia como posibilitadoras de bioaprendizaje, el biocomunitarismo y lo bioaprendiente, que emergen de las actividades propias del campo, entre niños y familias campesinas y sus relaciones. Por lo tanto, se concluye que la comunidad exige que la escuela se comunitarice, transformando sus saberes disciplinares, escolares y curriculares para hacer posible la biopedagogía.

En esta evolución del enseñante, es importante que el sujeto que educa esté obligado a entender que cada acción de bioaprendizaje es biológica y autocreativa. Esto significa que hay una metamorfosis del aprendizaje por el bioaprendizaje, de estudiante en bioaprendiente y de colaboración familiar en los trabajos escolares de sus hijos, para denominarse biocomunidad aprendiente. Es decir, que aprende permanentemente desde lo que hace en su territorio y la capacidad de incluirse; bioenseña con el enseñante rural.

En resumen, el generar experiencias de aprendizaje que permitan bioaprendizajes en los estudiantes aprendientes de la escuela La Eureka, de Tarqui-Huila, no solo genera un ejercicio directo contra la instrucción o una acción en pro del constructivismo, también un ambiente de experiencia crítica comunitaria, posibilitadora de sensibilidades que operan en la realidad, y actúan en acciones curricularizadas y de aprendizajes-enseñanza escolar rural.

Lo anterior no solo implica llevar prácticas al contexto escolar ni organizar maniobras o experiencias de momentos de la vida agraria campesina. Por el contrario, implica vivir la realidad campesina agraria con los sujetos mismos que han educado a sus hijos e hijas bajo grafías únicas, posiblemente lejos de la escuela; y también a una escuela rural que ha formado desde las áreas esenciales del conocimiento establecido, olvidando el contexto y la realidad en la que habitan.

## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Ediciones Madrid.
- Bolaños, J. (2021). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17. <https://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701594>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Contreras, D. y Pérez, L. (2010). Investigar la experiencia educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 885-892. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA. <https://journals.openedition.org/amerika/7918>
- Funke O. y Ayob, S. (2020). The Utilisation of Translanguaging for Learning and Teaching in Multilingual Primary Classrooms. *Multilingua*, 41(1), 105-129. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0072>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gómez, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/36669>

- González, A.B., Cortés, G.P. y Leite, M.A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(2), 25-38. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.860](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860)
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 223-233. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30512376012.pdf>
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación – acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En: Yvonna, N., y Lincoln, Y. *Estrategias de Investigación Cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III*. (pp.361-439). Gedisa.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical Participatory Action Research*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Llambí, L., y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cuadernosdesarrollorural/2007/no59/2.pdf>
- López, R. L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista colombiana de educación*, 2(51) 138-159. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687>
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.3>
- Mate, D., Dos Santos, K., y Fornari, K. (2022). Práticas comunitárias e currículo educação do campo, das águas e florestas na Região Norte e Nordeste. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 279-301. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54892>
- Novoa, P. A y Camacho, S. C. (2017). Innovación y Comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad La Salle*, 73(3) 13-31. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2017/iss73/1/>

- Ocaña, A. y Reyes-López, M.L. (2019). 'My Favorite Song': Understanding a Music Learning Ecology of Children From Interaction Among Media, Family and School Contexts. *British Journal of Music Education*, 36(3), 113-123.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051719000081>
- Parra, L., Chaverra, L. y Castro, A. (2019). El bioaprendizaje: posibilidad para desplegar la condición de humanidad en los escenarios educativos. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13(1), 191-199.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885082>
- Pérez, E., y Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 225-250.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>
- Salcedo, C. J. R. (2021). *Educación y Afectos. Etnografía Afectiva para Reconocer la Subjetividad Campesina de la Vereda la Manga en Yopal (Casanare)*. Primera Edición. Ediciones Unisalle.
- Takeuchi, M. A., Sengupta, P., Shanahan, M.C., Adams, J. D. & Hachem, M. (2020). Transdisciplinarity in STEM Education: A Critical Review. *Studies in Science Education*, 56(2), 213-253. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755802>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE y EL BÚHO.
- Vera, A. N.Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(1), 293-314.  
<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/41>
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (trad. de J. Bayo). Paidós.
- Woods, P. (1998). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós.



# ***Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria colectiva a través de la creación literaria\****

[*Versión en español*]

Fables from Memory: Reconstruction of Collective Memory through Literary Creation

Fábulas da memória: reconstrução da memória coletiva através da criação literária

*Recibido el 28/11/2022. Aceptado el 29/08/2023*

› Para citar este artículo:

Pradilla, P. M. y Méndez, D. V. (2024). *Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria colectiva a través de la creación literaria*. *Ánfora*, 31(57), 49-65. <https://doi.org/10.30854/anfv31n57.2024.1030>  
Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

**Piero Michell Pradilla Colmenares\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-4616-2350>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000167478](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000167478)  
**Colombia**

**Diana Verónica Méndez Sánchez\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-3160-7281>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001645108](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001645108)  
**Colombia**

---

\* El presente artículo corresponde al proyecto de investigación *Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria colectiva a través de la creación literaria* con los estudiantes víctimas del desplazamiento y el conflicto armado del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar. Este proyecto se estuvo realizando entre el 24 de enero y el 25 de noviembre del 2022. Se desarrolló en el marco de la convocatoria interna de Jóvenes egresados investigadores 2022 de La Universidad Popular del Cesar. Financiación: la investigación fue respaldada y financiada por la Universidad Popular del Cesar y ejecutada por el joven egresado investigador Piero Michell Pradilla Colmenares bajo la asesoría de la docente investigadora Diana Verónica Méndez Sánchez. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Maestrando en Literatura y Escrituras Creativas. Docente investigador de la Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. Correo electrónico: ppradilla@unicesar.edu.co

\*\*\* Magister en Literatura Hispanoamericana y del Caribe y Estudios Críticos. Docente investigadora de la Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. Correo electrónico: dianamendez@unicesar.edu.co

## Resumen

**Objetivo:** el objetivo principal de esta investigación es reconstruir la memoria colectiva a través de la creación literaria, con los estudiantes víctimas del desplazamiento y el conflicto armado del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar. **Metodología:** como metodología se ocupó la investigación acción-participación, utilizando el taller de escritura creativa como herramienta y espacio para la producción de textos ficcionales que reconstruyeran la memoria colectiva de los participantes. **Resultados:** se obtuvo como resultado un grupo de metodologías y herramientas para utilizar en talleres creativos, que están dirigidos a poblaciones vulnerables en el marco del conflicto armado. Se identificó que las grietas y vacíos de la historia oficial sobre el conflicto armado son una posibilidad para que, desde la ficción y la creación literaria, se reescriba una versión que reivindique las experiencias reales de todos los sujetos afectados y así, reconstruir la memoria colectiva del país. **Conclusiones:** se concluyó que los espacios de lectura, diálogo, escritura y creación, como el taller de escritura creativa, son indispensables para la reconstrucción de una memoria colectiva que propenda la búsqueda de la verdad, el perdón y la paz.

**Palabras clave:** conflicto armado; memoria colectiva; literatura; escritura creativa; ficción (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** The main objective of this research is to reconstruct the collective memory through literary creation, involving students who are victims of displacement and the Colombian armed conflict within the Bachelor's Degree Program in Literature and the Spanish Language of the Universidad Popular del Cesar. **Methodology:** The methodology employed was action-participation research, utilizing the creative writing workshop as a tool and space for the production of fictional texts aimed at reconstructing the collective memory of the participants. **Results:** The outcome comprised a set of methodologies and tools to be utilized in creative workshops, targeting vulnerable populations within the context of the Colombian armed conflict. Identified gaps and voids in the official history of the armed conflict are an opportunity for rewriting a version through fiction and literary creation that vindicates the experiences of all affected individuals, thus reconstructing the collective memory of the country. **Conclusions:** Spaces for reading, dialogue, writing, and creation, such as the creative writing workshop, are indispensable for the reconstruction of a collective memory that promotes the search for truth, forgiveness, and peace.

**Key words:** armed conflict; collective memory; literature; creative writing; fiction (obtained from the UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** o principal objetivo desta pesquisa é reconstruir a memória coletiva por meio da criação literária, com alunos vítimas do deslocamento e do conflito armado, no âmbito do programa de bacharelado em Literatura e Língua Espanhola da Universidad Popular del Cesar. **Metodologia:** a metodologia empregada foi a pesquisa participativa-ação, utilizando a oficina de escrita criativa como ferramenta e espaço para a produção de textos ficcionais, os quais reconstruíram a memória coletiva dos participantes.

**Resultados:** o resultado consistiu em um conjunto de metodologias e ferramentas destinadas a serem utilizadas em oficinas criativas voltadas para populações vulneráveis no contexto do conflito armado. Identificou-se que as lacunas e brechas na história oficial do conflito armado representam uma oportunidade para, por meio da ficção e da criação literária, reescrever uma narrativa que dê voz às experiências reais de todos os afetados, contribuindo assim para a reconstrução da memória coletiva do país. **Conclusões:** concluiu-se que os espaços de leitura, diálogo, escrita e criação, como a oficina de escrita criativa, são indispensáveis para a reconstrução de uma memória coletiva que promova a busca pela verdade, pelo perdão e pela paz.

**Palavras chaves:** conflito armado; memória coletiva; literatura; escrita criativa; ficção (extraído do dicionário de sinônimos da UNESCO).

## Introducción

Por muchos años, Latinoamérica ha sido escenario de múltiples representaciones de violencia política, social y simbólica. Los diversos países que la conforman, y sus poblaciones, han vivido las consecuencias de un Estado corrupto y opresor. Cada uno de los países del continente posee su amplia historia de dictaduras, señalamientos, desapariciones, secuestros, hambrunas, muertes; pero ninguno como Colombia. Respecto a esto, Chevalier (2022) afirma:

[...] en el informe final sobre el conflicto armado en Colombia, la Comisión de la verdad registra, entre 1985 y 2018, al menos, 450.664 homicidios producto del conflicto armado interno, así como, aproximadamente, 121. 768 personas desaparecidas y 55.770 secuestradas; sin contar con los 7.7 millones de víctimas de desplazamiento forzoso. (párr. 2).

Por un lado, en el marco del conflicto nacional, se destaca el departamento del Cesar como un territorio que ha sido común para el ejercicio de la violencia por parte de los diferentes grupos nacionales al margen de la ley. Trejos (2020) comenta que «Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Cesar es el tercer departamento que más secuestros evidenció entre 1970 y 2010 con un total de 2618 casos». Por otro lado, las recientes desmovilizaciones de organizaciones al margen de la ley, como el Bloque norte de las AUC y variados grupos de autodefensa, dieron pie a la aparición de organizaciones delictivas asociadas al narcotráfico y, con ellos, una serie de eventos violentos como la extorsión sistematizada. En adición a esto, está el hecho de que, de seis acciones cometidas por el Ejército de Liberación Nacional (ELN) durante su paro armado en la región Caribe (10-13 de febrero de 2018), cinco han sido sostenidas en municipios del sur del Cesar.

Sin importar la legitimidad de las anteriores cifras, aún hoy, muchos colombianos y colombianas creen que dichos datos no representan la verdad sobre las víctimas de la guerra, y prevalece aquel imaginario que señala al conflicto armado en Colombia como un mal menor que solo ha afectado a unos pocos. Este fenómeno que minimiza el número de víctimas y las consecuencias reales y holísticas de la guerra proviene de la enseñanza y repetición de una historia oficial, la cual ha sido publicitada y viralizada por las clases gobernantes del país y los hacedores de la violencia a través de los medios de comunicación. Esto con el objetivo de perpetuar esta verdad incompleta que beneficia a ciertos grupos sociales del país por medio de las utilidades que la violencia sistemática les aporta. Considerando lo anterior, los centros universitarios e investigativos del país han

aunado esfuerzos para darle relevancia a la incipiente necesidad de investigar, no solo desde los estudios históricos del conflicto armado, sino también desde una perspectiva que repare y construya por y para las víctimas en relación con su condición civil y humana.

Desde esta visión surgen los estudios sobre memoria, y más exactamente sobre memoria colectiva; que es aquella «[...] que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos» (Betancourt, 2004, p. 126). De esta manera, los hechos del pasado de una nación, en relación con un fenómeno específico (como lo es la guerra, el conflicto, la violencia, el desplazamiento), pueden ser reconstruidos a partir de la experiencia conjunta que tenga una comunidad en el momento en que se reúnen, dialogan y trabajan con esos recuerdos. Esto, con el objetivo de crear un nuevo pasado que tenga en cuenta las diferentes perspectivas de cada participante, que complemente la historia oficial y sus vacíos, y que se convierta en objeto de legado para otros grupos o comunidades.

Así pues, es en el contexto de la memoria donde germina la determinación de proponer la ficción y la creación literaria como nuevas maneras de subsanar aquellos vacíos de la historia oficial, empleando el taller de escritura creativa como el escenario idóneo en el cual las víctimas del conflicto armado en Colombia pueden dialogar, recrear y reconstruir una memoria colectiva sobre los hechos del pasado. Es por esto que el objetivo en el presente trabajo de investigación es reconstruir la memoria colectiva, a través de la creación literaria con los estudiantes víctimas del desplazamiento y el conflicto armado del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar.

Para la presente investigación fue importante hacer una revisión minuciosa sobre algunos trabajos investigativos que emplean la creación literaria y la escritura creativa como un modo para la construcción y reconstrucción de la memoria sobre el conflicto armado en Colombia, sobre todo en contextos educativos como el aula, la escuela y las universidades.

Botero y Prieto (2016) crearon una ruta didáctica que permitió espacios y procesos de reconstrucción de memoria colectiva en la escuela a partir del análisis de tres obras seleccionadas de la literatura colombiana, en donde se reflejan tres momentos históricos de la violencia en Colombia y se dinamizan procesos para que los estudiantes creen su propia visión del conflicto a partir del análisis literario. Así mismo, Bustamante (2017) propuso un proyecto para comprender los efectos del ejercicio de la escritura en las personas víctimas del conflicto armado que han participado en procesos de escritura de las emociones y la memoria en la ciudad de Medellín, con el fin de analizar algunas de las experiencias en relación con el

proceso de escritura a nivel individual y grupal en los participantes del estudio, e identificar los efectos de los procesos de escritura en ellos.

Por su parte, Estrada (2017) buscó identificar una estrategia narrativa adecuada para la reconstrucción de la memoria histórica en niños que finalizan el ciclo de educación primaria, realizando talleres en instituciones educativas de Bello. Con ello demostró que las fábulas funcionan como estrategia narrativa para la reconstrucción de memoria histórica, brindan la oportunidad de generar aprendizajes permanentes, gracias a sus moralejas, y encaminar al lector en reflexiones hacia la reconciliación y la solución de conflictos de forma pacífica. Desde otra perspectiva, Palacios (2018) trazó un proyecto que se enfocó en reconstruir una memoria histórica que permitiera el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad, a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado en la Institución Educativa Nueva Granada; para así, contemplar la escuela como escenario de consolidación de paz en épocas de postconflicto en la ruralidad.

En cuanto al grupo educativo Formadores d-mentes (2018), este formuló un proyecto que incluye a estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura del Tecnológico de Antioquia, IU, y a protagonistas del conflicto armado en Colombia (víctimas y reinsertados) en espacios de interacción y creación literaria, con el objetivo de propiciar la reconciliación y reconstrucción del tejido social desde la academia. Finalmente, Rebellón (2018) planteó una propuesta en la que mostró cómo las historias del conflicto armado desde la escuela pueden ser transformadas en cuentos. Mientras que Patiño (2020) formuló una metodología de escritura sobre la posibilidad y necesidad de escribir sobre el conflicto colombiano, a través de nuevas y diferentes estéticas y narrativas que vislumbran una cara particular del conflicto, y exploran la minificción como un artefacto que abre la posibilidad de hablar, de nuevo, sobre lo sucedido.

En el marco de la violencia del departamento del Cesar aparece como un espacio protagónico la Universidad Popular del Cesar, que no solo ha sido el hogar de miles de estudiantes víctimas directas del conflicto armado y el desplazamiento (valduparenses y estudiantes que provienen de los diferentes municipios del departamento), sino que ella misma, el alma mater, ha sido reconocida como sujeto de derecho por los múltiples ataques que su comunidad sufrió entre 1987 y 2006. Sobre esto, Rodríguez (2018) comenta que

[...] la Universidad Popular del Cesar soportó [...] un esquema de lo que fue el asalto e infiltración paramilitar [...] y que trajo como consecuencia la erradicación del pensamiento crítico y la imposición de un pensamiento único, el desmantelamiento de las expresiones organizativas de la comunidad universitaria

de naturaleza alternativa y de oposición, el montaje de una universidad para el beneficio de los mercaderes de la educación y el drenaje de buena parte de su presupuesto hacia las redes clientelares y de corrupción. (p. 9).

Por tales razones, ha sido necesario la implementación de proyectos investigativos en la Universidad Popular del Cesar —teniendo en cuenta su naturaleza como sujeto de reparación y como lugar en donde conviven cientos de personas que han sufrido los horrores de la violencia— que indaguen el pasado de los hechos del conflicto para la creación de una memoria colectiva que dignifique a las víctimas y que busque la verdad, el perdón y la paz. En ese contexto surge el presente proyecto de investigación, y para su desarrollo fue necesario, primero, desarrollar clubes de lectura y cine en donde los estudiantes pudieran, a través de la ficción, estudiar la reconstrucción de la memoria colectiva del desplazamiento y el conflicto armado. Posteriormente, implementar talleres de escritura creativa con los estudiantes para reconstruir, a través de su propia visión, la memoria colectiva sobre el desplazamiento y el conflicto armado. Y, finalmente, publicar una revista digital con la producción literaria que surgiera de los talleres de escritura creativa para la reconstrucción de la memoria colectiva del desplazamiento y el conflicto armado en Colombia.

## **Memoria: nociones y aproximaciones**

En la actualidad existen múltiples autores y autoras que han dedicado un esfuerzo intelectual y creativo a los estudios de la memoria, hacen aportes valiosos que resaltan la importancia de comprender la memoria como un elemento importante para los estudios socioculturales en la presente época democrática. Por ejemplo, para Sarlo (2012), comprender la memoria como una forma de entender el pasado y construir el presente de las naciones, solo es posible si se observa al objeto de estudio (los hechos) haciendo un giro subjetivo. En palabras de la autora

[...] una línea de la historia para el mercado ya no se limita solamente a la narración de una gesta que los historiadores habrían ocultado o pasado por alto, sino que también adopta un foco próximo a los actores y cree descubrir una verdad en la reconstrucción de sus vidas. (p. 12).

Así pues, Sarlo concibe que es necesario cambiar la perspectiva con la cual durante mucho tiempo se analizaron los hechos del pasado y se construyeron

presuntos trabajos sobre la memoria, puesto que aquella disciplina histórica que daba relevancia a los hechos generales del pasado fractura la posibilidad de concebirlo desde la perspectiva más íntima y real; la de las víctimas.

De la misma manera, la autora propone el ya nombrado giro subjetivo, puesto que las tendencias investigativas apuntan a que la ciencia histórica —posiblemente, y desde una perspectiva contemporánea— posee vicios que han sido percibidos tanto por los estudiosos e intelectuales, como por la masa. Con el impositivo uso del internet y el flujo continuo de noticias, se hacen más notables algunos quiebres al momento de relacionar pasado y presente. Es allí, en esos vacíos teleológicos propios de la disciplina histórica, en donde el pueblo empieza a desconfiar de la historia como institución social y siente la necesidad de realizar un giro hacia la subjetividad del testimonio, del relato y sus propiedades. Respecto a esto, Sarlo (2012) asegura que «[...] la historia académica pierde por razones de método, pero también por sus propias restricciones formales e institucionales, que vuelven más preocupada por reglas internas que por la búsqueda de legitimaciones exteriores». (p. 17).

Ahora bien, Klein (2007) estudia una relación fundamental para la realización del objetivo de esta investigación, que consiste en acercar la ficción a la memoria y ficcionalizar el pasado (o algunos fragmentos de este), con el fin último de dignificar la memoria a través de los dones de la narración.

A través de las narraciones de vida accedemos a un fascinante campo de estudio, ya que, en tanto pone en escena el proceso mismo de la narración, permiten abordar no solo la reflexión acerca de cuestiones específicas del género... sino también problemáticas generales acerca de lo que es digno de narrar o en qué consiste el proceso de ficcionalización. (p. 16).

De esta manera, es importante analizar cómo el mismo hecho de narrar lo ocurrido se convierte en un ejercicio de recreación de memoria. Narrar, poner uno a uno los hechos de una acción pasada —que por mucho tiempo estuvo minimizado a recuerdo— y traerlo al presente convertido en palabras, dignificándolo a través de la ficcionalización y contrarrestando la estadística y la historia que lo anula. Para Klein (2007), la memoria individual y la colectiva solo se distinguen entre ellas por los sujetos que las edifican, pero que, afortunadamente, poseen un mismo fin. Respecto a eso, afirma:

La memoria es el concepto mediador entre el tiempo vivido y la narración [...] y si la memoria presupone la conservación de la experiencia práctica, la memoria colectiva no es más que un conjunto de relatos producidos por un sujeto no



individual que cumple igual función que el sujeto individual, esto es la de heredar y conservar experiencias. (Klein, 2007, p. 28).

Lo relevante de este aporte es el hecho inmediato que posee la memoria colectiva, puesto que el ejercicio de recrearla necesita de varios actores. A medida que se construye una memoria individual respecto al pasado en un contexto grupal, se reconstruye una memoria colectiva que se alimenta, de manera inmediata, en el momento en que dos sujetos narran su pasado, y así construyen, con mayor claridad, la noción de un recuerdo mutuo. Es decir, varios sujetos que reconstruyen una memoria individual en un contexto de grupo garantizan la reconstrucción automática de una memoria colectiva. Según Richard (2010),

[...] el arte y la literatura saben explorar los baches del sentido, las opacidades de la representación, es decir, todo lo que el recuerdo oficial, la memoria institucional o el pasado mítico tiende a suprimir de sus construcciones monumentales para que no estropeen sus ilusiones de control y dominio. (p. 128).

Para esta autora, le corresponde al arte, a la ficción, asumir las subjetividades de los relatos de las víctimas y dignificar su enunciación frágil y reciente. Puesto que el recuerdo que se trae al presente es un hecho reciente por cómo vuelve al sujeto rememorándose de manera dolorosa. Si el hecho del pasado volviera al presente de modo inofensivo, entonces perdería su atributo presencial que discrepa del discurso oficial de la memoria institucional.

Es aquí donde la ficción toma protagonismo dentro de los procesos de reconstrucción de memoria, tomando la investidura como una de las únicas opciones que puede coadyuvar al relato de hechos que no solo cuenten otra versión del pasado, contrarresten la versión oficial, o acate las vivencias de las víctimas, sino que a partir de este se construya un nuevo presente en el que se valoren los hechos, presuntamente violentos del pasado, pero teniendo como premisa el perdón y la paz. Sin estos dos últimos elementos la reconstrucción perdería su fin último y se rebajaría a ser solo una metodología encargada de contar.

## Metodología

Esta investigación se realizó desde el método investigación-acción participativa, ya que esta es una amplia familia que incluye diferentes maneras de hacer investigación para el cambio social con la participación de la gente. Sin embargo, es necesario esclarecer cuál de sus diferentes líneas de trabajo es aplicable al presente

proyecto, por lo que se ocupará la definición de Selener (1997) que asegura que la investigación acción-participativa (IAP) ha sido conceptualizada como «[...] un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, coleccionan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales» (p. 17).

La investigación-acción participativa es ideal para la ejecución de este proyecto porque, como método, busca transformar las realidades de sus participantes a través del análisis, el diálogo, el debate y la reflexión.

Entre los procedimientos empleados para llevar a cabo esta investigación, se incluyó el desarrollo de clubes de lectura y cine en donde los participantes tuvieran la posibilidad de estudiar cómo, a través de la literatura y los contenidos audiovisuales, se construyen discursos alternativos sobre la violencia en nuestro territorio. Así mismo, se implementaron talleres de escritura creativa con el objetivo de que los estudiantes pudieran mejorar sus habilidades a la hora de narrar sus vivencias a través de textos. Esto con la intención de contar, a través de la ficción, el recuerdo de experiencias propias sobre el conflicto y el desplazamiento, para así aportar a la reconstrucción de una memoria colectiva.

El taller de escritura creativa «Horrible noche» se desarrolló a lo largo de los semestres 2022-1 y 2022, durante 16 encuentros (8 encuentros por cada semestre) en la sede Sabana de la Universidad Popular del Cesar, cada viernes de 10 a. m. a 12 a. m. Como herramientas para el desarrollo de muchos de los encuentros se utilizó material biográfico, bibliográfico y audiovisual del Centro Cultural Consuelo Araujo Noguera, perteneciente a la red de bibliotecas públicas del Banco de la República. Se utilizaron las maletas viajeras J14 Y 69, las maletas viajeras de RELATA, la bolsa de juegos «La paz se toma la palabra», la herramienta «Un botiquín contra el olvido. Un botiquín para sanar el alma» de La Comisión de la Verdad, y los contenidos audiovisuales del portal cinescuela.org de la Universidad Nacional de Colombia.

Al iniciar esta propuesta de investigación, se pensó en el taller como un espacio de encuentro en el que los asistentes no solo podrían aprender a escribir y poner en palabras sus relatos personales y familiares sobre el conflicto, sino que se concibió como un lugar en el que los estudiantes del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar pudieran dialogar, conversar y contar perspectivas personales sobre la historia oficial de la violencia en Colombia, los hechos violentos que hasta el día de hoy azotan al Departamento del Cesar, y sus apreciaciones y opiniones sobre la lectura de una literatura de la violencia.

Así mismo, es necesario anotar que en este proyecto los procesos de lectura, diálogo, escritura y el taller de escritura creativa se constituyen en un método de trabajo, por lo que es importante explicar cómo operan como metodología. En

este orden de ideas, es esencial pensar los procesos de lectura, diálogo y escritura no como procedimientos cognitivos, sino como prácticas sociales. Lo que muchos autores han llamado la «literacidad», que no es más que

El proceso que [...] siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. (Zavala, 2008, pp. 23-24).

En este contexto específico, por un lado, las prácticas de lectura y escritura que se dan en el marco del taller de escritura creativa «Horrible noche» confieren a ese espacio la idoneidad para aprender a leer y escribir en clave literaria, y también la capacidad de ser un lugar de prácticas sociales específicas. En un sentido particular, una oportunidad para construir y reconstruir la memoria sobre el conflicto armado a través de procesos de creativos.

Por otro lado, el taller de escritura creativa también funciona como una metodología de trabajo, teniendo en cuenta la premisa de que sus principales objetivos están relacionados con el lenguaje en su más amplia significación.

El taller de creación literaria es de carácter general, admite todo tipo de aprendices y su objeto de estudio es la expresión verbal desde todos los puntos de vista, tanto el de la creación misma como el de la recepción de los textos. (Macías, 2015, p. 20).

Así pues, el taller de escritura creativa puede convertirse no solo en un lugar específico para que cierto tipo y número de personas se reúnan a escribir, sino que puede girar en torno a temáticas específicas y tener múltiples fines. Ante esto es importante afirmar que

El taller de lectura, que es el de menores pretensiones en apariencia, puede convertirse en verdadero factor de crecimiento cultural para la comunidad [...] La única meta que se persigue es el placer de leer y compartir la conversación sobre lo leído. (Macías, 2015, p. 22).

Por consiguiente, es válido preguntarse cómo el taller de lectura y escritura, que en principio es un momento para aprender a leer y escribir, puede convertirse en un lugar idóneo para crear memoria a partir de momentos históricos y específicos de una comunidad afectada. Para esto, es necesario comprender al

taller cómo un método artesano, un sitio para aprender haciendo, trabajando. Característica que comparte con la construcción de memoria que, en palabras de Gallardo y Salazar (2012) —refiriéndose a los postulados de *Los trabajos de la memoria* de la autora Elizabeth Jelin— afirman que

La autora acude al concepto de trabajo para abordar el concepto de memoria, pues entiende su ejercicio como un rasgo distintivo de la condición humana que pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. (p. 146).

De esta manera, el taller de escritura creativa puede ser el lugar ideal para narrar los hechos sobre el conflicto armado, y ficcionalizarlos con el objetivo de recrearlos en el campo imaginativo y encontrar allí la verdad. Así pues, este espacio transforma la experiencia personal del estudiante asistente al taller de escritura creativa —a través del encuentro con su propio recuerdo recreado— y también la de todos los demás asistentes por medio de la recreación de la memoria propia y colectiva.

El trabajo realizado en el taller «Horrible noche» fue muy variado y estuvo sujeto al objetivo planeado para cada sesión. En algunos encuentros se decidió de manera unánime que se leerían algunas historias o cuentos que relataran hechos de horror en el contexto del conflicto armado, para luego conversar sobre cómo los autores trabajan, narran y crean a partir de la temática; —algunos de esos textos fueron *Sofoco* de Laura Ortiz Gómez, *Mambrú perdió la guerra* de Irene Vasco, y *Delirio* de Laura Restrepo—. En otros, y a través de las herramientas proveídas por el Centro Cultural Consuelo Araujo Noguera, los asistentes narraban al grupo cómo sus familias y ellos mismos habían sido afectados por el fenómeno de la violencia y el desplazamiento. En la mayoría de las sesiones se desarrollaron ejercicios de escritura para nutrir los cuentos finales que serían antologados y publicados en la revista digital.

Hasta este punto es importante reiterar que nunca estuvo entre los propósitos del proyecto ni de los investigadores instrumentalizar el dolor de los asistentes del taller, con el fin de convertir sus propias vivencias en historias de ficción o crónicas de recuerdos reales. Por el contrario, los propios asistentes crearon, a partir de su experiencia, historias ficticias, en su mayoría con personajes y lugares imaginarios, como un modo de narrar su inconformidad contra el olvido y la historia oficial.

## Resultados

Los resultados que se han obtenido del desarrollo del proyecto «Fábulas de la memoria: reconstrucción de la memoria colectiva a través de la creación literaria», con los estudiantes víctimas del desplazamiento y el conflicto armado del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar, son de diferente naturaleza y responden diferentes propósitos. En primer lugar, a través de la aplicación de todas las herramientas y metodologías del taller, se identificó que, para la reconstrucción de la memoria colectiva sobre el conflicto armado en Colombia, es necesario la realización de proyectos que propendan al trabajo grupal, colectivo y cooperativo de víctimas y victimarios que deseen hacer una lectura crítica y analítica sobre los hechos oficiales y sus propias experiencias. Así mismo, se determinó que la historia oficial sobre el conflicto armado en Colombia posee algunos vacíos en donde es posible reescribir aquella narrativa que homogeneiza la experiencia de todos los sujetos implicados. Y, finalmente, que la utilización de herramientas artísticas, en este caso la creación literaria y la escritura creativa, son vitales para reescribir dicha historia oficial a través de la posibilidad que brinda la ficción como un dispositivo estético, pero también de trabajo y creación de memoria.

Por otro lado, y como resultados directos de la realización y aplicación del proyecto, se obtuvo la creación de una metodología y herramientas de trabajo específicas para el uso en talleres de lectura y escritura creativa con poblaciones vulnerables que estuvieran relacionadas con el conflicto armado en Colombia. La creación de esta metodología y herramientas fueron necesarias para desarrollar los dos primeros objetivos específicos de este proyecto: desarrollar clubes de lectura y cine en donde los estudiantes pudieran, a través de la ficción, estudiar la reconstrucción de la memoria colectiva del desplazamiento y el conflicto armado en Colombia; e implementar talleres de escritura creativa con los estudiantes para reconstruir, a través de su propia visión, la memoria colectiva sobre el desplazamiento y el conflicto armado en Colombia.

Dicho resultado consta de un grupo de informes en donde reposan cada una de las actividades que se realizaron con las herramientas brindadas por el Centro Cultural Consuelo Araujo Noguera; los textos, cortometrajes y material bibliográfico que se utilizó en cada sesión, así como breves reflexiones pedagógicas que brindaron una guía a quienes utilizaron dichos materiales en el marco de talleres para poblaciones víctimas del conflicto armado. Asimismo, se obtuvo como resultado un grupo de textos (cuentos) producidos por los asistentes del taller que se encuentran situados dentro de la temática del conflicto armado en

Colombia y que también podrían denominarse literatura de la violencia. Estos textos fueron reunidos en la revista digital «Horrible noche», que fue presentada a la comunidad académica y al público general el día 25 de noviembre en el marco del VIII Simposio de Literatura. Memorias, Arte y Construcción de Paz 2022, de la Universidad Popular del Cesar. El lanzamiento de la revista consistió en un encuentro de diálogo entre los autores (asistentes al taller, estudiantes del programa de Literatura y Lengua Castellana), profesores, investigadores, compañeros y colegas.

## Conclusiones

Antes de iniciar con el desarrollo del proyecto investigativo, se exploraron varias investigaciones que tenían como eje central la construcción y reconstrucción de memorias colectivas sobre el conflicto armado en Colombia, a través de procesos de creación, lectura y escritura. Se encontraron propuestas muy significativas, adecuadas a los contextos en los que se desarrollaron; algunas de ellas fueron mencionadas anteriormente. Dentro del rastreo no se detectó alguna propuesta que desarrollase una metodología de trabajo basada en el taller de escritura creativa como herramienta para la reconstrucción de memoria colectiva con estudiantes universitarios del Departamento del Cesar que fueran víctimas del conflicto armado.

Al iniciar el proceso, se hizo una convocatoria para que estudiantes pertenecientes al programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de La Universidad Popular del Cesar que fueran víctimas del conflicto armado o en calidad de desplazados por la violencia, se vincularan al taller de escritura creativa «Horrible noche». Así pues, se dio inicio al taller que tuvo como objetivo reunir a dichos estudiantes en un lugar y hora específicos para realizar actividades de lectura, diálogo y escritura que estuvieran enmarcados en la temática del conflicto armado y la violencia en Colombia. Desde el principio, el taller fue un lugar ameno en donde los estudiantes podían realizar actividades extracurriculares, pero también lo convirtieron en un espacio seguro para contar sus anécdotas y experiencias familiares de horror, asesinato, secuestro y desaparición.

En ese orden de ideas, para señalar la conclusión principal de este proyecto, es necesario indicar que la memoria colectiva solo es reconstruida a través del encuentro de un grupo de individuos que está relacionado por un hecho social, político o anecdótico. Este se reúne para contar las diferentes versiones de dicho evento, y así leerlo, analizarlo y recontarlo desde las diferentes perspectivas

y experiencias vivenciales de los sujetos afectados. Allí, en ese encuentro, es necesario una herramienta que posibilite dichas lecturas y análisis, pero que también funcione como un dispositivo para la reconstrucción; para la creación de propuestas desde una visión que tengan en cuenta a víctimas, victimarios y sus repercusiones generacionales (en el caso del conflicto armado colombiano).

Es así como en este proyecto la creación literaria, es decir, las narraciones construidas por los asistentes del taller, posibilitan la reconstrucción de memoria colectiva ya que, primero, proveen la oportunidad de contar la verdad genuina de cada una de las experiencias de los sujetos implicados, dialogarla, analizarla y leerla en una comunidad. Segundo, permite trabajar dicha experiencia a través de la escritura, y transformarla en memoria utilizando las grietas de la verdad oficial como nichos para que la ficción habite como una versión más real y significativa para víctimas y victimarios. Y, finalmente, dicha historia, proveniente de experiencias reales, se reconstruye como un relato de ficción para pueda ser leído y escuchado por otros actores de la comunidad y del país.

Por consiguiente, se puede afirmar, en respuesta al objetivo general de este proyecto, que es posible reconstruir la memoria colectiva a través de la creación literaria con víctimas del desplazamiento y el conflicto armado, desarrollando talleres y actividades que alimenten una metodología de lectura, diálogo y escritura que esté encaminada a la creación de nuevos discursos que propendan a la verdad, el perdón y la paz. Teniendo en cuenta lo anterior, se reconstruyó una memoria sobre algunos hechos violentos del conflicto armado que sucedieron en el Departamento del Cesar, a través de múltiples metodologías de trabajo que dan relevancia a los procesos dialógicos y creativos como herramientas que contradicen el olvido; la historia oficial que silencia a las víctimas y la repetición de discursos y acciones violentas que prolongan la guerra y el horror en nuestro país.

## Referencias

- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En Torres, A y Jiménez, A. (Comp) *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 125-134). Universidad Nacional Pedagógica. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17118>
- Botero, A. y Prieto, M. (2016). *Somos memoria: la literatura como herramienta para la construcción de memoria colectiva en la escuela* (tesis de grado). Universidad

Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5559>

- Bustamante, J. (2017). *El Refugio del fénix: efectos del ejercicio de la escritura en personas, víctimas del conflicto armado en la ciudad de Medellín* (tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://hdl.handle.net/10495/14089>
- Chevalier, S. (Julio, 7, 2022). *¿Cuántas víctimas ha causado el conflicto armado en Colombia?* *Statista*. <https://es.statista.com/grafico/19344/numero-de-victimas-del-conflicto-armadoencolombia/#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20informaci%C3%B3n%20recogida%20en,en%20alrededor%20de%20800.000%20v%C3%ADctimas>
- Estrada, C. (2017). Fábulas como narrativas para la reconciliación en Colombia. En Pereira, J. M. (Ed.), *Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación*. (pp. 243-244). Pontificia Universidad Javeriana.
- Gallardo, M. y Salazar, P. (2012). Pedagogía de la memoria y literatura infantil. Una propuesta de taller en el contexto chileno. En Berho, M. (Dir.), *Actas del 1er. Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación* (pp. 143-152). Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/m1yz-qy29>
- Grupo Educativo Formadores d-mentes. (2018). *LIBRORATORIOS. Des-armar el lenguaje para profundizar en la paz*. Alcaldía de Medellín. <https://www.studocu.com/co/document/tecnologico-de-antioquia/proyectos/libroratorios-resultado-de-proceso-investigativo/38414995>
- Klein, I. (2007). *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Prometeo Libros.
- Macías, L. (2015). *El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas*. Panamericana.
- Palacios, Y. (2018). *La escuela de cara al postconflicto: una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Urabá, Colombia. <https://hdl.handle.net/10495/11659>



- Patiño, C. (2020). La historia como minificación: el conflicto armado colombiano en cien palabras. *Nexus*, (28), 1-12. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i28.11394>
- Rebellón, M. (2018). *El conflicto armado transformado en un cuento infantil* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/68853>
- Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rodríguez, M. (2018). La UPC y los desafíos de su reconocimiento como Sujeto de Reparación Colectiva. *Revista Zhátukua*, 2(1), 9-19. <https://onx.la/3a58d>
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y tiempo subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI.
- Selener, D. (1997). *Participatory Action Research and Social Change*. Cornell University. <https://edepot.wur.nl/425683>
- Trejos, L. (2020). *Situación de los actores armados en el Caribe colombiano: del orden armado a la anarquía criminal*. Instituto Colombo-alemán para la Paz – CAPAZ.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/180890>

# La diversidad en la adversidad: explorando el impacto diferencial de género en los contextos de encierro en Argentina\*

[Versión en español]

Diversity in Adversity: Exploring the Differential Impact of Gender in the Contexts of Incarceration in Argentina

Diversidade na adversidade: explorando o impacto diferencial do gênero em contextos de confinamento na Argentina

Recibido el 04/05/2023. Aceptado el 26/07/2023

› Para citar este artículo:

Safranoff, A. y Tiravassi, A. (2024).

La diversidad en la adversidad: explorando el impacto diferencial de género en los contextos de encierro en Argentina.

*Ánfora*, 31(57), 66-94

<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1080>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Ana Safranoff \*\*

<http://orcid.org/0000-0002-0407-0650>

Argentina

Antonella Tiravassi \*\*\*

<https://orcid.org/0009-0002-3153-2918>

Argentina

## Resumen

**Objetivo:** en el presente estudio se busca explorar, describir y cuantificar los efectos que las experiencias del encierro manifiestan en las mujeres al interior de los contextos penitenciarios en Argentina. **Metodología:** para ello, se analizan los resultados de una base de datos original, que incluye dos encuestas realizadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad

\* Proyecto asociado al CELIV de la UNTREF. Financiación: no se cuenta con financiación de recursos públicos. Declaración de intereses: los autores declaran que no presentan conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo. Mayor información sobre la base de datos utilizada puede ser encontrada en: <https://celiv.untref.edu.ar/>

\*\* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Centro de Estudios de Población (CENEP). Correo electrónico: [anasfranoff@gmail.com](mailto:anasfranoff@gmail.com)

\*\*\* Licenciada y profesora en Sociología. CELIV- UNTREF. Correo electrónico: [tiravassia@gmail.com](mailto:tiravassia@gmail.com)

y Violencia (CELIV/UNTREF) en el año 2013 y en 2019 en cárceles del Sistema Penitenciario Federal y Bonaerense. La muestra consistió en 845 varones y 188 mujeres que participaron de la encuesta en el 2013, y 838 varones y 200 mujeres en el año 2019.

**Resultados:** los resultados de este estudio permiten indicar que existen diferencias de género en los efectos del encierro en el adentro, que se cristalizan principalmente en el comportamiento de las redes de contención cercanas. Para las mujeres, el contacto con su entorno afectivo se ve más limitado que para los varones.

**Palabras clave:** impacto; perspectiva de género; prisión; encuestas; Argentina (obtenidos del tesoro SAIJ).

## Abstract

**Objective:** This study seeks to explore, describe, and quantify the effects that the experiences of incarceration have on women in prison contexts in Argentina.

**Methodology:** The results of an original database were analyzed. The database includes two surveys conducted by the Center for Latin American Studies on Insecurity and Violence (CELIV/UNTREF) in 2013 and 2019 in prisons of the Federal and Buenos Aires Penitentiary System. The sample consisted of 845 males and 188 females who participated in the survey in 2013, and 838 males and 200 females in 2019. **Results:** The results of this study indicate that there are gender differences in the effects of incarceration on the inside, which are mainly crystallized in the behavior of the nearby containment networks. For women, contact with their emotional environment is more limited than for men.

**Key words:** impact; gender perspective; prison; surveys; Argentina (obtained from SAIJ thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** este estudo busca explorar, descrever e quantificar os efeitos que as experiências de encarceramento têm sobre as mulheres em contextos prisionais na Argentina. Metodologia: para isso, foram analisados os resultados de um banco de dados original, que inclui duas pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Insegurança e Violência (CELIV/UNTREF) em 2013 e 2019 em prisões do Sistema Penitenciário Federal e de Buenos Aires. A amostra consistiu em 845 homens e 188

mulheres que participaram da pesquisa em 2013, e 838 homens e 200 mulheres em 2019. **Resultados:** os resultados deste estudo indicam que existem diferenças de gênero nos efeitos do confinamento interno, que se manifestam principalmente no comportamento das redes de apoio próximas a eles. Para as mulheres, o contato com seu ambiente afetivo é mais limitado do que para os homens.

**Palavras chaves:** impacto; perspectiva de gênero; prisão; pesquisas; Argentina (obtidas do tesouro SAIJ).

## Introducción

La tasa de encarcelamiento de mujeres ha mostrado picos de crecimiento en los últimos años, y muchos estudios destacan que este índice está creciendo mucho más que el de criminalidad femenina (Morris, 1987; Seear y Player, 1986; Davis, 1996; Gelsthorpe y Morris, 2002). Las mujeres están sobrerrepresentadas en los delitos contra la propiedad, no violentos y relacionados con el tráfico de drogas. Esta «paradoja penal», como la denominan Gelsthorpe y Morris (2002), refleja la necesidad de forzar un cambio radical, y para ello se vuelve fundamental repensar las políticas punitivas (Almeda, 2017) y las implicancias que asume el encierro desde un enfoque de género.

Diferentes trabajos (CELS *et al.*, 2011; Monclus, 2017) revelan que el encarcelamiento femenino tiene un impacto en el *afuera* diferente al que tiene el de varones, y esto se vincula especialmente a los roles de género socialmente asignados y desempeñados por unos y otros. La prisionización de las mujeres trasciende sus individualidades, y afecta también a su entorno; principalmente, a las personas que dependen de sus cuidados. Considerando el rol central que asumen las mujeres en el cuidado cotidiano y en el sostén económico de sus hijos/as y de otras personas a cargo, el encierro provoca en ellas un fuerte vacío e impacto emocional; sobre todo en los hijos/as al interrumpirse el vínculo diario y al procurarse grandes cambios en los modos de subsistencia, de organización y de la dinámica familiar. Tal como plantea Monclus (2017), «[...] el encarcelamiento de estas mujeres comporta un aumento de la vulnerabilidad de sus hogares, cuando no su desmembramiento y el desamparo de los/las menores» (p. 376). Estos elementos conllevan a cuestionar la racionalidad de la actual política criminal relacionada con las mujeres, y conducen a considerar que existe una desproporción entre las penas que estas sufren y el daño producido por los delitos que se les atribuyen (CELS *et al.*, 2011).

Ahora bien, el encarcelamiento femenino no solo se resiente en forma diferencial *afuera*, sino también *dentro* del propio contexto de encierro. En el presente estudio se busca explorar, describir y cuantificar los efectos que las experiencias del encierro manifiestan en las mujeres al interior de los contextos penitenciarios. Para ello, se analizan los resultados de una base de datos original que incluye dos encuestas realizadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV/UNTREF), en el año 2013 y 2019, en cárceles del Sistema Penitenciario Federal y Bonaerense de Argentina. La muestra consistió en 845 varones y 188 mujeres que participaron de la encuesta en el 2013, y 838 varones y 200 mujeres en el año 2019. Este formato de recolección

de información permitió recuperar las voces de las personas privadas de libertad, y posibilitó un mayor acercamiento a la realidad de los contextos de encierro. Además, se realizó en dos recortes temporales diferenciados, lo cual permite su lectura en clave comparativa y evolutiva.

En esta oportunidad, se analizan solo algunos factores que ilustran el impacto diferencial, sin pretender agotar la temática, sino contribuir a ampliar la evidencia y el conocimiento en relación a la misma. Aquí se analizan algunas dimensiones (lazos de contención/articulaciones) y salud-bienestar que se intersectan con otras, como aquellas vinculadas a las trayectorias de vida con las que llegan al encierro, y que se entienden como factores de exclusión. A continuación, se detallan las diferentes dimensiones que se indagan en el presente artículo: la frecuencia de las visitas, el acceso a las visitas íntimas, los tipos de insumos adquiridos a partir de las visitas, la depresión como enfermedad psico-emocional percibida a partir del encierro, la tenencia de hijos/as y pareja, la situación laboral antes de la detención y la situación de violencia perpetrada por sus parejas.

Este artículo se asume dentro de un marco teórico conceptual que entiende al género como una construcción social. Un concepto dinámico o categoría no estable (Butler, 1990) que permite dar visibilidad a las desigualdades que organizan la sociedad, y que son fruto de procesos históricos que perpetúan las inequidades en todos los órdenes de la vida. Al ser construcciones sociales, son susceptibles de ser analizadas, debatidas y, eventualmente, transformadas. Las desigualdades de género refieren a las condiciones de desequilibrio jerárquico y de privilegios que en la sociedad se otorga a los varones y su capacidad de ejercicio del poder, en desmedro de las mujeres y población LGBTI+. Se trata de una situación sistémica que se reproduce y expresa en una multiplicidad de desigualdades que ponen obstáculos en el acceso a derechos fundamentales a mujeres y población LGBTI+<sup>1</sup>.

## Consideraciones metodológicas

El presente artículo está basado en los datos primarios producidos a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* realizada por el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV), con apoyos del PNUD y del BID en centros penitenciarios de ocho países latinoamericanos (Argentina,

---

1 En el presente documento vale aclarar que únicamente se han tomado las categorías de género varón/mujer porque las bases de datos utilizadas solo cuentan con la posibilidad de consignar la variable de esta manera binaria. Es decir, las encuestas utilizadas fueron realizadas únicamente a varones y mujeres en contextos de encierro. En este sentido, se reconoce que los resultados del estudio están dejando por fuera parte de la población en contexto de encierro que no se está atendiendo, y es un aspecto que debe ser considerado en el futuro.

Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México y Perú) y en seis países del Caribe (Jamaica, Trinidad y Tobago, Guyana, Bahamas, Barbados y Surinam), entre 2013 y 2019.

La encuesta fue desarrollada por un equipo de investigadores del CELIV —perteneciente a la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Argentina)— tomando como base instrumentos similares que se efectuaron por investigadores del CIDE (México), e inspirada en los relevamientos que se realizan aproximadamente cada seis años en los EEUU por el *Bureau of Justice Statistics*. La herramienta de recolección, la cual fue adaptada a la realidad de cada país introduciendo preguntas específicas, consta aproximadamente de 270 preguntas cerradas y 460 variables. La misma fue testeada en diversas pruebas pilotos, y se han realizado ajustes técnicos considerando las especificidades del lenguaje comúnmente utilizado en cada uno de los países. Sin embargo, el 90% de las preguntas son comunes a todos los casos, lo cual da como resultado una base que permite la comparación a nivel regional.

Se ha optado por analizar únicamente el caso de Argentina, dado que no solo es uno de los países con datos más recientes (2019) sino que es el único que permite la comparación temporal (2013-2019), en tanto se han realizado dos encuestas en periodos diferentes. Ambas encuestas fueron aplicadas a una muestra representativa de personas privadas de su libertad en las cárceles argentinas de los sistemas federal y bonaerense. Las muestras son aleatorias, representativas y estratificadas por género (en virtud de ello se elaboraron las cuotas). Las mujeres privadas de libertad, al ser proporcionalmente menos, han sido sobrerrepresentadas en la muestra con el objetivo de lograr un tamaño muestral suficiente de este grupo para posteriores pruebas estadísticas. En el año 2019 se entrevistaron un total de 1038 individuos (838 varones y 200 mujeres), cinco más en comparación con 2013, donde la muestra fue de 1033 casos (845 varones y 188 mujeres).

Para este documento se han utilizado técnicas de análisis descriptivo (frecuencias y tablas de contingencia), con el objetivo de explorar las diferencias de género en los efectos del encierro. La mayoría de los resultados se exponen de forma gráfica (gráficos de barras) y se presentan en términos comparativos; en base al género (varones y mujeres) y al año de realización de la encuesta (2013 y 2019).

## **Características generales y prevalentes de las mujeres y los varones en contexto de encierro en Argentina**

Varones y mujeres en contextos de encierro en Argentina se diferencian en lo que respecta al delito por el cual se encuentran en conflicto con la ley. El motivo más

frecuente por el que las mujeres se encuentran recluidas se encuentra vinculado al tráfico y/o tenencia de drogas (en un 49,4% de los casos). Por el contrario, los varones mayormente se encuentran detenidos por robo (43,2%). Asimismo, las mujeres están involucradas en tipos de delitos menos violentos que los varones. En primer lugar, se encuentran relacionadas mayormente a delitos sin armas: un 41% de los varones indica que portaba un arma durante el hecho delictivo por el que fue sancionado; porcentaje que se reduce a un 24,9% en el caso de las mujeres. En segundo lugar, las mujeres participan —en mayor medida que los varones— en delitos donde se encontraban otras personas presentes; es decir, no estaban solas (67,4% mujeres vs. 59,1% varones). Estos resultados ponen en evidencia la importancia de los lazos de dependencia en el desarrollo de la conducta delictiva femenina (Azaola, 2005; Mullins y Wright, 2003; Yagüe, 2007).

**Tabla 1.** Características generales de las mujeres y los varones en contexto de encierro en Argentina.

<b>Argentina - 2019</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
Robo	43.2%	25.0%
Homicidio	14.3%	8.3%
Tráfico/tenencia de drogas	16.7%	49.4%
Delitos sexuales	11.1%	1.2%
Otros delitos	14.8%	16.1%
Llevaba algún tipo de arma	41.0%	24.9%
Había más participantes en el delito	59.1%	67.4%
Estuvo en prisión por un delito previo	39.4%	21.7%
Tuvo alguna vez en su vida un arma en la mano	70.3%	40.5%
Estuvo en un centro de menores	18.5%	13.8%
Mediana de la edad de detención actual	30	34

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta a individuos privados de libertad (CELIV/ UNTREF).

Las mujeres no solo están vinculadas a delitos menos violentos, sino también a una trayectoria más acotada en el conflicto con la ley respecto de los varones. Son menos reincidentes (un 21,7% ha estado en prisión anteriormente por otro delito, mientras que en los varones este porcentaje asciende a un 39,4%), estuvieron en menor proporción en centros de menores (un 13,8% de mujeres en comparación a un 18,5% de los varones) y han tenido menor contacto con armas (un 40,5% de mujeres tuvo alguna vez en su vida un arma en las manos vs. un 70,3% de varones).



A su vez, los datos ponen de manifiesto que las mujeres han sido detenidas a una edad más tardía que los varones.

## **Impacto diferencial según la evidencia que arrojan los datos**

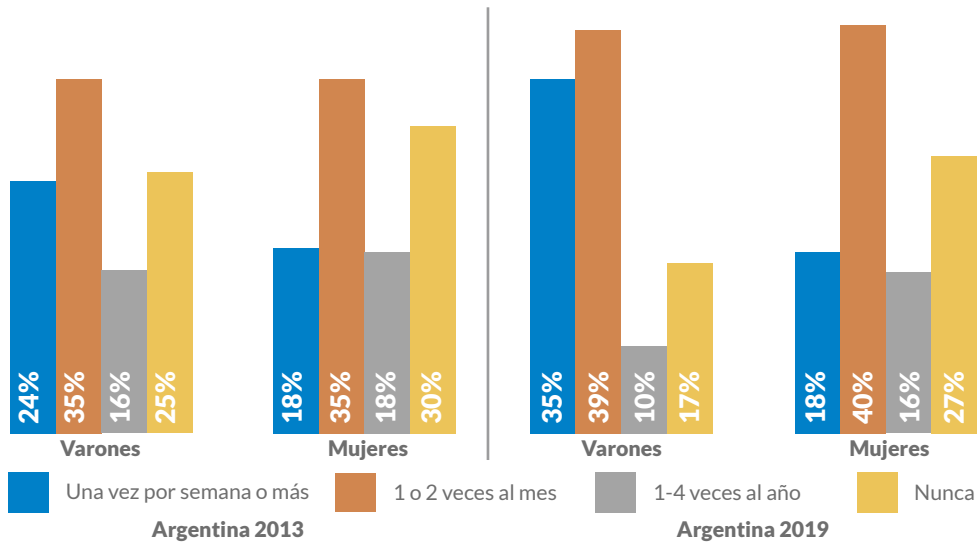
El encierro asume un significado diferencial para las mujeres y para los varones: la prisión es para la mujer doblemente estigmatizadora y dolorosa si se tiene en cuenta el rol que la sociedad le ha asignado. Una mujer que pasa por la prisión es calificada de «mala» porque contravino el papel que el imaginario le confiere como esposa y madre, en tanto a su sumisión, dependencia y docilidad (Antony, 2007). Las mujeres que se encuentran en conflicto con la ley penal obtienen un mayor escarnio social que los varones, puesto que se apartaron del mandato imperante (CELS *et al.*, 2011). Recae sobre ellas el peso del señalamiento asociado a la delincuencia, y el rechazo social por no haber seguido los roles de género esperados (Carrillo *et al.*, 2020). Las mujeres no solo son juzgadas por el delito cometido, sino también por haber violado los roles de género preestablecidos.

En las siguientes secciones, a partir de los datos, se busca explorar, describir y cuantificar algunas de estas experiencias en el encierro para los varones y las mujeres.

### **Las mujeres en contexto de encierro sufren un mayor aislamiento de su entorno social**

La denominada «visita» a las personas privadas de libertad, aparte de ser un derecho, es un elemento fundamental que contribuye al proceso de rehabilitación y reinserción social (Reyes y Quispe, 2017). Los datos obtenidos a partir de las dos encuestas (2013 y 2019) evidencian que los varones reciben visitas con una frecuencia semanal en mayor proporción que las mujeres. En el año 2019, un 18% de mujeres recibieron visitas «una vez por semana o más», mientras que en los varones dicho porcentaje aumenta a un 35%. Asimismo, se destaca que el 27% de las mujeres «nunca» recibe visitas, lo cual sucede en menor medida entre los varones (17%).

### Frecuencias de las visitas dentro de la prisión

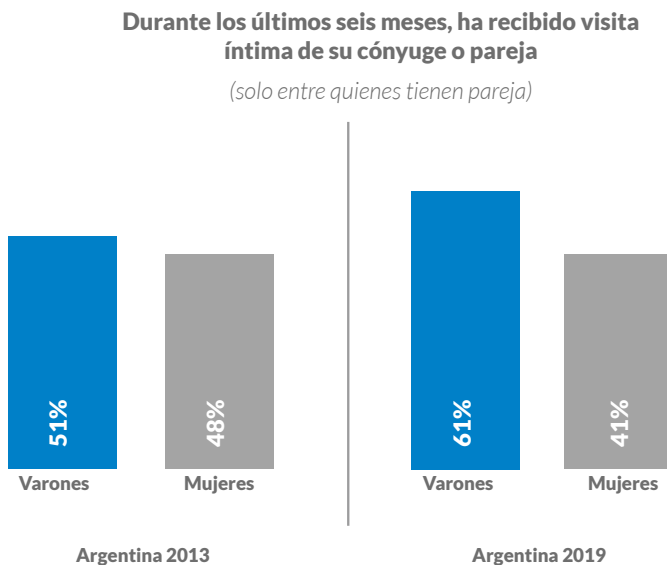


**Figura 1.** Frecuencia de las visitas dentro de la prisión.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

También se observa una divergencia de género sobresaliente en lo que refiere a la visita íntima. En el año 2019, en Argentina, un 61% de varones y un 41% de mujeres accedieron a esta modalidad de contacto con el *afuera*. El derecho a la visita íntima es aplicable tanto para los varones como para las mujeres, pero

[...] siempre se ha dado prioridad a la «necesidad» que tiene el hombre de ejercer su derecho al goce de las visitas conyugales, y se ha desplazado a la mujer [...] se da por supuesto que las mujeres, de entrada, no quieren ni merecen la visita conyugal. (Reyes y Quispe, 2017, p. 222).



**Figura 2.** Personas en contextos de encierro que recibieron visita íntima según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Las dificultades a las que deben enfrentarse las mujeres detenidas para acceder al derecho a una visita íntima han sido destacadas por diferentes autores/as (Rodríguez, 2003; Antony, 2003). La bibliografía, generalmente, señala que a las mujeres se les imponen requisitos más exigentes que los establecidos para los varones en prisión; tales como probar vínculo de pareja, exámenes médicos y adopción de un método de planificación familiar. Mientras a los varones se les permite definir con un amplio margen de libertad quién es la persona que acudirá los días y las horas señaladas para la visita conyugal, a las mujeres detenidas se les imponen condicionamientos y obstáculos que limitan su derecho a ese tipo de visita (Romero *et al.*, 2014). Si bien la fuente explorada en este estudio carece de datos suficientes para determinar o afirmar las causas del menor acceso, o convalidar que estén ligadas a las restricciones impuestas por la propia institución, sí revela una marcada diferencia de género; al menos en lo que respecta al alcance de este derecho.

La información vinculada a las visitas familiares e íntimas ponen de manifiesto que las mujeres encarceladas en Argentina sufren un mayor aislamiento en términos de contacto con sus familiares y allegados; muchas de ellas no

reciben visitas o las reciben en forma más esporádica que los varones. La lectura comparativa de la evidencia en clave temporal (2013-2019) no permite observar progresos, sino que muestra una situación que se mantiene constante en el tiempo.

Explorar en mayor profundidad las razones de este mayor aislamiento de las mujeres encarceladas en Argentina es un desafío pendiente. Por un lado, CELS *et al.* (2011) llaman la atención sobre una forma de violencia institucional específica hacia las mujeres, que consiste en la obstaculización de sus vínculos con el exterior. Desde este punto de vista, el aislamiento de las mujeres estaría potenciado debido a las barreras y dificultades específicas impuestas por la propia institución a la hora de recibir visitas. En esta misma dirección, es dable destacar que, en tanto que las unidades carcelarias que albergan mujeres son escasas, los contextos de encierro suelen encontrarse, en promedio, más alejados de sus hogares de origen; lo que incide directamente en las posibilidades de tener visitas (Matthews, 2003).

Esto último instala/sugiere una reflexión en materia de políticas públicas y entre quienes son tomadores de decisiones en las diferentes instancias del sistema penal. La ubicación de los establecimientos penitenciarios y la arbitrariedad de los traslados son cuestiones que imposibilitan que una gran mayoría de mujeres privadas de su libertad cumpla la pena cerca de su domicilio y, por consiguiente, de sus entornos afectivos (CELS *et al.*, 2011).

No obstante, además de los obstáculos institucionales, es preciso mencionar el mayor abandono que padecen las mujeres por parte de su propio entorno (Galván *et al.*, 2006). Estudios realizados en contextos de encierro en distintos países confirman que las mujeres, en mayor medida que los varones, sufren el abandono de las personas más significativas para ellas (Lagarde, 1993; Azaola, 1996; Azaola y Yacamán, 1996; Muraskin, 2000). En este sentido, algunos especialistas han afirmado que las parejas sentimentales (cónyuges o convivientes) desisten más los vínculos cuando se trata de mujeres privadas de libertad que de varones (Pinto, 1999; Galván *et al.*, 2006). Esto evidencia el marcado rol de género culturalmente asignado a las mujeres en relación al acompañamiento, al cuidado y al apoyo a la persona encarcelada. Cuando un miembro de la familia es encarcelado, casi siempre son las mujeres quienes ejercen un rol activo para mantener el vínculo (CELS *et al.*, 2011).

Hay vasta bibliografía que considera que el abandono del entorno afectivo se debe al rechazo social, producto del estigma que recae sobre las mujeres en prisión por incumplir los roles de género culturalmente esperados. La reclusión de las mujeres es percibida socialmente como prueba de una trasgresión de valores sociales y morales, por lo que a los ojos del contexto social no son merecedoras de apoyo y consideración, pero sí de rechazo y exclusión (Azaola, 1996; Galván *et al.*, 2006). En este sentido, por ejemplo, se señala que las mujeres no suelen manifestar vergüenza al asumir que sus parejas están en la cárcel, en tanto que

los varones ni siquiera lo mencionan (Reyes y Quispe, 2017). Estar en conflicto con la ley es, socialmente, más reprobado entre mujeres que entre varones; y es posible que ello sea lo que se encuentre asociado con el menor apoyo social que reciben las mujeres en contextos de encierro (Sardinha, 2015).

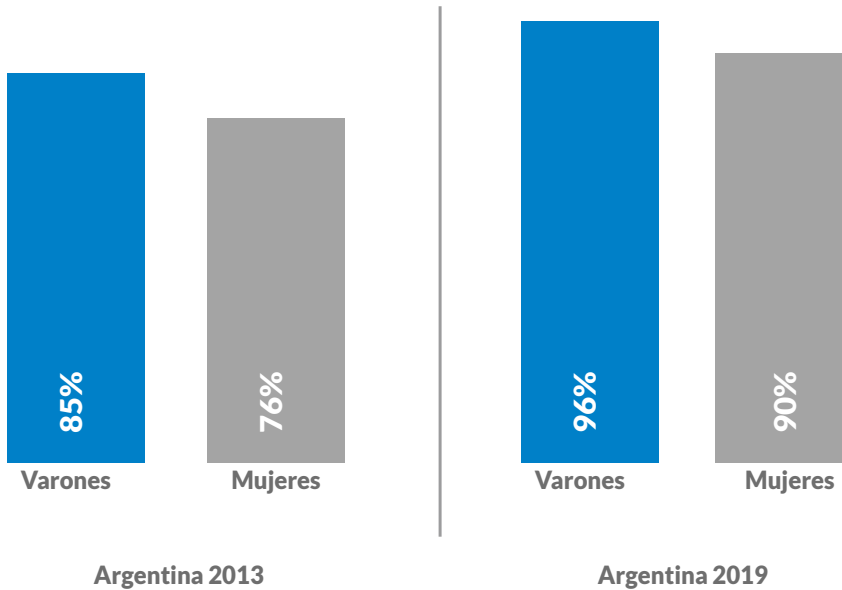
En síntesis, si bien con los datos analizados a los fines de este estudio no resulta posible rastrear las causas y orígenes que podrían explicar la menor contención hacia las mujeres, se pueden distinguir algunas cuestiones que derivan de esta situación. En Argentina, el hecho de que las mujeres en contexto de encierro se encuentren más aisladas respecto de su entorno podría estar sucediendo porque sus propios lazos afectivos las abandonan o bien porque padecen las barreras de las instituciones (mayores dificultades para acceder a ciertos derechos). Sea como sea, este escenario las ubica en una posición de desventaja. Por un lado, obtura las posibilidades para acceder a los bienes de uso que los individuos privados de libertad solo logran obtener a partir del apoyo de sus redes familiares/afectivas. Por otro lado, esta limitación conlleva un importante daño emocional.

El apoyo de la familia y de las amistades durante el encarcelamiento puede implicar una diferencia enorme en las condiciones de vida de las mujeres en prisión, ya que es clave para el bienestar de la persona privada de libertad (Galván *et al.*, 2006). Se ha evidenciado que el apoyo y las redes sociales sirven a los seres humanos para encontrarse en estados de relativo bienestar, y para superar acontecimientos estresantes con los que se enfrentan durante su vida. El apoyo social se define como «[...] los vínculos entre individuos o entre individuos y grupos que sirven para mejorar la adaptación cuando uno se enfrenta a situaciones de estrés, reto o privación» (Caplan y Killilea citados por Aranda y Pando, 2013 p. 234). En este marco, el apoyo social se presenta como un recurso valioso durante el encarcelamiento, con el cual, como se ha mostrado anteriormente, las mujeres cuentan en menor medida que los varones.

### **Mujeres y varones en contexto de encierro: apoyo diferencial de parte del entorno**

Los datos revelan que no solo la frecuencia de las visitas es diferente entre varones y mujeres en contextos de encierro, sino que, también, es distinto el tipo de apoyo que reciben en cada una de ellas. Mientras los varones informan, en una ligera mayor proporción, que las visitas les facilitan comida; las mujeres indican que les proveen dinero.

### Le han traído comida



**Figura 3.** Personas en contexto de encierro a las que les han traído comida según género y año de la encuesta.

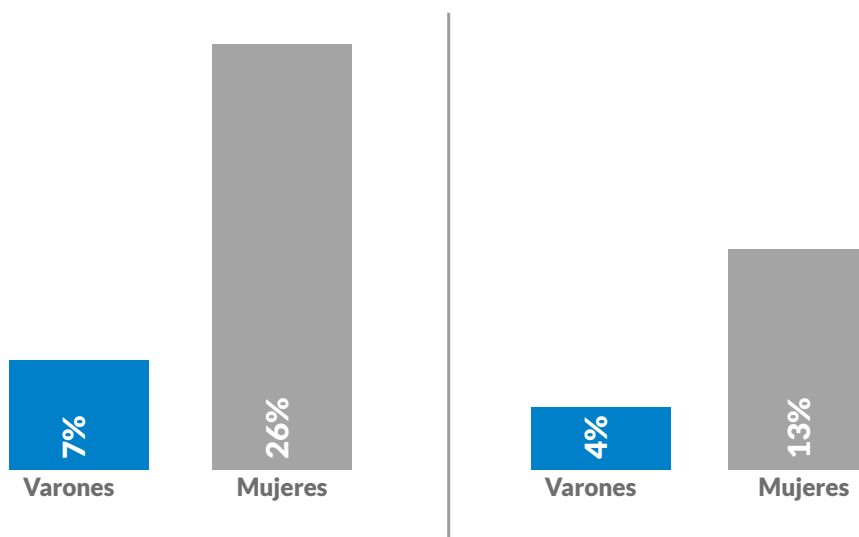
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

El hecho de que los varones reciban más comida podría estar vinculado con los roles de género tradicionalmente asignados, en donde las mujeres, que son quienes los visitan, históricamente han sido responsables de la alimentación cotidiana; tanto en lo que respecta a la adquisición de alimentos como a la elaboración de los mismos (Del Campo y Navarro, 2012). Tal como indican algunos estudios sobre esta temática, CELS *et al.* (2011) «[...] en la fila de visitantes de las cárceles de varones encontramos mayor cantidad de mujeres —cónyuges o parejas, madres, hermanas— y en la de visitantes de las cárceles de mujeres [...] también encontramos mujeres —madres, hermanas, etc.—» (p. 91).

De todas formas, se destaca la necesidad de explorar con más exhaustividad las razones por las cuales las mujeres reciben más apoyo de tipo económico. Esto requiere especial atención, principalmente en un contexto de mayor aislamiento de su entorno social; es decir, las visitan menos, pero, cuando lo hacen, les dan

dinero. Es posible que esto esté vinculado a cuestiones propias de la institución (tal como la posible necesidad de comprar determinados bienes en las cárceles de mujeres), pero, en cualquier caso, los datos sugieren que las mujeres reciben mayor apoyo material (dinero) y menos emocional (la visita en sí misma).

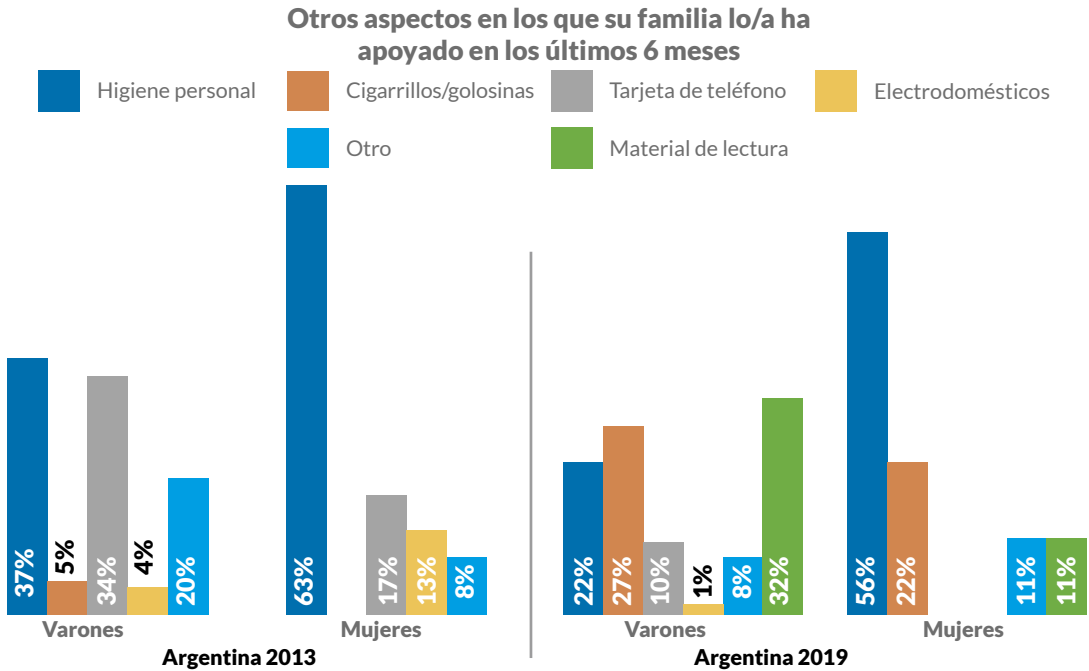
### Le han traído dinero



**Figura 4.** *Personas en contexto de encierro a las que le han traído dinero según género y año de la encuesta.*

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Se observa también que existen diferencias entre varones y mujeres en relación con otros aspectos en los que reciben apoyo de sus familias. Las mujeres se destacan ampliamente por recibir productos para su higiene personal. En 2019, más de la mitad de las mujeres (56%) indica que, en los últimos 6 meses, su familia la ha apoyado con productos tales como desodorante, pasta dental, cepillo de dientes, etc. En cambio, el apoyo hacia los varones se distribuye entre material de lectura (32%), cigarrillos/golosinas (27%) e higiene personal (22%).



**Figura 5.** Tipos de apoyo material que han recibido las personas en contexto de encierro según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

## Las mujeres se enferman más dentro de la prisión

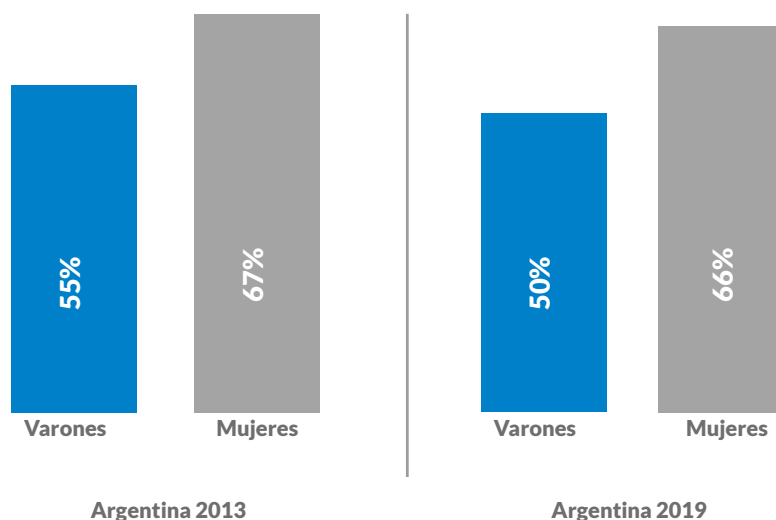
Los datos analizados revelan que las mujeres cuentan con menos apoyo social, en tanto que experimentan un mayor aislamiento de sus familiares y amigos. Esta situación, sumado a la preocupación por sus hijos/as y la pérdida del ejercicio cotidiano de los cuidados son algunas de las causas que provocan una alta incidencia en problemas psicológicos, situaciones de autolesión y crisis de ansiedad entre las mujeres detenidas (CELS *et al.*, 2011). En este sentido, un informe del 2006 del Instituto Nacional de las Mujeres de México y PNUD indica que, para las mujeres en contexto de encierro, «[...] la frustración, la culpa y la impotencia de no poder estar con sus hijos e hijas y darles 'lo mejor' constituyen otro castigo, un doble cautiverio» (p. 62).

La evidencia empírica refleja que el encierro impacta en mayor medida en el bienestar físico y emocional de las mujeres. Se observa que las mujeres contraen



enfermedades en mayor proporción que los varones dentro de la prisión; en el año 2019, un 66% informa haberse enfermado, mientras este porcentaje desciende a un 50% en el caso de los varones.

### Se enfermó durante la permanencia en la cárcel



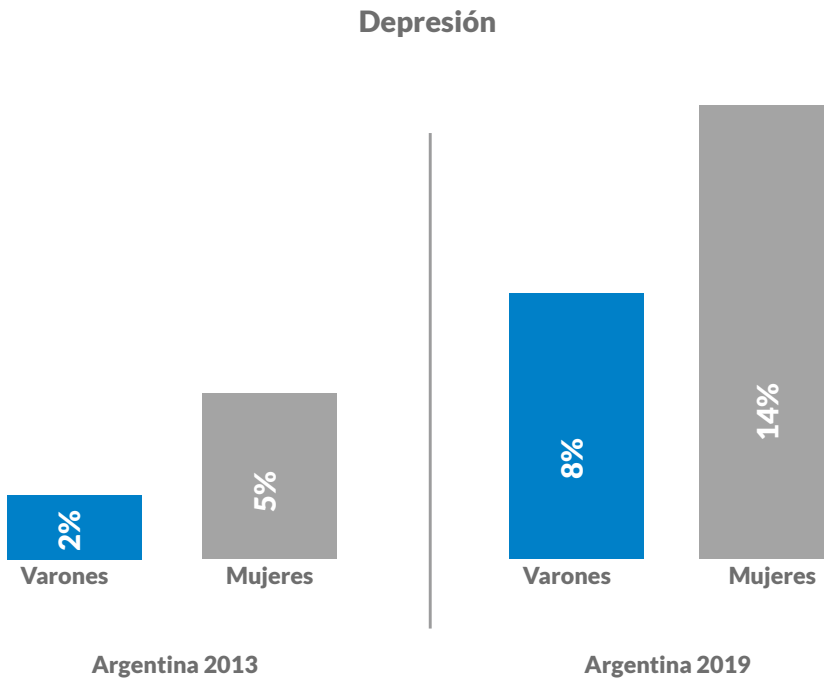
**Figura 6.** Personas que se enfermaron durante la permanencia en la cárcel según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Asimismo, se observa que las mujeres indican padecer depresión, lo cual concuerda con los estudios previos que han señalado que la experiencia del encarcelamiento tiene un impacto mayor en el deterioro de la salud mental y/o el estado psicoemocional de las mujeres (Antony, 2003; Cárdenas, 2011; Calvo, 2014).

La bibliografía sostiene que las personas con enfermedades mentales en contexto de encierro no disponen de un tratamiento, más allá de la posible reclusión en un pabellón apartado y el suministro exagerado de medicación (Lombardo *et al.*, 2016; Alfonsín, 2015). En este sentido, otra consideración sobre la atención médica en relación con el género es el abuso de los psicofármacos con fines tranquilizantes y disciplinantes que se recetan excesivamente a las mujeres (Antony, 2003; Cárdenas, 2011; Calvo, 2014). El estudio de Vigna (2012) en Uruguay señala que la proporción de mujeres que toma medicación común es prácticamente el doble que la de varones, mientras que el porcentaje de mujeres

que consume psicofármacos llega casi a triplicar el porcentaje masculino. El control ejercido por vías farmacológicas se da en mayor medida en las cárceles femeninas que en las masculinas (Vigna, 2011). Incluso, el estudio de Alfonsín (2015) en la cárcel de Ezeiza del Servicio Penitenciario Federal de Argentina demuestra cómo el traslado temporal al Anexo Psiquiátrico se presenta para las mujeres como una práctica de sanción encubierta, escudado dentro del discurso médico-psiquiátrico.



**Figura 7.** *Personas que padecen trastornos de depresión en el contexto de encierro según género y año de la encuesta.*

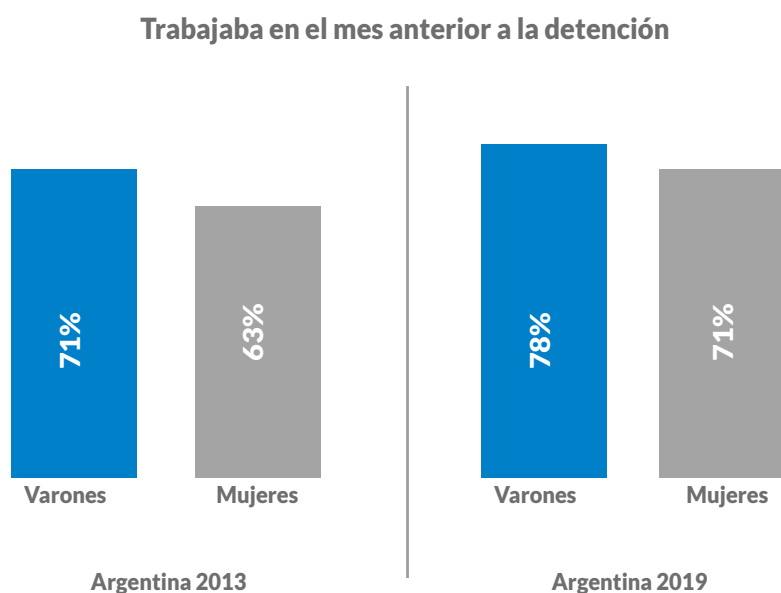
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

### La exclusión de la exclusión

Para finalizar, es necesario considerar que, si bien la cárcel excluye y aísla particularmente a las mujeres privadas de libertad, las mujeres ya fueron excluidas

socialmente antes de estar condenadas (CELS, 2011). En este sentido, hay quienes aluden a la «exclusión de la exclusión» (Almeda, 2017). La población femenina en contextos de encierro es una minoría que cuenta con un historial de múltiples exclusiones sociales que se agudizan durante su estancia en prisión (Carrillo *et al.*, 2020).

La situación de las mujeres, antes de la detención, se muestra en un abanico de amplia vulnerabilidad en relación con los varones, tanto en lo que respecta a su situación familiar como laboral. Por un lado, los datos evidencian que las mujeres presentan un nivel de desempleo ligeramente mayor que los varones en el mes anterior a su detención.

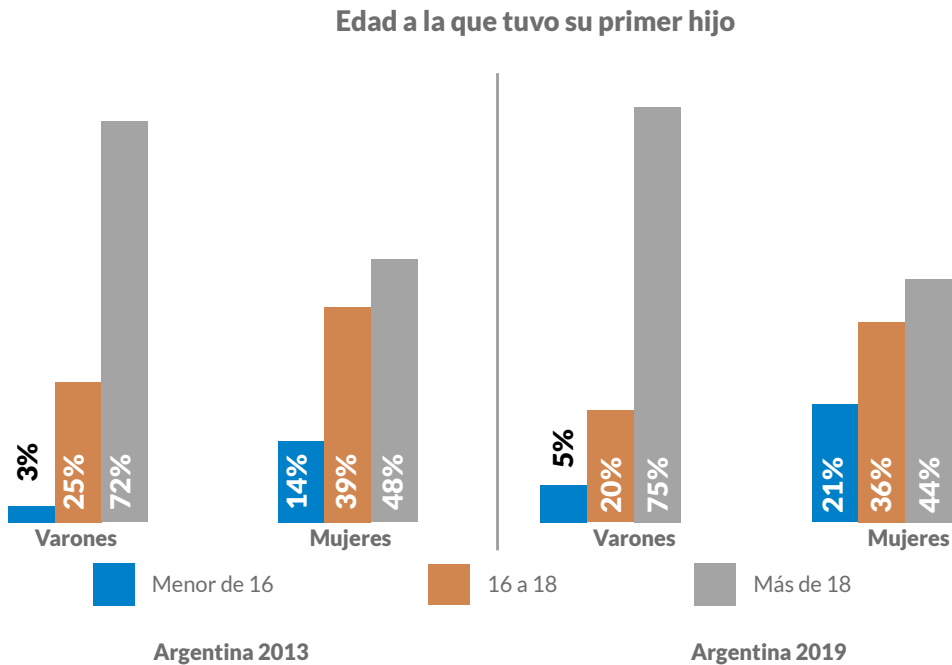


**Figura 8.** *Personas en contexto de encierro que trabajaban en el mes anterior a la detención según género y año de la encuesta.*

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Por otro lado, se revela que las mujeres en contexto de encierro son —en una proporción mayor que los varones— madres adolescentes, sin pareja y/o con un mayor número de hijos/as. Paralelamente, en el año 2019, el 75% de los varones privados de libertad tuvo a su hijo/a siendo mayor de 18 años; porcentaje que se reduce a un 44% entre las mujeres. Un 21% de las mujeres tuvo a su primer/a hijo/a siendo menor de 16 años y un 36% entre los 16 y los 18 años; porcentajes

que se reducen a un 5% y un 20% entre los varones. Una lectura de corte temporal (2013-2019) permite observar que no existen grandes progresos en esta línea, sino que, contrariamente, se observa un ligero incremento en lo que respecta al embarazo temprano entre las mujeres.



**Figura 9.** Edad a la que las personas en contextos de encierro tuvieron su primer hijo según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Asimismo, se observa que un 49% de las mujeres que tienen hijos/as no tienen pareja. Si bien estos datos no permiten aseverar que el hecho de no estar en pareja conlleva a que la responsabilidad del cuidado recaiga exclusivamente sobre ellas, sí resulta posible inferirlo. Diversos estudios realizados en otros contextos de encierro destacan la elevada cantidad de mujeres en prisión que son cabeza de familia monoparental, y es sobre quienes pesa la responsabilidad de los/as hijos/as y el sostenimiento de la unidad familiar (Bloom *et al.*, 1994; Owen y Bloom, 1995; Antony, 2007; Ruidíaz, 2011; Azaola, 2005; Calvo, 2014). Incluso, en esta línea, se plantea que los delitos cometidos por las mujeres frecuentemente están

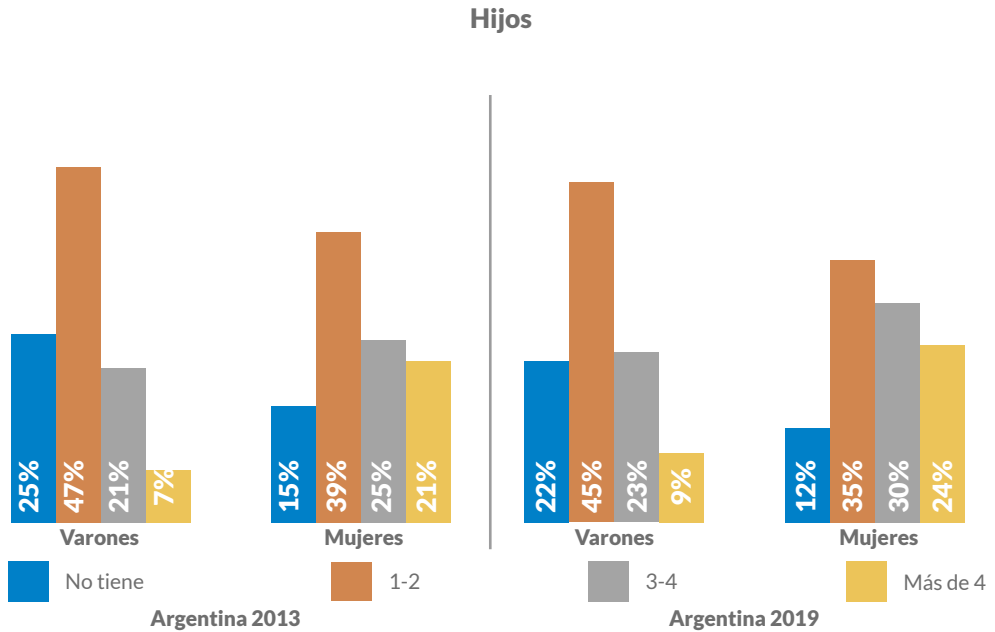
relacionados de forma directa con la pobreza familiar y la necesidad de cuidar a los hijos/as (Moloney *et al.*, 2009). La maternidad en solitario constituye un factor determinante en el proceso de exclusión social que conduce a muchas mujeres a delinquir (Calvo, 2014).



**Figura 10.** Personas en contexto de encierro que tienen hijos y no tienen pareja según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Otro dato que acentúa la situación previa de vulnerabilidad de las mujeres es la cantidad de hijos/as. En el año 2019, un 24% de mujeres tenía más de 4 hijos/as, mientras que entre los varones este porcentaje se reduce a un 9%.



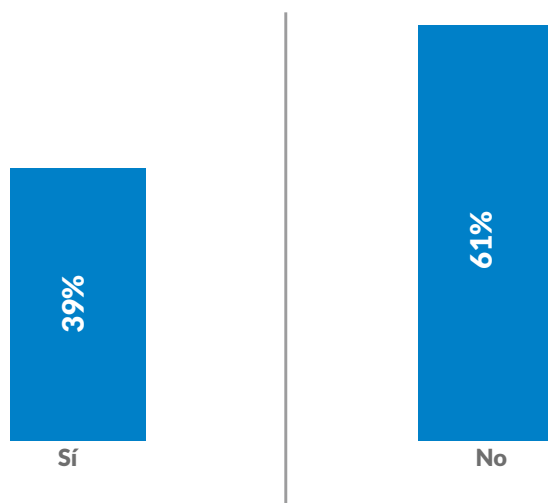
**Figura 11.** Cantidad de hijos de las personas en contexto de encierro según género y año de la encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta a individuos privados de libertad* (CELIV/ UNTREF, 2013 y 2019).

Finalmente, se destaca otro eje de vulnerabilidad vinculado al historial de victimización de las mujeres: en el año previo a la detención, un 39% de mujeres ha sido víctima de violencia por parte de sus parejas o ex parejas. Este hallazgo concuerda con diversos estudios que revelan que la violencia en la pareja es un elemento que se hace presente de manera directa o indirecta en la mayoría de las mujeres detenidas (Yagüe, 2007; Igareda, 2006). Se destaca la alta frecuencia de episodios de abuso sexual, maltrato familiar y de pareja en las vidas de estas mujeres (Bloom *et al.*, 1994; Owen y Bloom, 1995; Yagüe, 2007).

## En el último año antes de su detención, fue víctima de violencia por parte de su pareja o su ex pareja

(Sólo mujeres - Argentina 2019)



**Figura 12.** Mujeres en contexto de encierro que sufrieron violencia por parte de su pareja o ex pareja en el último año antes de su detención.

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta a individuos privados de libertad (CELIV/UNTREF, 2013 y 2019).

## Discusión

El presente trabajo partió de una base de datos original que incluye dos encuestas realizadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV/UNTREF) en Argentina, en el año 2013 y en el 2019. La *Encuesta a individuos privados de libertad* ha permitido explorar y describir los efectos que las experiencias del encierro manifiestan en las mujeres al interior de los contextos penitenciarios en dos recortes temporales diferenciados. Los resultados de este estudio permiten indicar que existen diferencias de género en los efectos del encierro en el *adentro* que se cristalizan principalmente en el comportamiento de las redes de contención cercanas. Para las mujeres, el contacto con su entorno afectivo se ve más limitado que para los varones; muchas de ellas no reciben visitas o las reciben en forma más esporádica que los varones. A su vez, el acceso a las visitas íntimas, que supone otro tipo de lazos con el *afuera*, presenta mayores dificultades para las mujeres. Los hallazgos revelan que, no solo

la frecuencia de las visitas es diferente entre varones y mujeres en contextos de encierro, sino que, también, es distinto el tipo de apoyo que reciben en cada una de ellas.

Tal como se ha señalado a lo largo del artículo, gran parte de estos resultados van en consonancia con estudios previos. Trabajos realizados en contextos de encierro en distintos países confirman que las mujeres, en mayor medida que los varones, sufren el abandono de las personas más significativas para ellas (Lagarde, 1993; Azaola, 1996; Azaola y Yacamán, 1996; Muraskin, 2000). En este sentido, algunos especialistas han afirmado que las parejas sentimentales desisten más de los vínculos cuando se trata de mujeres privadas de libertad que de varones (Pinto, 1999; Galván *et al.*, 2006). Desde una perspectiva de género, Galván *et al.* (2006) señalan una posible vertiente explicativa para esta tendencia. En las culturas patriarcales son las mujeres las responsables del cuidado de los otros y de la vigilancia de los valores morales de la familia. En el caso de las mujeres en prisión, la conducta que las llevó a la reclusión es evidencia de una trasgresión de valores sociales y morales, por lo que, a los ojos de los demás, no las hace merecedoras de apoyo y consideración, pero sí de rechazo y exclusión. En este marco, se plantea que el estigma social de las mujeres en contextos de encierro es mayor que el de los varones (Galván *et al.*, 2006)

Asimismo, los datos sugieren que el escaso apoyo social que las mujeres reciben de sus familiares y amigos impacta en su bienestar físico y emocional (Galván *et al.*, 2006). Es importante destacar que este hallazgo no puede desprenderse linealmente a partir de la evidencia presentada en el artículo, pero sí se observa que las mujeres contraen enfermedades dentro de la prisión y confirman padecer estados de depresión en mayor medida que los varones. Estos resultados van en consonancia con estudios previos realizados en contextos de encierro de distintos países, los cuales muestran que la experiencia del encarcelamiento tiene un impacto mayor en el deterioro de la salud mental y/o el estado psicoemocional de las mujeres (Antony, 2003; Cárdenas, 2011; Calvo, 2014). Si bien no se puede asumir que la debilidad de los lazos de contención se inserte en una relación causal con el bienestar de las mujeres y/o con su estado de salud, sí coincide con lo que la bibliografía señala y reconoce como un factor de influencia (Fernández, 2017; Azaola, 1996).

La contribución principal de este artículo radica en haber permitido contrastar los hallazgos provenientes de aportes teóricos, cualitativos y/o de otros países con los de Argentina, a partir de un enfoque cuantitativo, haciendo uso de una base de datos reciente y original. Además, se observa que, en general, los trabajos previos sobre la temática han sido realizados en diferentes momentos históricos. En el artículo se pone en evidencia que la mayoría de las premisas se mantienen vigentes aún en contextos de encierro actuales.



## Reflexiones finales

Este estudio no pretende agotar las discusiones en torno a la temática, sino justamente contribuir a ampliar el conocimiento, plantear interrogantes y dar paso a nuevos diálogos.

Desde la perspectiva de género que guía este artículo, se subraya la necesidad de ampliar las categorías de género en los instrumentos de recolección para poder atender a las especificidades de la población no binaria en contextos de encierro. No hacerlo implica desconocer que existen personas privadas de su libertad con sus propias demandas y problemáticas que no están siendo consideradas.

Además, se vislumbran algunas ventanas de oportunidad para mejorar la calidad de vida de las mujeres que se encuentran privadas de su libertad y de su entorno afectivo. No hay que olvidar que el encierro de las mujeres provoca un fuerte impacto emocional, sobre todo en los hijos/as, al interrumpirse el vínculo diario y advertirse cambios en los modos de subsistencia, de la organización y la dinámica familiar. Basadas en la necesidad de evitar una ruptura sociovincular, muchas investigadoras aluden a la imperiosa necesidad de buscar posibles alternativas a la privación de la libertad y de repensar la pena de prisión desde una perspectiva que permita que los colectivos de mujeres más vulnerables salgan de la espiral de condena, marginación y estigmatización. En este sentido, se desprende del estudio la importancia de atender esta cuestión compleja que amerita otras investigaciones en profundidad.

Una de las principales recomendaciones que emerge a partir de los resultados es la necesidad de crear conciencia en los familiares de las mujeres detenidas sobre la importancia de promover y mantener un contacto continuo y permanente con ellas, ya que este tipo de apoyo suele ser un gran beneficio para su bienestar físico y emocional. Asimismo, es preciso que las instituciones penitenciarias se replanteen el recurso de suspensión de visitas como medio de castigo y control, ya que tales medidas representan una serie de consecuencias negativas tanto para la población interna como para la propia institución. Lo importante será desarrollar políticas penitenciarias con perspectiva de género, que tengan en cuenta las características, las necesidades y las demandas de las mujeres encarceladas mediante medidas específicas para ellas «[...] que permitan a estas mujeres una mejora en sus capacidades personales y les ayuden a ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía» (Yagüe, 2007, p. 17).

Paralelamente, los resultados susciben a un diagnóstico de extrema vulnerabilidad en las trayectorias de las mujeres que se encuentran en el encierro. Son experiencias de vida signadas por escasos recursos de inclusión social, muchas

de ellas marcadas por desempleo, embarazo adolescente y componentes de acoso y violencia. Frente a este panorama, es especialmente importante señalar que la atención psicológica resulta imperativa, puesto que está ausente en casi todos los casos (Fernández, 2017). Esto puede conducir a situaciones irreversibles, como ponen de manifiesto estudios en los que se concluye que la probabilidad de suicidio es cinco veces superior en mujeres maltratadas que en la población general de mujeres (Kurz, 1989). Se torna sustancial que las políticas de bienestar cobren protagonismo en estos espacios y se vean reflejadas en las condiciones de vida de las mujeres penadas, y así evitar que sean reemplazadas casi hegemónicamente por la criminalización de la miseria (Wacquant, 2001).

## Referencias

- Almeda, E. (2017). *Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España*. Universidad de Barcelona.
- Alfonsín, J. (2015). Traslados al Anexo Psiquiátrico, una modalidad de sanción encubierta. En D. Sodini y S. Garbi (Coords.), *Seguridad pública, violencias y sistema penal* (pp. 79-89). Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos –CEPOC–.
- Antony, C. (2003). Panorama de la situación de las mujeres privadas de libertad en América Latina desde una perspectiva de género. En DPLF, CDHDF y CMDPDH (Comps.), *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina* (pp. 57-75). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A.C., y Fundación para el Debido Proceso Legal.
- Antony, C. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva sociedad*, (208), 73-86. <https://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/mujeres%20delinquentes.pdf>
- Aranda, C. y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 233-245. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3929>
- Azaola, E. (1996). *El delito de ser mujer*. Plaza y Valdés.

- Azaola, E. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *Cuadernos de Antropología social*, (22), 11-26. <https://doi.org/10.34096/cas.i22.4426>
- Azaola, E. y Yacamán C. J. (1996). *Las mujeres olvidadas: un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República mexicana*. El Colegio de México.
- Bloom, B., M. Chesney-Lind & B. Owen. (1994). *Women in California Prisons: Hidden Victims of the War on Drugs*. Informe del Center on Juvenile and Criminal Justice, San Francisco, CA.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós.
- Calvo, E. d. M. (2014). El encierro carcelario. Impacto en las emociones y los cuerpos de las mujeres presas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 395-404. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/43821>
- Cárdenas, A. (2011). *Mujeres y cárcel: diagnóstico de las necesidades de grupos vulnerables en prisión*. Universidad Diego Portales.
- Carrillo, A. Q., García, J. N. y Salina, G. M. (2020). Discriminaciones de género en prisión. Programas socioeducativos para combatir la desigualdad. En: Díez, E.J. y Rodríguez, J. R. (Dirs.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1008-1021). Octaedro.
- CELS, Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación. (2011). *Mujeres en prisión: los alcances del castigo*. 1ª ed. Siglo Veintiuno Editores.
- CELIV. (2019). *Contextos de encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género*. UNTREF.
- Davis, A. Y. (1996). Incarcerated Women: Transformative Strategies. *Black Renaissance*, 1(1), 21-34.
- Del Campo, M. L. y Navarro, A. (2012). El significado de la cocina en mujeres de clase media de Córdoba, Argentina. Una aproximación desde la teoría de las Representaciones Sociales. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 14(2), 113-124. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/nutricion/article/view/15128>

- Fernández, A. (2017). Relaciones de pareja en mujeres presas. Violencia: tipos, consecuencias y aceptación. En: Añaños-Bedriñana, F. T. (Dir.) *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 76-86). Narcea Ediciones.
- Galván, J., Romero, M., Rodríguez, E. M., Durand, A., Colmenares, E. y Saldivar, G. (2006). La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas. *Salud mental*, 29(3), 68-74.
- Gelsthorpe, L., y Morris, A. (2002). Women's Imprisonment in England and Wales: A penal paradox. *Criminal justice*, 2(3), 277-301. <https://doi.org/10.1177/17488958020020030301>
- Igareda, N. (2006). Mujeres, integración y prisión. *Boletín criminológico*, (12), 1-4. <https://revistas.uma.es/index.php/boletin-criminologico/article/view/8769>
- Instituto Nacional de las Mujeres de México y PNUD (2006), *Garantizando los derechos humanos de mujeres en reclusión*. INMUJERES.
- Kurz, D. (1989). Social Science Perspectives on Wife Abuse: Current Debates and Future Directions. *Gender and Society*, 3(4), 489-505. <https://www.jstor.org/stable/189766>
- Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lombardo, M. A.; Rojas, F. y Sánchez, V. (2016). *Consultoría para la Evaluación de eficiencia de los institutos penales de Paraguay administrados por el Ministerio de Justicia. Informe final de evaluación*. Red2Red Consultores.
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Edicions Bellaterra. Serie General Universitaria, 24.
- Moloney, K. P., Van den Bergh, B. J. & Moller, L. F. (2009). Women in Prison: The Central Issues of Gender Characteristics and Trauma History. *Public Health*, 123(6), 426-430. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19493553/>
- Monclus, M. (2017). El arresto domiciliario como alternativa al encierro carcelario en el caso de mujeres embarazadas o madres de niños/as pequeños/as.

En Di Corleto, J. (Comp.), *Género y Justicia Penal* (pp. 285-309). Ediciones Didot, CABA.

Morris, A. (1987). *Women, Crime and Criminal Justice*. Basil Blackwell.

Mullins, C. W. & Wright, R. (2003). Gender, Social Networks, and Residential Burglary. *Criminology*, 41(3), 813-840. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01005.x>

Muraskin, R. (2000). The Pains of Imprisonment. Long-term Incarceration Effects on Women in Prison. En *It's a Crime. Women and Justice* (pp. 205-213). Prentice Hall Contemporary Justice Series.

Owen, B. & Bloom, B. (1995). Profiling Women Prisoners: Findings from National Surveys and a California sample. *The Prison Journal*, 75(2), 165-185. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0032855595075002003>

Pinto, J. C. (1999). *Cárceles y familia. La experiencia del penal de San Sebastián en Cochabamba*. Diakonía.

Reyes, G. J. y Quispe, M. (2017). «Estuve desnudo y me cubristeis; enfermo, y me visitasteis; estuve en la cárcel, y vinisteis a mí». *Temas Sociales*, (40), 199-231. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/16331/Temas%20Sociales%2040.pdf?sequence=1&isAllowed=1>

Rodríguez, M. N. (2003). Mujer y cárcel en América Latina. En DPLF, CDHDF y CMDPDH (comp.). *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina* (pp. 57-74). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A.C., y Fundación para el Debido Proceso Legal.

Romero, L., Gracida, J. N., y Lara, C. B. (2014). Pagando culpas: vulnerabilidad de las mujeres reclusas de Tabasco. *El Cotidiano*, (186), 19-34. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428008.pdf>

Ruidíaz, C. (2011). Prisión y sociedad: mirada panorámica desde la perspectiva de género. Brocar. *Cuadernos de Investigación Histórica*, (35), 255-266. <https://doi.org/10.18172/brocar.1605>

- Sardinha, L. (2015). Este día es respeto y alegría: consideraciones sobre el género en el día de visita a las cárceles del Distrito Federal, Brasil. *Nueva Antropología*, 28(82), 103-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15943065006>
- Seear, N. y Player, E. (1986). *Women in the Penal System*. Howard League.
- Vigna, A. (2011). *Discriminación hacia personas privadas de libertad y liberadas. Informe Hacia un Plan Nacional contra el Racismo y la Discriminación*. MEC, Dir. DDHH. AECID/PNUD.
- Vigna, A. (2012). *Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos*. Mesa de Trabajo sobre Mujeres Privadas de Libertad.
- Wacquant, L. (2001). The Penalisation of Poverty and the Rise of Neo-liberalism. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 9, 401-412. <https://doi.org/10.1023/A:1013147404519>
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 4(5), 1-23. <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/29>

# Representaciones sociales de la tragedia de las Corralejas del 20 de enero de 1980, Sincelejo -Colombia\*

[Versión en español]

Social Representations of the Corralejas Tragedy of January 20, 1980, Sincelejo, Colombia

Representações sociais da tragédia das Corralejas de 20 de janeiro de 1980, Sincelejo, Colômbia

Recibido el 23/07/2023. Aceptado el 19/01/2024

› Para citar este artículo:

Rodríguez-Ávila, Y et al., (2024).  
Representaciones sociales de la tragedia de las Corralejas del 20 de enero de 1980, Sincelejo - Colombia. *Ánfora*, 31(57), 95-119.  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1107>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Yildret Rodríguez-Ávila \*\***

<https://orcid.org/0000-0003-2077-5121>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000117294](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000117294)

**Venezuela**

**Jorge Luis Barboza \*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-6743-428X>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000078229](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000078229)

**Venezuela**

---

\* Este artículo forma parte del proyecto: «El Cementerio Central de Sincelejo, una historia cultural 1878-1985. Representaciones sociales en las letras y la fotografía», con código 72111 Financiación: recibí financiación del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas Sociales y Educación del Minciencias, Colombia. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: los datos se encuentran en el repositorio «Cementerio Central de Sincelejo».

\*\* Doctora en Educación. Docente investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Miembro del grupo de Investigación IDEAD. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Correo electrónico: [yildret.rodrigueza@cecar.edu.co](mailto:yildret.rodrigueza@cecar.edu.co)

\*\*\* Doctor en Educación. Docente Investigador de la investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt - UNERMB, Venezuela. Miembro del grupo de Investigación IDEAD. Correo electrónico: [jorge.barbozah@cecar.edu.co](mailto:jorge.barbozah@cecar.edu.co)

**Nubia Esther Hernández Flórez \*\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0001-8756-1895>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001360807](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001360807)

**Colombia**

**Olena Klimenko Klimenko \*\*\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-8411-1263>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000757896](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000757896)

**Colombia**

## Resumen

**Objetivo:** develar las representaciones sociales (RRSS) que la población de Sincelejo, departamento de Sucre, Colombia, tiene sobre la tragedia de las Corralejas de 1980, ocurrida en esa ciudad. **Metodología:** teoría fundamentada, aplicada al análisis de la información que se recopiló de diversas fuentes; informantes clave y textos encontrados en redes sociales a través de vídeos y comentarios. Finalmente, la información se analizó utilizando Atlas.Ti. **Resultados:** se revelaron seis categorías: premoniciones o presentimientos, historias y leyendas populares, lluvia selectiva, interacción humano-animal, aspectos funerarios y cementerios; y, finalmente, la imagen central asociada a la muerte, dolor y trauma. **Conclusiones:** las categorías develadas se convierten en RRSS de la tragedia a partir de la concreción del pensamiento mágico, que buscó explicaciones no racionales y menos estigmatizadoras de una tradición que choca con la Modernidad, y que tiene profundas raigambres culturales en la región Caribe colombiana.

**Palabras clave:** representaciones sociales; pensamiento mágico; fiestas taurinas; corralejas; costumbres y tradiciones; Colombia; Sincelejo (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** Reveal the Social Representations (SRs) that the population of Sincelejo,

---

\*\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia. Miembro del grupo de Investigación Cicosvida. Correo electrónico: nubia.hernandez@usa.edu.co

\*\*\*\*\* Doctora en Psicopedagogía. Docente investigadora de la Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Miembro del grupo de Investigación PAYS. Correo electrónico: eklimenko@correo.iue.edu.co



department of Sucre, Colombia, has regarding the Corralejas tragedy of 1980, which occurred in that city. **Methodology:** Grounded theory, applied to the analysis of information that was collected from various sources, key informants, and texts found on social networks through videos and comments. Finally, the information was analyzed using Atlas.Ti. **Results:** Six categories were revealed: premonitions or bad feelings, popular stories and legends, isolated rain, human-animal interaction, funerary aspects and cemeteries, and, finally, the central image associated with death, pain and trauma. **Conclusions:** The categories revealed become SRs of tragedy from the concretization of magical thinking, which sought non-rational and less stigmatizing explanations of a tradition that clashes with the modernity, and that has deep cultural roots in the Colombian Caribbean region.

**Keywords:** social representations; magical thinking; bullfighting festivals; corralejas; customs and traditions; Colombia; Sincelejo (obtained from the UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** revelar as representações sociais (RRSS) que a população de Sincelejo, departamento de Sucre, Colômbia, tem sobre a tragédia das Corralejas de 1980, ocorrida nessa cidade. **Metodologia:** teoria fundamentada, aplicada à análise das informações coletadas de diversas fontes; informantes-chave e textos encontrados em redes sociais, através de vídeos e comentários. Por fim, as informações foram analisadas utilizando o software Atlas.ti. **Resultados:** se revelaram seis categorias: premonições ou pressentimentos, histórias e lendas populares, chuva seletiva, interação humano-animal, aspectos funerários e cemitérios; e, finalmente, a imagem central associada à morte, dor e trauma. **Conclusões:** as categorias reveladas se tornam representações sociais da tragédia a partir da concretização do pensamento mágico, que buscava explicações não racionais e menos estigmatizadoras de uma tradição que confronta a Modernidade e que possui profundas raízes culturais na região do Caribe colombiano.

**Palavras-chave:** representações sociais; pensamento mágico; festas taurinas; corralejas; costumes e tradições; Colômbia; Sincelejo (obtidas do tesouro da UNESCO).

## Introducción

La colonización española dejó un legado de tradiciones en los pueblos americanos, y una de ellas es la tauromaquia. Esta se adaptó y sincretizó en el contexto latinoamericano, y dio origen a diversas actividades taurinas como el coleo, las corralejas y el *toropukllay*. En este artículo se hace un enfoque en la «Fiesta en Corraleja», una actividad que evolucionó desde las labores del campesino en las haciendas ganaderas hasta convertirse en una celebración popular. Aunque no se sabe con precisión cuándo dejó de ser una fiesta privada para pasar a ser un evento público, se señala que data de 1827, según el periodista sucreño José Cisnero Arriaga (Flórez, 2008, p. 153).

La «Fiesta en Corralejas» es una tradición popular de la región Caribe colombiana, que consiste en un espectáculo taurino en el que la población local interactúa con bovinos y caballos; animales que llegaron a la zona producto de la colonización. Esta celebración tuvo origen principalmente en los hoy departamentos de Sucre y Córdoba, ubicados al norte de Colombia en una zona de sabanas costeras donde se desarrollaron las haciendas ganaderas (Hernández, 2013, p. 145). A la fecha, la corraleja se lleva a cabo en 102 municipios de los departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena y Sucre (Niampira y Barguil, 2021).

Tal es la importancia que cobró con los años, que el tamaño actual de la plaza de toros supera hasta cuatro veces el de cualquiera en Colombia (Arrieta y Díaz, 2010, p. 41). Para los locales, la fiesta se reparte entre lo que sucede en la arena, pero con especial atención a lo que se gesta en los palcos; como encuentros familiares, reuniones, intercambio de bebidas, apuestas y más. Todo ello acompañado constantemente de música de bandas y fandango (Turbay, 1995, p. 28). Asimismo, se destaca que fue declarada como Patrimonio Cultural de la Nación (*Ley 1272*, 2009), a pesar de las fuertes críticas (Hernández, 2013).

Inicialmente, las corralejas se celebraban en la plaza de San Francisco, y así fue durante 85 años (Flórez, 2008, p. 154). Sin embargo, la fecha y el lugar cambiaron; Sebastián «Chano» Romero, un miembro destacado de la sociedad tradicional de Sincelejo, propuso trasladarlas al 20 de enero para conmemorar su santo (Fals, 2002b, p. 97). Asimismo, se produjo el traslado a la Plaza Majagual porque en el centro el espacio ya era insuficiente, y también cambió el motivo: de honrar a san Francisco de Asís, al Dulce Nombre de Jesús, cuya fecha en la liturgia cristiana es el 3 de enero.

Sin embargo, el 20 de enero de 1980 ocurrió una tragedia que marcó un antes y un después en la historia de las Corralejas. Ese día, colapsó un ala de los palcos, que causó la muerte de entre 200 y 400 personas; aunque el número exacto sigue siendo incierto debido a las circunstancias y a la falta de organización en

ese momento. Este hecho infortunado generó una serie de relatos que se han convertido en representaciones sociales de la tragedia.

En la memoria colectiva queda la disputa sobre quién proporcionaría los toros para el 20 de enero como parte del inicio de la tragedia. Arturo Cumplido, un ganadero de la región, solía ofrecer sus toros como una promesa religiosa al Dulce Nombre de Jesús (Movilla, 2003). Sin embargo, los voceros políticos de Pedro Juan Tudela, otro ganadero, ganaron la disputa y se llevaron la participación de los toros para el día central de la fiesta. Este acto quedó grabado en la memoria del pueblo, y se menciona constantemente al recordar lo ocurrido en las corralejas de 1980.

Además, la tragedia fue el resultado de una serie de circunstancias que revelaron la falta de previsión ante un evento de gran magnitud. Entre esos se puede mencionar que la evaluación previa del terreno donde se construyeron los palcos fue deficiente, al igual que la tecnificación del artefacto. Asimismo, se vendieron más boletos de los que la capacidad permitía. También hubo una lluvia torrencial que obligó a los espectadores a buscar refugio en las zonas cubiertas, lo que causó un desequilibrio en los palcos. El terreno se deslizó, dejó expuestos los horcones y provocó el colapso. Las personas que estaban en los pisos superiores cayeron sobre las de abajo, lo que resultó en numerosas muertes y heridos.

La capacidad de las morgues y hospitales resultó insuficiente para atender a los heridos y manejar los cadáveres. Muchos cuerpos no pudieron ser identificados, por lo que se tuvo que recurrir a una fosa común. A la fecha, el recuento exacto de fallecidos sigue siendo impreciso. Dada la importancia de esta celebración y la carga simbólica, histórica y cultural del suceso, se ha llevado a cabo una investigación para analizar las representaciones sociales de los ciudadanos de Sincelejo en torno a la tragedia del 20 de enero de 1980.

Por la relevancia del hecho y lo inusual, aparte de lo trágico, ese 20 de enero de 1980 es recordado por los habitantes sincelejanos; tanto los que vivieron el suceso en carne propia como por aquellos que supieron del mismo por los relatos de sus actores. En este sentido, se propone develar las representaciones sociales (RRSS, en adelante) que los habitantes de Sincelejo, departamento de Sucre, Colombia, tienen en torno a la tragedia de «Las Corralejas de 1980».

Es importante tener en cuenta que la fundamentación epistemológica se basa en Moscovici (1979), quien aclara que las RRSS son casi tangibles. Esto se debe a que la mayoría de las relaciones sociales que el individuo establece están cargadas de representaciones, debido a la implicación simbólica que comportan y a la práctica que de ellas hacen, una y otra vez, a manera de ritual. Así, al conferirles significado, el individuo las internaliza y las hace suyas (Moscovici, 1979, p. 38).

En consecuencia, las RRSS requieren la vivencia y su apropiación cognitiva que les aporta significado. Si esa vivencia, además, se ritualiza, se convierte en

un sistema de creencias del cual es difícil desprenderse para analizarlo. Se puede decir que las RRSS son conglomerados complejos que abarcan aspectos cognitivos, emocionales, sociales y, en ocasiones, físicos, que se integran en una única noción o concepto asociado a eventos, situaciones, entidades o incluso objetos; ya sea de forma individual o combinada. Estos fenómenos, que Jodelet (1986, p. 475) define como «objetos», pueden tener raíces en lo mítico o lo imaginario. En el contexto específico que nos ocupa, se plantea la pregunta: ¿De qué manera se han configurado y se mantienen vivas las representaciones sociales en torno a la tragedia de las Corralejas del 20 de enero de 1980?

Es importante aclarar, además, que el vínculo entre las teorías de la memoria colectiva y las representaciones sociales es significativo en, al menos, tres aspectos. En primer lugar, la memoria colectiva y la representación social comparten similitudes, ya que ambas son construcciones simbólicas arraigadas en diversos grupos sociales y culturales. En segundo lugar, la memoria colectiva mantiene la continuidad de las categorías sociales de actuación al momento de crear una representación social de un objeto. En tercer lugar, Moscovici (1979) sugiere que las representaciones sociales se analizan a través de la definición de un sujeto y un objeto de representación: ¿Quién representa qué? En el estudio de la memoria colectiva se puede adoptar el mismo enfoque inicial: ¿Quién recuerda qué? (de Alba, 2012).

## Metodología

En este estudio cualitativo se utilizó como metodología la teoría fundamentada con el fin de «[...] obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales» (Strauss y Corbin, 2002, p. 21). En esencia, este método tiene tres componentes; primero, se obtienen los datos por diversas vías: entrevistas, observación participante, documentos, registros y películas. En segunda instancia, la organización e interpretación de los datos a través de los procedimientos elegidos por los investigadores, los cuales implican codificarlos y establecer relaciones entre ellos. Por último, se escribe el informe y se somete a la comunidad científica.

En este sentido, se recopiló información de diversas fuentes, incluyendo informantes clave que cumplieran con los siguientes criterios: personas que habían vivido la tragedia en carne propia y personas que, aunque no habían estado allí, recordaban el evento debido a que lo habían escuchado desde niños. Además, se contó con un corpus de textos recogidos en redes sociales como Facebook,

YouTube (videos y comentarios a esos videos), noticias, testimonios en la web y libros publicados sobre las Corralesas del 20 de enero o que tangencialmente tocan el tema.

Se utilizaron técnicas como la entrevista en profundidad y el grupo focal para recopilar información (codificadas como SP y colocadas en cursiva). En este caso, se realizaron dobles entrevistas con los mismos informantes hasta alcanzar la saturación. El análisis del corpus se llevó a cabo a partir de la codificación, y se utilizó el software Atlas Ti.

Es de destacar que la Teoría Fundamentada no se opone a la teoría de las RRSS, sino que ambas pueden entrelazarse y complementarse. En este sentido, Jodelet (1986) argumenta que las RRSS, como fenómenos, se manifiestan de diversas maneras; lo que evidencia su versatilidad y multiplicidad en el ámbito social y cultural.

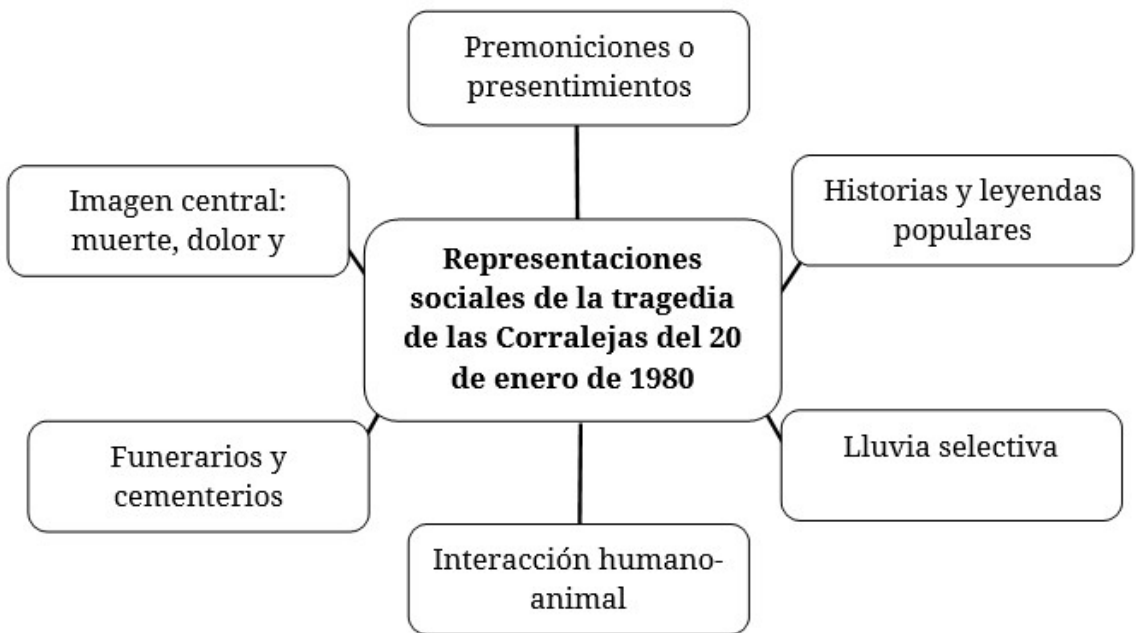
Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (p. 472).

De esta forma, la Teoría Fundamentada, con su enfoque inductivo distintivo, posibilita una exploración profunda de las RRSS, facilitando la identificación de patrones, categorías y significados emergentes asociados con ellas. Esta metodología también permite comprender los significados subyacentes, como imágenes que sintetizan diversos significados y categorías que clasifican circunstancias, fenómenos e individuos.

En el marco de esta investigación, se exploraron los datos obtenidos a través de las diversas técnicas y recursos previamente mencionados con el objetivo de identificar un conjunto de categorías. Estas tienen como finalidad develar el imaginario colectivo asociado al objeto de estudio, y permitir una comprensión más profunda y estructurada de las percepciones y concepciones compartidas en torno a este tema.

## Resultados

A partir de la información recopilada y analizada, se han identificado seis categorías (Figura 1) que se consideran parte de las RRSS de los habitantes de Sincelejo con respecto a la tragedia. Estas categorías sirven como una forma de etiquetar la memoria colectiva, y de apropiarse de un acontecimiento devastador. A continuación, se presentan las categorías y las evidencias asociadas a cada una de ellas:



**Figura 1.** Categorías identificadas que constituyen las RRSS de la tragedia de las Corralejas 1980.

### Premoniciones o presentimientos

A continuación, se presentan evidencias que ofrecen una visión detallada de los eventos y circunstancias que rodearon la tragedia de las Corralejas, y que generaron creencias populares en torno a la misma.

Movilla (2003) afirma que hubo tres avisos de que una tragedia iba a ocurrir en las fiestas de las corralejas: 1) «El torrencial aguacero de ese día 20 de enero de 1974 dejó un presentimiento de que algo habría de suceder en las fiestas del Dulce Nombre de Jesús» (p. 27); 2) «la política o, mejor dicho, la politiquería, se apoderó de todas las corralejas costeñas» (p. 35) y, 3) el hecho de que le hubieran «quitado» los toros a Arturo Cumplido. (p. 42)

Los campesinos sin malicia política pensaron que el trastorno de la tradición era un signo de mal agüero. Y el 20 fueron a la corrida con el prejuicio, metido entre ceja y ceja, de que algo funesto iba a suceder en la corraleja. (Movilla, 2003, p. 126).

«Antecedieron a las fiestas del 80 algunos hechos que han originado conjeturas por parte del pueblo sincelejano, Arturo Cumplido prometió, desde 1962, al Dulce Nombre de Jesús aportar los toros todos los 20 de enero hasta el día de su muerte. Este año la junta le negó el día y fue adjudicado a Pedro Juan Tulena, por lo cual el pueblo sincelejano temía alguna tragedia ese día». (El Cenit, 11 de febrero de 1980. párr. 2).

Una víctima de la tragedia narra:

«Recuerdo que a esa hora [...] podía ser la seis de la mañana, sí, pasaba un señor vecino le iba diciendo a todos los que estábamos afuera que no fuéramos a la Corraleja porque ese día se iban a caer los palcos». (En enero siempre llueve, 2021, 0m25s).

*Mi hermanito y yo teníamos una gallina y era negra, y ella [la tía] me estaba vistiendo. La gallinita empieza a darnos vueltas y vueltas a mí y a mi hermanito me estaban vistiendo antes de ir a las corralejas, quien me vestía a mí era Nurys. Entonces ella cogió la gallina y la tiró en el zaguán "vaya a molesta pa' llá". Apenas tiró mi hermana la gallina, como a la hora se murió la gallina, se murió la gallina. Dicen que recogió al muerto que era mi papá, o sea que iba a pasar una tragedia en la casa y mi papá no murió, mi papá no murió. (SP22, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

Los textos citados revelan diversos indicios y conjeturas sobre la tragedia en las Corralejas. Primero, lo expuesto por Movilla sobre los tres avisos que anticipaban el desastre; los hechos sobrenaturales, como el narrado por el informante SP22, y el relato comentado en redes sociales sobre el augurio de un desconocido. Así, se perfilan una suma de eventos que generó un presentimiento en la comunidad sincelejana, y que nacen de considerar el trastorno de la tradición como un presagio funesto.

## Historias y leyendas populares

A continuación, se presentan la información recopilada de los informantes que arroja luz sobre los eventos que precedieron a la tragedia en las fiestas de las Corralejas.

*Como era de costumbre, el 20 de enero era una fecha especial para Arturo Cumplido, a él le negaron ese día, el 20 de enero, se lo dieron a otro ganadero, y ese día pegó un aguacero solamente en la corraleja que se cayeron los palcos y hubieron [sic] una gran cantidad de muertos. Entonces decían que tenía pacto con el diablo y volvieron a darle nuevamente la fecha esa a Arturo Cumplido. Supuestamente tenía pacto con el diablo, eso decían. (SP16, comunicación personal, 2 de agosto de 2022).*

*Me cuenta mi padre que en ese tiempo era músico de bandas que eso fue horrible, que los muertos caían en las ollas donde hacían los fritos y eso, y también me dice que ese día solo llovió en ese pedazo en donde estaba las corralejas y también dice que ese día no iban a echar los toros de Arturo cumplido ese tipo tenía pactó con el diablo, aun no entiendo cómo celebran ese día con orgullo sabiendo que murieron tantas personas. (SP10 comunicación personal, 15 de julio de 2022).*

*Yo estudié con uno de los hijos de Arturo Cumplido. Según la leyenda que ellos me contaron, que ya hacía rato que había ocurrido el siniestro cuando yo le pregunté: Oye, ¿tu papá es verdad lo que dicen, que las corralejas se cayeron porque no le dieron el día de toro a él? Y me dice: «Ombre, Beatri, según la leyenda y según lo que yo pude escuchar a mi papá decían que él y que tenía un pacto con el Diablo, porque todos los 20 de enero, las corralejas eran de él. Esa vez no le dieron las corralejas a Arturo Cumplido, sino que se las daban el 22, y él dijo o me las dan el 20 o no tiro toro». (SP22 comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

La toma, en los momentos iniciales, es un paneo sobre el firmamento que se va poniendo oscuro, como para significar que algo va a pasar. El paneo es en la plaza de Mochila. El tono gris se va poniendo poco a poco gris oscuro hasta llegar al negro. Unos relámpagos, captados por la cámara, se asemejan a los cuernos de un toro gigantesco. Se alcanzan a ver en la pantalla por lo menos tres veces, los cuernos. (Video referido por Movilla, 2003, p. 130).

Los campesinos sin malicia política pensaron que el trastorno de la tradición era un signo de mal agüero. Y el 20 fueron a la corrida con el prejuicio, metido entre ceja y ceja, de que algo funesto iba a suceder en la corraleja. (Movilla, 2003, p. 126).

Las evidencias recopiladas revelan una serie de creencias y rumores que rodearon la tragedia de las Corralejas y que se configuraron en leyendas populares de la región. Según los testimonios, Arturo Cumplido, un ganadero local, le fue negado el privilegio de dar los toros el 20 de enero. Se especula entre la población sincelejana que Cumplido tenía un pacto con el diablo, y que su negación del día de los toros llevó a la tragedia. Esta idea se refuerza con el relato del video capturado durante el evento que mostraba imágenes sugestivas; como relámpagos que se asemejaban a cuernos de toro.



## Lluvia selectiva

La información obtenida de los informantes revela un fenómeno interesante y complejo relacionado: la ocurrencia de una lluvia selectiva.

20 de enero, día tradicional, lleno a reventar, no había ningún resquicio de que el cielo se encapotara, de lluvia ni mucho menos, sol espléndido, sol monumental. Yo creo que a eso de las 3 y 30 de la tarde el cielo se empezó a nublar, y se fue nublando y se fue nublando, pero era una nube sobre el sector... ese de la plaza. Y empieza a apretar y llueve a raudales, sin parar, llueve llueve y desgajó un soberbio, tremendo aguacero, que no chaparrón, aguacero de verdad, verdad. (Gómez, 2020, 2m34s).

*La nube se posiciona [...] se fija es sobre la corraleja.* (Gómez, 2020, 3m5s).

*[...] y ese día pegó un aguacero solamente en la corraleja que se cayeron los palcos.* (SP16, comunicación personal, 2 de agosto de 2022).

*Cuando yo llegué acá a la casa, no estaba lloviendo, acá no había llovido, eso es cierto, acá no llovió.* (SP20, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

Movilla (2003, pp. 129-131) publica el relato atribuido a un exintegrante de un órgano de seguridad ya desaparecido de Colombia, quien afirma que se encontró en un operativo relacionado con sectas satánicas en Sincelejo, un video del día de la tragedia nunca dado a la luz pública:

La toma, en los momentos iniciales, es un paneo sobre el firmamento que se va poniendo oscuro, como para significar que algo va a pasar. El paneo es en la plaza de Mochila. El tono gris se va poniendo poco a poco gris oscuro hasta llegar al negro. Unos relámpagos, captados por la cámara, se asemejan a los cuernos de un toro gigantesco. Se alcanzan a ver en la pantalla por lo menos tres veces, los cuernos. Tal parece que el camarógrafo está informado de lo que va a ocurrir porque mediante el paneo busca en el cielo la señal. Gran parte de la cinta se centra en el espacio encima de la corraleja, porque se deja en la parte baja de la pantalla, a manera de fondo que confirma el escenario, los techos de los palcos. La filmación, de acuerdo con los ángulos, se hizo desde uno de los lados de la construcción que no se cayeron. Se ve cuando se precipita la lluvia y tal vez faltando muy poco para caerse los palcos, se interrumpe la filmación y luego se sigue con la vista de los palcos derrumbados, igual a como salieron en las fotos de los periódicos.

Estas evidencias añaden un nivel adicional de complejidad, dado que los testimonios señalan que la lluvia desempeñó un papel crucial en el evento, pero de

una manera inusual y focalizada. Los relatos destacan que la lluvia solo afectó el espacio donde se ubicaba la corraleja, mientras que en otras áreas circundantes no se dieron las precipitaciones. Estas observaciones sugieren una lluvia posicionada, que genera interrogantes sobre su origen y naturaleza entre los pobladores. La idea de la lluvia sobrenatural se refuerza con el relato del exintegrante de un órgano de seguridad sobre el video oculto que muestra un paneo del firmamento oscureciéndose gradualmente sobre la corraleja, con relámpagos que se asemejan a cuernos de toro gigantesco.

### Interacción humano-animal

La interacción entre humanos y animales ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas científicas y, en particular, la relación entre humanos y toros en eventos culturales como las Corralejas ha despertado interés y debate. Entre los numerosos testimonios recopilados se han identificado, reiteradamente, evidencias sobre los toros que estaban en la arena en ese momento y de cómo quedaron petrificados, mostrando una reacción inusual e inesperada frente a la presencia humana.

*Yo me tiré a la arena y los toros que quedaron quietos porque yo pasé por el lado de ellos, eran tres toros, yo pasé por el lado de ellos, tres toros negros. Cuando yo pasé por el lado de ellos yo me asusté, pero no, se quedaron quietecitos, la gente pasaba para allá y yo pasé por el lado de ellos, yo me los encontré de frente. (SP20, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

*Eso fue alarma total, la gente desesperada a bajarse. Hay un caso de una amiga que estaba en un palco lateral, era joven y era muy activa, una mujer bastante empoderada como dirían ahora, y ella se tiró como del segundo nivel, se tiró adentro del redondel, cayó frente de un toro y el toro no le hizo nada, ella se movió y salió. (SP11, comunicación personal, 3 de agosto de 2022).*

De pronto escuché el estruendo y caí sentado, lo primero que hice fue llevarme las manos a las piernas para constatar que las tenía, me entró susto al percatarme que estaba dentro de la plaza donde precisamente estaban los cuatro miuras, pero los toros quedaron petrificados, no se movieron de su sitio. (Merlano, 2022, p. 114).

*Hasta los mismos toros quedaron sorprendidos, ni siquiera los toros se movieron, quedaron como sorprendidos también. (SP16, comunicación personal, 2 de agosto de 2022).*

Según estos relatos, es una constante el que los toros permanecieran inmóviles y petrificados ante la presencia de personas que pasaron cerca de ellos. Los testimonios describen cómo los toros negros se quedaron quietos cuando las

personas pasaron a su lado, incluso frente a ellos. Se menciona un caso específico en el que una persona se tiró dentro del redondel frente a un toro y este no le hizo daño. Otro testigo relata cómo los toros no se movieron de su lugar a pesar de la conmoción y el estruendo en la plaza.

## Funerarios y cementerios

Como parte de las RRSS de la tragedia de 1980, las evidencias presentadas a continuación arrojan luz sobre la dinámica de los acontecimientos, enfocándose en el tema de los entierros y la profunda significancia que adquirió el cementerio como escenario sagrado después de la tragedia.

*Pero aun así pudimos salir cojeando a la esquina, y como era el único cementerio que existía en ese entonces, se veía una larga procesión de ataúdes, uno detrás del otro. Yo puedo decir que había más gente que en las mismas corralejas, porque había... había un marmágnum bárbaro. (SP20, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

*Eso se veía uno de tras de otro [féretros] y no era que la situación que venía un ataúd y después a los 20 minutos, otro, no; un ataúd detrás de otro. Se veía la fila arriba, lo traían en hombros, por eso era que se veían, venían casi pegados y una gran cantidad de gente a los lados. (SP21, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).*

*Con toda la razón del mundo no daban abasto los enterradores, no le puedo echar la culpa a los enterradores, imagínese enterrar 300 personas en un solo día me parece un récord bárbaro y entonces el olor que se sentía de 300 muertos era bárbaro, salía el olor del cementerio. La alcaldía como que estuvo muy bien en la cuestión, ellos echarían sus químicos y empezarán las partes que quedaron mal, mal enterrados, mucho, mucho muerto. (SP21, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).*

*Hay momentos históricos del cementerio de Sincelejo que nos han confundido, además de la confusión mental, el dolor, la espiritualidad que nos ha afectado mucho, cuando se dieron los entierros masivos.*

*Cuando nos acercamos al cementerio a buscar a los amigos para estar con ellos y vimos esa cantidad de ataúdes al frente del cementerio que no se podía ni entrar... Eso fue impresionante, es decir, parecía que el cementerio de Sincelejo estaba esperando que sus habitantes llegaran todos, parecía que el cementerio estaba hablando.*

*Cómo sufrimos todos los sincelejanos con ese evento, entonces mirar esos lugares santos, un lugar sagrado y uno lo siente hermoso en el sentido que en primeros términos y decir que ya no hay nada, donde es un cuerpo inerte, pero el mismo sentido del objeto del que se habla le da la espiritualidad. (SPO2, comunicación personal, 12 de febrero de 2022).*

El cementerio se convirtió en un espacio significativo de la tragedia de las Corralejas, y adquirió una importancia sagrada para la comunidad. Fue el

escenario donde se llevó a cabo el rito colectivo, en el cual el pueblo se despidió de los fallecidos, y los dolientes expresaron sus condolencias mutuas. La calle «El Charcón», que conectaba la iglesia con el Cementerio Central de Sincelejo, se convirtió en una procesión de ataúdes. Un testigo relata cómo presencié una larga fila de féretros, uno tras otro, que se extendía a lo largo de la calle. La multitud era abrumadora, con una asistencia aún mayor que en las propias Corralejas. Estos testimonios revelan la complejidad y la carga emocional asociada a este aspecto crucial de la experiencia traumática.

### **Imagen central: muerte, dolor y trauma**

Para obtener el recuerdo central se realizó una revisión de todos los discursos recopilados a lo largo de la investigación. Particularmente, a los entrevistados se les hizo la siguiente pregunta: Cuando recuerda las corralejas de 1980, ¿qué es lo primero que se le viene a la mente? He aquí algunas respuestas:

*Mucho dolor y angustia se vivió aquella tarde, mi amiga Luz Marina perdió dos hermanas esa fatídica tarde y su madre desde ese día jamás volvió a ser la misma. Por todo eso no comparto esta fiesta de corralejas me recuerdan dolor, mucho dolor y tristeza. (SP17, comunicación personal, 7 de julio de 2022).*

*Hoy después de aquel día tan horrible, donde la sangre y el lodo se confundieron con mi ropa nueva sucia, y en medio de tanto dolor los gritos aterradores de los que yacían debajo de las tablas pidiendo auxilio para que los sacarán, morían pisoteado por la desbandada, agonía de los que se querían salvar [...] Recuerdo que veía a muchos que no ayudaban, sino que se aprovechaban para robar aún a los que pedían auxilio, tristeza que en medio de tanto dolor el corazón de muchos no se conmovía. Recuerdo que me subí a una camioneta que estaba recogiendo a los heridos o muertos y los llevábamos para el hospital y volvíamos otra vez, esto era horroroso. (SP21, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).*

*A los muertos que sabía la gente dónde vivía los tiraban como un cerdo, yo tenía como 10 años cuando pasó eso, los tiraban en las puertas de la casa como un cerdo, por la casa como cinco familias cada uno tenía un muerto, los camiones de la policía los tiraba así. (SP22, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

*Yo me encontraba dentro de la corraleja [...] cuando se vinieron abajo, quedamos estupefactos por un rato y después a ayudar con los heridos, pero estaba nervioso, me encontré una botella de aguardiente y me tomé media botella para los nervios y empecé a ayudar a buscar familiares y otras personas, lo vi de cerca, qué mortandad, la gente pidiendo ayuda y otros ya fallecidos. (SP09, comunicación personal, 18 de marzo de 2022).*

*Cuando recuerdo la corraleja de 1980, recuerdo todas las cosas que viví porque era una niña, y usted sabe que cuando uno es un pelao [niño] se le graba el desastre que hubo, las muertes la gente de luto, la familia muerta, las personas que inclusive quedaron «nn» porque no sabían de qué países eran, porque venían gente de muchos países, entonces ahí en el cementerio hay personas que nunca las reclamaron porque no sabían si estaban en Colombia porque el 20 de enero era una cosa inmensa, muy importante para casi que para el país, entonces se me viene la tragedia por eso a mí no me gustan las corralejas, me parecen una cosa arcaica, vieja, del tiempo viejo, del siglo pasado. (SP22, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

*Yo vi cómo los niños quedaban ensartados en [las estacas] [...] por eso yo no gusto de las corralejas, a mí parecen un arcaísmo, de tiempo viejo y vi cómo se fritaban los niños en las pailas de manteca, niños pequeños de uno, dos años. (SP22, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).*

*[...] mi mamá al escuchar la bulla y sirenas de los carros que llevaban los heridos corrió al hospital para ayudar en la atención de los heridos, en ese momento no podía dejarme en otro lugar si no llevarme con ella, nunca olvido esa imagen, siempre he pensado en dibujarla, cuando pasamos la puerta después de la recepción, ahí estaban los muertos uno tras otro en el pasillo, cubiertos con sábanas, un policía y una monja que hablaban al lado de los muertos, había uno con la cara descubierta un hombre moreno fileño con la cara ensangrentada, fue tal la impresión que nunca se me olvidará, no recuerdo nada más de ese día, mi madre me dejó con las monjas y fue a atender a los heridos, una carnicería. (SP26, comunicación personal, 26 de julio de 2022).*

A mi alrededor veía muertos, heridos y llantos. Me llené de nervios, me levanté y pegué una carrera para huir del sitio y llegué a un puentecito y miré hacia atrás y pude observar los palcos que se habían caído. La escena era dantesca. En ese momento fue cuando vine a sentir un dolor fuerte en el pecho, pero no tenía heridas, otro dolor lo sentí en el talón izquierdo causado por una herida. (Merlano, 2022, p. 115)

En primer lugar, los testimonios revelan el tema del trauma y el dolor emocional como elementos dominantes en los recuerdos de los participantes. Las pérdidas de seres queridos y el impacto duradero en la vida de las personas afectadas son mencionados repetidamente, y evidencia el sufrimiento experimentado.

En segundo lugar, se destacan la violencia y la muerte como aspectos intrínsecos de las Corralejas, donde los testimonios describen escenas gráficas de personas pisoteadas, ensartadas en estacas y fallecidas en medio de la multitud. Estos relatos transmiten la brutalidad que se vivió ese día fatídico. En tercer lugar, se observa un sentido de deshumanización en los testimonios, pues los cuerpos de las víctimas son tratados como objetos o animales. Se relatan casos de cuerpos arrojados como cerdos, y de personas no identificadas que no fueron reclamadas. Este fenómeno refleja una pérdida de dignidad y respeto hacia los afectados.

## Discusión

A partir del estudio de las RRSS de los habitantes de Sincelejo con respecto a la tragedia de las Corralejas de 1980, se identificaron seis categorías que reflejan las creencias, percepciones y memorias colectivas asociadas a este evento. Estas categorías emergen a través del análisis de las evidencias recopiladas, y proporcionan una visión detallada de las RRSS en torno a la tragedia.

En este sentido, las RRSS desempeñan un papel fundamental en la interpretación y comprensión de eventos trascendentales en una comunidad. En este caso, las creencias populares, los testimonios y las evidencias empíricas permiten a los individuos hacer inteligible la realidad física y social que los rodea. Las RRSS sobre la tragedia de las Corralejas se conectan, en este caso, con el pensamiento mágico, concebido como

[...] característico de la conducta externa del hombre para lograr el control de la naturaleza, propiciando la realización de sus deseos, sino que además sirve para alcanzar el dominio sobre sí mismo al disminuir la angustia, recurriendo al pensamiento mágico que le permite controlar lo que percibe como incontrolable. (Petra-Micu y Estrada-Avilés, 2014, p. 29).

De esta forma, la sociedad sincelejana de 1980, cuyos rasgos contradicen la Modernidad, o, como dice Hernández (2013): «las premisas de la modernidad nunca han llegado a ser apropiadas totalmente» (p. 159), se apoyan en los poderes de la imaginación para la construcción de narrativas y símbolos que les ayudaron a dar sentido a lo inexplicado.

### Premoniciones o presentimientos

La tragedia en las Corralejas, para los sincelejanos, estuvo rodeada de señales y premoniciones que despertaron la creencia en un mal presagio ocasionado por el trastorno de la tradición como una advertencia de peligro inminente. Estas creencias y supersticiones arraigadas en la comunidad resaltan el papel de las RRSS en la interpretación de los eventos y en la construcción de significados compartidos. El estudio de estos fenómenos permite comprender cómo los individuos hacen inteligible la realidad, y cómo las creencias colectivas influyen en la percepción y anticipación de acontecimientos trascendentales. En este contexto,

las RRSS emergen como un corpus organizado de conocimientos derivados del pensamiento mágico que permiten a los individuos integrarse en su entorno social, interpretando la realidad física y social en la que se encuentran inmersos.

Aunque la Modernidad se distingue por adoptar una perspectiva racional, científica, reflexiva y analítica, persisten diferentes formas «[...] de mistificación profana, así como expresiones de la ritualidad que, bajo múltiples modalidades, se ponen de manifiesto en el medio secularizado» (Machuca, 2015). En este orden de ideas, Johnson (2015) afirma que el mundo moderno no se ha «desencantado» por completo, el pensamiento mágico sigue presente a pesar de la globalización y los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología.

### **Historias y leyendas populares**

Estos relatos y percepciones populares refuerzan la idea de que Arturo Cumplido y la tragedia de las Corralejas estaban envueltos en una atmósfera misteriosa y supersticiosa. Principalmente porque se especula que Cumplido tenía un pacto con el diablo, y la negación de la que fue objeto en cuanto a la entrega de los toros generó la caída de las gradas, que se convirtió en una explicación simbólica para comprender un evento trágico. Asimismo, los avisos previos, como el torrencial aguacero y la politización de las fiestas, alimentaron la percepción de un mal agüero y generaron expectativas de un suceso funesto.

Estas historias y creencias populares revelan el papel fundamental de las RRSS en la interpretación y construcción de significados a través de la creación de narrativas simbólicas para comprender y explicar eventos trascendentales. Estas RRSS, arraigadas en el imaginario colectivo, permiten a los individuos hacer inteligible la realidad física y social que los rodea, así como integrarse en un grupo y establecer relaciones cotidianas de intercambio. Por consiguiente, el estudio de las RRSS en el contexto de eventos históricos y culturales revela la interacción compleja entre los conocimientos compartidos, las creencias y los procesos psíquicos individuales y colectivos.

En este sentido, en muchas ocasiones, las personas actúan alejadas de la lógica y la racionalidad, optando por supersticiones, prejuicios, prácticas de curandería, horóscopos y rituales mágicos, entre otros (Pérez, 2004), que contradicen la lógica racional y las posiciona en el pensamiento mágico para responder a situaciones extraordinarias. Por ello, los testimonios acá citados mantienen la tendencia a favorecer información que confirma sus creencias preexistentes sobre hechos objetivos y verificables; lo que lleva a que las decisiones y comportamientos en la vida cotidiana estén más influenciados por creencias personales que por datos objetivos y fiables.

## Lluvia selectiva

Estos hallazgos apuntan hacia la existencia de un fenómeno meteorológico inusual y sugieren la presencia de elementos simbólicos y sobrenaturales asociados a la tragedia. La lluvia posicionada, concentrada únicamente sobre el espacio de la corraleja, despierta interrogantes sobre su origen y posible influencia en el evento. Además, en el video referido por Movilla (2003), se revela una narrativa visual que insinúa una conexión entre el firmamento oscuro, los relámpagos que se asemejan a cuernos de toro y la posterior caída de los palcos. Estos elementos visuales y simbólicos despiertan la imaginación y la especulación en torno a la existencia de fuerzas sobrenaturales involucradas en la tragedia.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el análisis de las RRSS no pretende proporcionar respuestas definitivas o científicas a los fenómenos estudiados, sino más bien explorar las percepciones, creencias y significados que surgen en una comunidad específica. En el caso de la tragedia en las Corralejas, las RRSS revelan la complejidad y la riqueza de las interpretaciones populares en torno a la lluvia selectiva y su posible relación con fuerzas sobrenaturales.

En las tres categorías emergentes identificadas: premoniciones o presentimientos, historias y leyendas populares, y lluvia selectiva, se observa una marcada predominancia del pensamiento mágico sobre el racional. Un claro ejemplo de esto es la explicación ingenieril del colapso de las Corralejas, atribuido a factores concretos como: (1) la intensa lluvia caída esa tarde, (2) que debilitó los cimientos de la estructura, y (3) la sobrecarga provocada por la venta excesiva de localidades. Sin embargo, frente a esta explicación técnica, el imaginario colectivo elige atribuir a causas sobrenaturales la tragedia, que destacan la persistencia de creencias y explicaciones míticas en la comprensión de eventos.

## Interacción humano-animal

La interacción humano-animal durante las Corralejas ha revelado fenómenos «extraordinarios», como la petrificación de toros frente a la presencia humana. Los testimonios recopilados durante la tragedia proporcionan evidencias de toros que permanecieron inmóviles ante la proximidad de las personas, incluso en situaciones de peligro, y plantean interrogantes sobre las posibles razones detrás de este comportamiento inesperado.

En ese marco, es importante traer a colación a Martínez (2018):



La conexión de las élites burguesas de Sincelejo, con las prácticas culturales de las corrales, evidencia una ambigüedad particular que se da en el proceso de modernidad latinoamericana, en comparación con el fenómeno europeo. La idea de modernidad y progreso llama a la desaparición de las emociones fuertes como manifestación de civilidad, premisa que no alcanza a ser atendida en su totalidad por las élites sincelejanas, al mantener su apego al disfrute de la lidia de toros, la muerte y «la barbarie». (p. 174).

La relación del hombre (manteros, capoteros, banderilleros) con el toro manifiesta una identificación de fuerza, virilidad y valentía. En estas fiestas, tanto expertos como inexpertos, se enfrentan al animal y lo retan para que los embista. Sin embargo, también existe un manifiesto rechazo de parte de un sector de la población, tal como lo manifiesta la entrevistada SP22:

El ganadero tira [dinero] única y exclusivamente cuando el toro está ahí abajo, debajo debajo de él tira, se la tira al toro, entonces la gente corre, eso es un peligro, y a mí me parece que eso es hasta un asesinato por parte del ganadero. (Comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

## **Funerarios y cementerios**

Los relatos revelan la importancia simbólica del cementerio como un lugar de encuentro colectivo y de manifestación del duelo. El hecho de que el cementerio estuviera abarrotado de ataúdes y que la comunidad se congregara en torno a esta imagen impactante demuestra la necesidad humana de dar un sentido colectivo al sufrimiento y a la pérdida. El cementerio se convierte en un espacio sagrado donde se canalizan las emociones, y se establece un vínculo espiritual con los seres queridos fallecidos.

La imagen de la procesión de ataúdes y la abrumadora tarea de enterrar a tantas personas en un corto período de tiempo resalta la magnitud de la tragedia y el impacto emocional que tuvo en la comunidad. El olor del cementerio impregnado de la presencia de 300 cuerpos sin vida añade una dimensión sensorial al dolor y al duelo experimentados.

Para Torres (2006), los rituales funerarios «[...] representan los modos de vida de una sociedad, con la expresión de verdades eternas, logrando la instauración de la unidad y de la integración cultural» (p. 109) y su objetivo es proporcionar un marco, organización y significado a la vida humana mediante ceremonias regulares, formales y participativas, que se distinguen por su estrecha relación con elementos simbólicos. Numerosas personas de diferentes culturas

hallan en estas prácticas una forma de otorgar significado a un acto de la vida, buscando que este tenga un alcance trascendental. Por lo tanto, el acto no solo concierne a quien lo realiza, sino que también colectiviza la acción a través de un sentido compartido, y refuerza valores como la solidaridad y la unidad (Acosta *et al.*, 2023).

En última instancia, estas evidencias subrayan la importancia de los rituales funerarios y los espacios sagrados en la construcción de la representación social de la muerte y el duelo. El cementerio se convierte en un lugar de encuentro colectivo y de trascendencia espiritual, donde la comunidad encuentra consuelo y sentido de continuidad en medio del dolor y la pérdida. El estudio de estas RRSS en el contexto de las Corralejas de Sincelejo muestra la importancia de los rituales funerarios como elementos fundamentales para la reconstrucción del tejido social y la elaboración del duelo en momentos de tragedia colectiva.

### **Imagen central: muerte, dolor y trauma**

Los testimonios revelan que la experiencia de las Corralejas de 1980 en Sincelejo estuvo marcada por la muerte, el dolor y el trauma, dado que aún reflejan el impacto emocional causado por la pérdida y el sufrimiento experimentado por los afectados. Además, se describen escenas gráficas de violencia y muerte en medio de las Corralejas, sumado a la deshumanización en la forma en que se trataron los cuerpos de las víctimas, arrojados o dejados sin identificar ni reclamar. Estos testimonios también plantean una crítica social hacia las corralejas, cuestionando su valor cultural y moral debido a la crueldad e inhumanidad asociadas a esta práctica. En conjunto, estos elementos centrales en los discursos destacan la necesidad de reflexionar sobre la violencia, el sufrimiento y la transformación de esta tradición cultural.

## **Conclusiones**

El estudio de las RRSS en el contexto de eventos históricos y culturales permite comprender la forma en que las personas interpretan y construyen significados en su entorno. En este sentido, Jodelet (1986), afirma que:

[...] la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las

características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. (p. 473).

El estudio de las RRSS conecta con la teoría y el método propuesto, ya que se entrecruzan la construcción simbólica de un acontecimiento con la noción colectiva del hecho en sí mismo.

En Colombia —al igual que en otros países— las fiestas, festivales y ferias se promueven como marca-país y forman parte del imaginario colectivo (Betancourt, 2023, p. 182). En este sentido, Fals (2002a), afirma que, desde el inicio, en este tipo de fiestas, las personas de todos los estratos se hacen presentes: «[...] mezclados sin distinción, para hacer sus necesidades; y hasta las mujeres ricas, esposas e hijas de señores hacendados salían a la calle a poner mesas para vender dulces y aguardientes» (p. 155).

La Fiesta en Corraleja, de igual modo, reúne a la población de diferentes estratos sociales, y acrisola religión, música, baile, gastronomía local y comercio. En suma, la idiosincrasia del sincelejano, sus valores, creencias y costumbres (Sánchez, 2007) fungen de catarsis colectiva, tal como lo describe Fals (2002b):

[...] para aliviar las tensiones sociales, fomentar la recreación popular y dar oportunidades de expansión y distinción individuales a los trabajadores explotados y marginados de la cultura elitista de las sabanas —aparte de las carreras de caballos, la esgrima de machete y deportes parecidos—, se desarrollaron las famosas corridas de toros hoy llamadas «corralejas». (p. 96).

En este contexto, se puede comprender con mayor amplitud la dimensión de la tragedia en las Corralejas de 1980; así como la construcción de unas RRSS que explicitan las contradicciones de una tradición cultural que choca con la Modernidad, y que puso en evidencia el juego político que perpetúa el poder colonial (Hernández, 2013), y además justifica este tipo de celebraciones a cuenta de la preservación patrimonial. En consecuencia, el colectivo pueblo quedó marcado en un antes y después en su imaginario con, según las evidencias recopiladas, elementos mágicos y simbólicos asociados; lo que plantea interrogantes sobre su origen y su relación con el evento trágico.

El pensamiento mágico, estrechamente vinculado a lo sagrado y lo irracional en la interpretación de Eliade (2022), refleja cómo se percibe la tragedia y el mundo, o el «mundo encantado», a través de una mitificación de la realidad. Esta visión, socialmente compartida, es una parte intrínseca de la idiosincrasia de la costa caribeña colombiana y de Latinoamérica en general.

En esta línea de pensamiento, la muerte, indefectiblemente asociada a lo sagrado, representa una conclusión del ciclo vital. La experiencia de la muerte

colectiva, o la colectivización del luto, sirve para atenuar el dolor individual. La solidaridad del pueblo, manifestada durante la ceremonia fúnebre, facilitó el proceso de duelo colectivo. En este evento, los familiares de las víctimas se reunían, compartían condolencias y consuelo. Esto evidenció que el dolor y el trauma trascendían lo personal, para convertirse en una experiencia compartida por toda la comunidad sincelejana, sumida en la tristeza por el trágico desenlace de su fiesta más importante y la corraleja más destacada de la época.

Además, estas observaciones desafían las concepciones tradicionales de la relación entre humanos y animales, e invitan a repensar la forma en que los seres humanos se entienden entre sí, y cómo se relacionan con otras especies en eventos culturales y contextos sociales. El estudio de estas RRSS enriquece la comprensión de cómo los individuos hacen inteligible la realidad física y social, y cómo las creencias y la imaginación influyen en la interpretación de los eventos que desafían la comprensión racional. En este sentido, se hace necesario un estudio de lo sagrado y lo profano asociado a la tragedia de las Corralejas de 1980 en Sincelejo.

## Referencias

- Acosta, K., Sierra, A. M., Barboza, J. L. y Montenegro, S. (2023). Ritos funerarios y experiencias de duelo en el pasado y durante la pandemia por COVID-19: Ritos funerarios y Duelo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 760-783. <https://doi.org/10.21501/22161201.4247>
- Arrieta, Y. K. y Díaz, K. E. (2010). *Fiestas de Corralejas en Sincelejo: Cultura, economía y política, 1966 – 1980* (Tesis de grado). Universidad de Cartagena, Colombia. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/288>
- Betancourt, M. (2023). *Simulaciones visuales de la identidad. Divergencias entre imaginarios y representaciones en Colombia* (Tesis de doctorado). Universidad Externado de Colombia, Bogotá. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/428bb89e-77a0-44f8-97c6-e7b45e545c71>
- de Alba, M. (2012). A Methodological Approach to the Study of Urban Memory: Narratives about Mexico City. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1854>
- Eliade, M. (2022). *Lo Sagrado y Lo Profano*. Paidós.

- En enero siempre llueve. (1 de diciembre de 2021). *¿Qué pasó el 20 de enero de 1980?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9z87ovPxDpM>
- Fals, O. (2002a). *Historia doble de la Costa. Tomo I. Mompox y Loba*. Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República. El Ancora.
- Fals, O. (2002b). *Historia doble de la Costa. Tomo IV. Retorno a la tierra*. Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República. El Ancora.
- Flórez, A. G. (2008). *El poder de la carne: Historias de ganaderías en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, A. (21 de enero de 2020). *Memoria viva de aquel 20 de Enero* [Descripción audiovisual]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=177902756610536>
- Hernández, A. A. (2013). La Fiesta en Corralejas: Las contradicciones de un patrimonio no patrimonializable. *Boletín de Antropología*, 28(46), 143-160. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55730873008.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Páidos.
- Johnson, A. (2015). Introducción. Magia y modernidad. *Dimensión Antropológica*, 63(22), 41-69. <https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=12492>
- Ley 1272 de 2009. *Por medio de la cual se declara Patrimonio Cultural de la Nación la Fiesta en Corralejas del 20 de enero en Sincelejo, y se hace un reconocimiento a la Cultura del Departamento de Sucre y se autorizan unas apropiaciones presupuestales*. Enero 5 de 2009. DO: 47223.
- Machuca, A. (2015). El pensamiento mágico en el mundo secularizado. *Dimensión Antropológica*, 63(22), 41-69. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/7650/8514>
- Martínez, G. (2018). *La Plaza Principal de Sincelejo*. Editorial CECAR.

- Merlano, A. (2022). *Escarbando mis huellas*. Sincelejo Arte y Creatividad.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Movilla, L. E. (2003). *Corraleja. Solo Dios es culpable*. Tipografía Duplicar.
- Niampira, A. y Barguil, J. A. (2021). La Corraleja: Representación arquitectónica desde la tradición e historia del Caribe en Colombia. *Revista Mimesis*, 1(1), 113-136. <https://doi.org/10.56205/mim.1-1.6>
- Pérez, J. (2004). Las Representaciones Sociales. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubietta, E. M. (Coords.) *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 413-442). Pearson Prentice Hall.
- Petra-Micu, I. y Estrada-Avilés, A. (2014). El pensamiento mágico: Diseño y validación de un instrumento. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 28-33. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2014.09.00005>
- Sánchez, M. L. (2007). *La fiesta patronal en San Francisco Caltongo: Identidad y representaciones sociales* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana de México, Ciudad de México. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/26407>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2.a ed.)*. Editorial Universidad de Antioquia.
- S/a (11 de febrero de 1980). Arturo Cumplido y el 20 de Enero. *El Cenit*.
- Torres, D. (2006). Los rituales funerarios como estrategias simbólicas que regulan las relaciones entre las personas y las culturas. *SAPIENS*, 7(2), 107-118. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070208.pdf>
- Turbay, S. (1995). De la cumbia a la corraleja: El culto a los santos en el bajo Sinú. *Revista Colombiana de Antropología*, 32, 6-40. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1375>



# Percepciones de la tiflogía en Colombia en perspectiva de educación inclusiva: voces de personas ciegas y tiflólogos\*

[Versión en español]

Perceptions of Typhology in Colombia in the Context of Inclusive Education: Insights from Blind Individuals and Typhlogists

Percepções da tiflogia na colômbia na perspectiva da educação inclusiva: vozes de pessoas cegas e tiflólogos

*Recibido el 30/05/2023. Aceptado el 29/01/2024*

› Para citar este artículo:

Gil, M *et al.*, (2024). Percepciones de la tiflogía en Colombia en perspectiva de educación inclusiva: voces de personas ciegas y tiflólogos. *Ánfora*, 31(57), 120-142. <https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1087>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

**María Camila Gil Guerrero\*\***

<https://orcid.org/0009-0008-6451-6088>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002110549](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002110549)

**Colombia**

**Andrea Catherine Herrera García \*\*\***

<https://orcid.org/0009-0003-1301-6095>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002176530](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002176530)

**Colombia**

\* Investigación asociada al grupo de investigación: «Discapacidad, Políticas Públicas y Justicia Social» de la Universidad del Bosque y Universidad Nacional de Colombia. Fuente de financiación: no contó con financiación. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural. Universidad El Bosque. Correo electrónico: [mcgil@unbosque.edu.co](mailto:mcgil@unbosque.edu.co)

\*\*\* Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural. Universidad El Bosque. Correo electrónico: [acherrera@unbosque.edu.co](mailto:acherrera@unbosque.edu.co)



Yeison Guerrero\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2261-302X>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001382713)

[generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001382713](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001382713)

Colombia

## Resumen

**Objetivo:** se indaga en las percepciones que circulan alrededor de la labor del tiflólogo en Colombia. **Metodología:** el trabajo de campo se adelantó con tres grupos poblacionales: profesionales en tiflogía, adultos ciegos profesionales y jóvenes ciegos de instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, Colombia. Se hizo uso de la entrevista semiestructurada como principal instrumento de recolección de información. **Resultados:** se evidencia que, si bien desde la normatividad nacional se resalta la importancia de la tiflogía en la educación inclusiva, no hay un perfil oficial desde el Ministerio de Educación Nacional en el que se establezcan el campo de acción, características y funciones específicas. En otras palabras, no hay una profesionalización de la labor del tiflólogo. Esto genera que cualquier profesional con unos mínimos de experiencia en relación con el proceso educativo realice acompañamiento a población con discapacidad visual. Lo que podría afectar la calidad del apoyo que se brinda a las personas con este tipo de discapacidad en el país. **Conclusiones:** es necesario reconocer la importancia de la tiflogía como una profesión que aporta a la educación inclusiva, en la medida en que aborda todas las dimensiones que comprende la discapacidad visual.

**Palabras clave:** educación; discapacidad visual; inclusión; tiflogía (obtenidos del tesoro UNESCO y MECS).

## Abstract

**Objective:** This study explores the perceptions surrounding the work of typhlogists in Colombia. **Methodology:** The fieldwork was conducted with three population groups: professionals in typhlogy, professional blind adults, and blind youth from district educational institutions in the city of Bogota, Colombia. Semi-structured interviews were used as the primary instrument for data collection. **Results:** It is evident that, although national regulations highlight the importance of typhlogy in inclusive

---

\*\*\*\* Magíster en Neurociencias, Magíster en Patologías del Habla y Lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [yguerrero@unal.edu.co](mailto:yguerrero@unal.edu.co)

education, there is no official profile established by the Ministry of National Education in which the field of action, characteristics and specific functions are established. In other words, there is no professionalization of the typhlogist's work. This means that any professional with a minimum of experience in relation to the educational process can accompany the visually impaired population. This could affect the quality of support provided to people with this type of disability in the country. **Conclusions:** it is necessary to recognize the importance of typhlogy as a profession that contributes to inclusive education, to the extent that it addresses all the dimensions of visual impairment.

**Keywords:** education; visual impairment; inclusion; typhlogy (obtained from UNESCO and MECS thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** investigar as percepções que circulam em torno do trabalho do tiflólogo na Colômbia. **Metodologia:** o trabalho de campo foi realizado com três grupos populacionais: profissionais em tiflogia, adultos cegos profissionais e jovens cegos de instituições educacionais distritais na cidade de Bogotá, Colômbia. Foi utilizada a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de informações. **Resultados:** evidencia-se que, embora a importância da tiflogia na educação inclusiva seja destacada pela legislação nacional, não há um perfil oficial estabelecido pelo Ministério da Educação Nacional que defina o campo de atuação, características e funções específicas. Em outras palavras, não há uma profissionalização do trabalho do tiflólogo. Isso faz com que qualquer profissional com alguma experiência relacionada ao processo educacional preste apoio à população com deficiência visual. Isso pode afetar a qualidade do suporte oferecido às pessoas com esse tipo de deficiência no país. **Conclusões:** é necessário reconhecer a importância da tiflogia como uma profissão que contribui para a educação inclusiva, na medida em que aborda todas as dimensões que envolvem a deficiência visual.

**Palavras-chave:** educação; deficiência visual; inclusão; tiflogia (obtidas do tesouro UNESCO e MECS).

## Introducción

El proceso de transformación de una educación especial hacia una educación inclusiva y de calidad refleja un cambio paradigmático en la búsqueda de sociedades más justas (Correa y Rúa, 2018; de la Rosa, 2021). Colombia ha hecho avances significativos a nivel normativo en la búsqueda de la inclusión, la equidad y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Esto lo demuestra lo promulgado en la *Constitución Política de 1991*, la *Ley 1346 de 2009*, la *Ley estatutaria 1618 de 2013*, el *Decreto 1421 de 2017*, el *Plan Decenal de Educación 2016 -2026*, la Guía para la implementación del *Decreto 1421 de 2017*, las *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*, la *Circular 020 de 2022*, los *Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación: Educación para todas las personas sin excepción 2022*, entre otros.

En este contexto, la reciente Resolución 1239 de 2022, del Ministerio de Salud y Protección Social, engloba en la categoría de discapacidad visual tanto a personas ciegas como a aquellas con baja visión. En esta última, se incluyen quienes, a pesar de utilizar gafas, lentes de contacto o haberse sometido a cirugías, enfrentan dificultades para percibir luz, forma, tamaño o color de los objetos. Además, resalta la importancia de la provisión de apoyos para fomentar su independencia y autonomía; tales como bastones de orientación, lentes o lupas, textos en braille, macrotipo (texto ampliado), programas lectores de pantalla, programas magnificadores o información auditiva, entre otros (MEN, MSPS y la Fundación Saldarriaga, 2021).

A pesar de los avances legislativos en Colombia, todavía persisten desafíos que requieren atención para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes en el país (Aristizábal, 2019; Guerrero y Rojas, 2023). Estos retos son evidentes en las experiencias de los estudiantes ciegos, quienes enfrentan barreras que restringen su participación y aprendizaje en el entorno educativo. Dentro de estas se ha señalado la insuficiente enseñanza sobre el uso del braille y el ábaco, y la falta de implementación de técnicas que promuevan su orientación, movilidad y socialización en los espacios escolares y en las actividades diarias (Ruiz y Zamora, 2021); así como la escasez de personal especializado para atender a las particularidades educativas de niñas, niños y jóvenes ciegos en ofertas educativas regulares (Castro, 2022).

En respuesta a estos desafíos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha creado empleos temporales para docentes de apoyo pedagógico, con el objetivo de reforzar el acompañamiento en establecimientos educativos y a docentes de aula (MEN, 2015; MEN, 2017). Estos profesionales están adscritos a las plantas de las

entidades territoriales certificadas, y dentro de sus responsabilidades se encuentran el diseño e implementación de flexibilizaciones curriculares, la asesoría en estrategias pedagógicas inclusivas, y la colaboración con el equipo educativo para garantizar la atención educativa de los estudiantes con discapacidad; incluyendo la discapacidad visual. Esto a fin de contribuir con la construcción de un entorno educativo accesible y equitativo, que promueva la participación plena de todos los estudiantes en el escenario escolar (MEN, 2015; MEN, 2017).

Dentro de estos está el tiflólogo, un profesional que centra su actuación en el desarrollo de didácticas que permitan la aplicación de las áreas tiflológicas en procesos de enseñanza-aprendizaje, la determinación de ajustes razonables, y la promoción de la participación de los estudiantes ciegos y con baja visión en el proceso educativo, en el marco de la inclusión (Ruiz y Zamora, 2021). De hecho, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), entidad que se encarga de garantizar los derechos de los colombianos con discapacidad visual, afirma que para avanzar hacia una educación más inclusiva es necesario vincular a profesionales que conozcan cómo acompañar a los estudiantes ciegos y con baja visión en sus procesos de formación académica, de acuerdo con lo propuesto en el *Decreto 1421 de 2017* (INCI, 2018).

No obstante, en Colombia no se forman tiflólogos profesionales desde mediados de la década de 1990. De hecho, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue la única institución de educación superior en Colombia que ofertó y formó licenciados en educación con este énfasis, quienes recibieron el título como: Licenciados en Educación Especial con Énfasis en Tiflogía. Como resultado de esta trayectoria formativa, se graduaron 82 peritos en limitados visuales, 32 expertos en Tiflogía, homologados a técnicos profesionales intermedio, y 67 licenciados en Educación Especial con énfasis en Tiflogía (Cabrera, 1993). En consecuencia, en la actualidad existe una escasez significativa de estos profesionales en el país (INCI, 2019). Sumado a ello, en las instituciones de educación superior no se cuenta ni se ha ofertado un programa de educación formal a nivel posgradual en Tiflogía, lo que dificulta la visibilización, la investigación y la actualización de esta profesión en Colombia (Castro, 2022).

En el marco de un movimiento global hacia la inclusión, distanciándose de enfoques poblacionales que dieron origen a la Educación Especial con Énfasis en Tiflogía, se busca transitar hacia una perspectiva más amplia de diversidad (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2021). En este artículo se exploran las percepciones de personas con discapacidad visual y tiflólogos sobre la tiflogía en Colombia, valorando la autenticidad de sus experiencias y entendiendo que sus voces permiten identificar aciertos y ajustes necesarios en respuesta a los

cambios paradigmáticos que redefinen la atención educativa para personas con discapacidad.

## Metodología

Este estudio tiene un enfoque interpretativo, puesto que se busca comprender el significado de la tiflogía en Colombia, a través de la realidad emergente y las voces de los involucrados en este campo. Para la selección de participantes se consideraron tres perfiles clave, con el fin de capturar una representación amplia de las percepciones sobre la tiflogía en Colombia. Se convocaron tiflólogos con reconocida experiencia, así como adultos y jóvenes ciegos que previamente habían utilizado servicios de tiflogía; todos ellos residentes en Bogotá.

Participaron cuatro profesionales con más de diez años de experiencia en tiflogía en el ámbito educativo. Los tiflólogos seleccionados desempeñan roles de docencia en instituciones de educación superior, y como docentes temporales de apoyo pedagógico en colegios distritales de la ciudad de Bogotá. Se optó por este grupo para tener una perspectiva de los procesos de apoyo, formación y enseñanza dirigida a personas ciegas desde el escenario educativo.

En el segundo perfil se incluyó a tres adultos ciegos, mayores de 30 años, con formación posgradual y desarrollo profesional en diversas áreas. Se optó por este grupo para explorar y entender el alcance de la tiflogía desde la experiencia de vida de los participantes, y para analizar las concepciones generacionales en esta disciplina.

El tercer grupo consistió en tres jóvenes ciegos entre 15 y 20 años, en proceso de culminar sus estudios de secundaria en instituciones educativas públicas. Esta inclusión dio la oportunidad de analizar de cerca las experiencias cotidianas de los estudiantes ciegos en el contexto actual de la educación inclusiva en Colombia.

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, la cual consiste en realizar un conjunto de preguntas abiertas a los entrevistados. Según Tejero (2021), esta permite recopilar datos suficientes para comprender el área de interés y saturar la información. Esto ofrece a los investigadores múltiples puntos de vista de los participantes, así como la flexibilidad al cambiar el orden de las preguntas, agregar nuevas, solicitar aclaraciones o profundizar en un tema específico; lo que facilita una conversación fluida, personalizada y auténtica.

El procedimiento implicó la creación de una guía de entrevista acorde con el objetivo de la investigación, y se estructuró en categorías previamente establecidas que incluían información sociodemográfica, normatividad relacionada,

oportunidades de formación, y el significado de la tiflogía en Colombia. Las diez entrevistas se llevaron a cabo hasta que se alcanzó la saturación de datos y se cubrieron los temas establecidos. Durante la recolección de la información se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, y se siguieron las consideraciones éticas propuestas para la investigación con seres humanos, estableciendo un nivel de riesgo inferior al mínimo (Resolución 8430 de 1993).

Posterior al diálogo, se llevó a cabo un proceso de transcripción ortográfica de los formatos de audio a texto en documentos de Word, para facilitar la recopilación de las respuestas brindadas, la codificación y el análisis de contenido. Esta técnica permitió identificar patrones recurrentes que manifestaron los entrevistados durante el desarrollo de las preguntas, examinando los distintos factores que inciden en el tema de investigación. Esto con la ayuda del software especializado en análisis de datos ATLAS. TI, el cual permite extraer, categorizar y relacionar segmentos de datos desde diversos documentos (Puig *et al.*, 2014).

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados clasificados según las categorías preestablecidas, y aquellas que emergieron durante el diálogo con los participantes.

### Factores políticos

Esta categoría se refiere a los elementos relacionados con el contexto normativo que influye en las percepciones de la tiflogía en Colombia. En este sentido, se exploró sobre la interpretación de políticas, leyes, reglamentos y normativas que están directamente relacionadas con la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad visual.

La atención educativa a personas con discapacidad en Colombia ha experimentado cambios significativos en los modelos de atención, su alcance y campo de acción (MEN, 2017). Según un adulto ciego, estas transformaciones se deben a:

[...] las luchas sociales de sectores históricamente excluidos y que estaban antes en educación segregada, pues están reclamando espacios donde todas y todos estén, incluyendo, por supuesto, la población con discapacidad. Entonces, es básicamente la perspectiva de la inclusión o la educación inclusiva, y es que todos

y todas aprendan en los mismos espacios. (Comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Por ello, es esencial seguir avanzando hacia una educación inclusiva, para mantener coherencia con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. En este contexto, los tiflólogos y otros profesionales de apoyo se encuentran inmersos en procesos fundamentales que se orienten al desarrollo personal de las personas con discapacidad visual, en el marco de una educación para todos. Este compromiso trasciende la mera responsabilidad profesional, y se fundamenta en valores esenciales como la cooperación, el respeto y el reconocimiento de las características particulares de este colectivo (Verdugo *et al.*, 2020).

En relación con esto, un joven ciego entrevistado menciona que

[...] existen muchísimas barreras porque pues el aprendizaje es muy diferente al que tiene una persona que puede ver; qué facilitador puede haber o que he encontrado yo es en los ajustes más que todo, que, pues, los tiflólogos ponen digamos audios, vídeos o nos asignan el material para poder aprender un poco más sí o acercarse a la similitud de la actividad que se está elaborando. (Comunicación personal, 30 de mayo del 2023).

Esta perspectiva de inclusión beneficia a la población con discapacidad visual, al permitirles compartir experiencias y conocimientos con personas sin discapacidad, y creando un espacio enriquecedor para todos. Garantiza una educación en la que se promueven diálogos desde distintos saberes; así como la construcción de entornos inclusivos, donde se fomente la comprensión mutua y se ponga en práctica la educación inclusiva. Esto con el fin de superar las barreras y promover aprendizajes significativos que impulsen mejores interacciones y la autodeterminación, como es señalado por el MEN (2017).

Aunque la normativa en educación inclusiva puede ser interpretada como favorable, también puede ser entendida como barrera. Una tiflóloga refiere:

[...] el rector del colegio donde yo estoy, él es muy legalista y él dice que el colegio se abrió para todos. No vamos a recibir exclusivamente niños con discapacidad visual. Vamos a recibir a todos los niños que lleguen. Entonces ahí pues, llegan niños con discapacidad cognitiva, con discapacidad física, con autismo, y, en ese momento, dentro del perfil del colegio, somos docentes de apoyo pedagógico más que tiflólogos. (Comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

Esto resalta en normativas nacionales, como el *Decreto 1421 de 2017* y la *Circular 020 de 2022*, orientadas hacia la inclusión y la equidad en la educación, que contribuyen a la atención de estudiantes con discapacidad y a la organización del sistema educativo. Sin embargo, la vinculación del tiflólogo en un rol de docente de apoyo pedagógico puede generar falta de reconocimiento como profesión, y ambigüedad acerca de las acciones que realiza. En coherencia con lo planteado por Guerrero y Rojas (2023), esto afecta la calidad de los apoyos y ajustes para los estudiantes con discapacidad visual.

### **Significado de la tiflogía en Colombia**

Esta categoría se refiere a la comprensión y valoración que los participantes le atribuyen a la tiflogía desde sus concepciones y experiencias.

El significado de la tiflogía en Colombia ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo. Ya que, en coherencia con los modelos de la época, la educación de las personas con discapacidad visual se llevaba a cabo de manera segregada en instituciones especializadas o eran integrados al aula regular. Así lo expresan dos adultos ciegos entrevistados:

Yo era la única persona ciega en el colegio. Entonces no, no tenían herramientas, y bueno, me sugieren entrar a un colegio que ya implementa como estos procesos de integración. Recuerdo que se llamaba en esa época, integración escolar o algo así. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

De igual manera, el otro participante afirma que

Yo estudié en un colegio donde yo era el único estudiante ciego, en una época en que ni siquiera existía la norma, pues imagínate pensemos en la ley 115 que es del 94, entré al colegio en el 88 cuando la norma salió, yo ya llevaba 6 años de colegio, es decir que yo me eduqué en la ilegalidad [...] Emitieron esa norma, que ni siquiera se habla de inclusión, se habla de integración. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

Sin embargo, con la evolución de las políticas y enfoques educativos hacia la inclusión, el significado de la tiflogía ha evolucionado. En la actualidad, se reconoce que esta no se limita a la formación específica en aspectos relacionados con la discapacidad visual, sino que abarca también la formación integral de educadores y profesionales que trabajan en el ámbito de la educación inclusiva.

Una tiflóloga entrevistada define al «tiflólogo» como



[...] una persona que reconoce ampliamente las capacidades de las personas ciegas y de baja visión, que los reconoce como pares, es decir, como iguales, que reconoce las potencialidades de las personas ciegas y de baja visión y que está dispuesto a trabajar con ellos y para ellos. Una persona que esté libre de prejuicios frente a la ceguera. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

En este sentido, etimológicamente el término «TIFLO», proviene de la mitología griega. TIFLOS era el nombre de una isla griega donde los ciegos eran desterrados. En la actualidad, «TIFLO» se emplea para hacer referencia a las personas que tienen algún tipo de discapacidad visual. Así pues, la «tiflogía» es la ciencia que estudia la inclusión en la educación de las personas con discapacidad visual (Ruibal, 2018).

En cuanto a las funciones del tiflólogo, tres entrevistados expresan que estas abarcan «[...] la enseñanza de áreas tifológicas como utilización del ábaco, del bastón y obviamente el sistema de escritura braille cuando compete, habilidades para la vida diaria, orientación y movilidad y herramientas tiflotecnológicas» (comunicación personal, 22 de mayo del 2023). A su vez, debe «[...] adaptar las guías al estudiante, si él así lo requiere, también, debe prestar apoyo en algunas clases si el estudiante así lo requiere» (comunicación personal, 30 de mayo del 2023), y trabajar en

[...] la perspectiva de la inclusión en la educación inclusiva, y es que todos y todas aprendan en los mismos espacios con los ajustes que haya que hacer y con los ritmos que hay que respetarle cada uno de los estudiantes. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

En concordancia con lo anterior, Lizarazo *et al.* (2023) expresan que la tiflogía se divide en cinco áreas tifológicas: sistema braille, ábaco cerrado, orientación y movilidad, tiflotecnologías y habilidades para la vida diaria, y rehabilitación o habilitación integral.

Estas podrían ser funciones que se contemplen dentro de los parámetros mínimos para la vinculación del personal de apoyo con funciones en tiflogía, para la atención de estudiantes ciegos y con baja visión. Actualmente, el perfil requerido, según el INCI (2019) es: profesionales licenciados en Educación Especial - Tiflogía, cuya formación indique estudios de profundización en discapacidad visual; docentes que acrediten formación en áreas tifológicas; o profesionales no licenciados con experiencia de dos (2) años en atención directa a la población con discapacidad visual en el sistema educativo.

De igual manera, la praxis de este profesional no se limita solamente al campo educativo; como lo explica una tiflóloga:

[...] podemos encontrar tiflólogos en rehabilitación, podemos encontrar tiflólogos en inclusión laboral, incluso tiflólogos en procesos de salud diferentes a la rehabilitación. Allí está bien porque el eje central de la tiflogía es el conocimiento sobre la ceguera, la ceguera como categoría. En ese sentido, puede ser tiflólogo con formación en tecnología, una educadora especial, un educador disciplinar en cualquier disciplina, un terapeuta, por supuesto, porque tiene un conocimiento, su actuación será diferente en cada lugar. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

Cuando pensamos que hemos avanzado en políticas y acciones afirmativas que promueven espacios inclusivos, llegan escenarios en los que probablemente nadie pensó. Tal como lo menciona un adulto ciego,

[...] es necesario, por ejemplo, pensar si en la adaptación de puestos del trabajo es necesario pensarse en el apoyo en la educación superior, es necesario pensarse por ejemplo en el campo de la salud hay información farmacéutica, hay, por ejemplo, alguien, una mujer se quejaba; una mujer ciega decía, pues yo fui a hacer mi curso, cómo se llama, el curso psicoprofiláctico, para tener mi bebé, y todo era en video, no entendí nada. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

Esto puede resultar algo novedoso, pero necesario e importante para la población con discapacidad, quiénes están en todo su derecho de apreciar la realidad desde sus posibilidades de acceso.

Se interpreta que el significado de la tiflogía en Colombia, desde la perspectiva de las personas ciegas y los tiflólogos, ha experimentado un proceso de transformación; especialmente con el cambio de paradigma de la educación especial y el origen de la tiflogía hacia la educación inclusiva. La comprensión que los entrevistados le atribuyen al rol del tiflólogo destaca la importancia de reconocer que el núcleo central de la tiflogía radica en el conocimiento sobre la ceguera. Con respecto a esto, un joven ciego refiere que

[...] la función de un tiflólogo es cómo brindar una especie de acompañamiento, digamos que no todo el tiempo sino en cosas digamos en que el estudiante o la persona que lo requiera, ese apoyo, ya sea como bueno se me dificulta esta parte sí, entonces yo digo que pues más que digamos un apoyo permanente es como en donde usted puede buscar una ayuda en cosas que se le dificulta. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

Este enfoque permite que un tiflólogo desempeñe su rol en diversos escenarios, y su formación debería permitirle desempeñarse en diversos roles; en áreas como rehabilitación, inclusión laboral y salud, y adaptando su actuación a cada contexto específico. Se destaca la flexibilidad y versatilidad del tiflólogo más allá de las fronteras tradicionales, incluso en escenarios inesperados.

## **Oportunidades de formación**

Esta categoría se refiere a las distintas opciones disponibles para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para ejercer como tiflólogo en el país. Así como para capacitar a profesionales interesados en trabajar con personas con discapacidad visual y brindarles los recursos y herramientas necesarias para su desarrollo integral.

Algunos entrevistados refieren que las oportunidades de formación profesional en instituciones de educación superior colombianas representan una barrera significativa para los tiflólogos. Al respecto, una tiflóloga menciona que

[...] hay seminarios que hablan y que le dan espacio a la Tifloeducación, pero no, en ninguna de esas sale en formación en Tiflogía, como sí, una cátedra dentro de las múltiples cátedras que se ven, por ejemplo, en la Pedagógica, la Tiflogía en educación es obligatoria, pero hay otras que pasan a ser electivas, entonces no, no hay formación. (Comunicación personal, 20 de mayo del 2023).

En este sentido, si bien uno de los cambios importantes fue la adopción de las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad por parte del Estado, no se aborda la tiflogía como formación específica. Tal es el caso del programa de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional que, influenciado por la promulgación de la Constitución Política de Colombia y en respuesta a estas demandas, reestructuró su currículo en 1994 para favorecer contextos educativos más inclusivos, pero enfocándose en la formación integral de educadores especiales (Lancheros, 1993).

Actualmente, Colombia solo tiene cinco programas en Licenciatura en Educación Especial vigentes en instituciones de educación superior; en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico, Universidad de Antioquia, Universidad los Libertadores y la Corporación Universitaria Iberoamericana, quienes dentro de su oferta académica se encuentran asignaturas optativas en áreas tiflológicas y jornadas de enseñanza de braille y ábaco (Castro, 2022). No obstante, los programas académicos mencionados ofrecen formación en discapacidad visual, pero no a profundidad, y la enseñanza de áreas tiflológicas

son de forma electiva. Esto genera que los licenciados en educación especial no tengan las herramientas necesarias para realizar los ajustes y acompañamiento pertinente a la población en mención (Castro, 2022).

En coherencia, se destaca la reflexión de otra tiflóloga, quien menciona que

[...] las licenciaturas en Educación Especial tienen en su pregrado unas asignaturas que pueden ser, en el caso de la Pedagógica, hacen parte del pensum del pregrado y tiene unas optativas, por ejemplo, en Orientación y Movilidad, en Estenografía en ese tipo de cosas, pero evidentemente en 16 semanas no dan para formar a los estudiantes de educación especial como tiflólogos, entonces sigue siendo un tema que hay que seguir fortaleciendo y que hay que seguir buscando salidas a todo nivel. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

Esta perspectiva resalta la necesidad de seguir buscando estrategias y soluciones a diferentes niveles, para fortalecer la formación en tiflogía dentro de las Licenciaturas en Educación Especial, y garantizar así una preparación más completa para futuros tiflólogos.

Con relación a otras oportunidades de formación, se destaca el programa en Tiflogía para la Inclusión, impartido por el MEN y el Centro de Rehabilitación de Adultos Ciegos [CRAC], dirigido a licenciados en Educación, terapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas. Subrayando la relevancia de esta iniciativa, una tiflóloga informa: «A la fecha se han graduado en un primer cohorte 28 profesionales, en un segundo cohorte 33 profesionales, y se espera que en la tercera cohorte que dio inicio en enero del presente año se gradúen 22 profesionales» (comunicación personal, 17 de mayo del 2023). Estos números evidencian el impacto y la respuesta positiva de los participantes en la propuesta formativa. Sin embargo, a pesar de estos logros, el MEN no lo reconoce como un estudio de postgrado, sino como un curso de formación complementaria. Ante este panorama, se evidencia que la formación del tiflólogo se ha desdibujado y minimizado en los contextos de educación formal.

Lo anterior, en el marco de la educación inclusiva y de acuerdo con lo propuesto por Ruiz y Zamora (2021), plantea nuevos desafíos con respecto a la formación de tiflólogos desde modelos educativos que reconozcan las particularidades de los estudiantes ciegos y con baja visión en Colombia. Esto incluye la transformación de las políticas, prácticas y culturas de los contextos educativos.

## Factores actitudinales

Esta categoría se centra en explorar cómo las actitudes influyen en la dinámica de la tiflogía, y cómo pueden afectar o favorecer la participación plena en el escenario educativo de las personas con discapacidad visual.

Las personas con discapacidad enfrentan a diario una variedad de obstáculos que les impiden ejercer sus derechos. Según lo expresa una tiflóloga:

[...] los maestros de apoyo o los maestros disciplinares nos convertimos en una barrera si tenemos unos imaginarios negativos frente a las personas ciegas y de baja visión [...] muchos tiflólogos son realmente más barreras que facilitadores. [...] Porque el tiflólogo le dice al profesor de química que para qué un ciego necesita química [...] cuando a los otros estudiantes nadie les niega la posibilidad de estudiar química o de ir a jugar fútbol. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

Estas barreras actitudinales se han relacionado con el ejercicio de autoridad por parte del tiflólogo, y con la asimetría de roles que pueden trascender la práctica educativa e influir en las formas de comprender y relacionarse con el otro u otra. En este sentido, un joven ciego menciona que «[...] el mismo docente en el aula genera barreras en miedo», y un adulto ciego refiere que:

[...] hay una relación de poder que se gesta entre el tiflólogo, el estudiante ciego y el docente de aula a partir del discurso de la educación inclusiva, que va más allá de lo pedagógico. Cuando aparecen estos dominios sobre los estudiantes con discapacidad hay que hacer algo. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

Estos planteamientos pueden reflejar lo expuesto por Foucault (1983) para expresar que en el contexto educativo la disciplina representa la autoridad que un individuo le otorga a otro para ser formado y guiado. Este poder absoluto puede oprimir y gobernar, pero también genera resistencia y desarrollo de capacidades para buscar la libertad. Cuanto más opresivo sea el poder, mayor será la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarlo (Hilario, 2015).

Asimismo, se hace referencia a una comprensión distorsionada de la discapacidad, donde se la asocia de manera equivocada como una condición homogénea; sin reconocer la diversidad de habilidades, talentos e intereses que existen entre las personas en diferentes situaciones. Por ejemplo, una persona ciega, refiriéndose a su proceso educativo, menciona que

[...] todo estaba mediado por un protocolo [...] lo paradójico aquí es que, en esos protocolos, de alguna manera bloqueaban la espontaneidad entre docentes, estudiantes y personas ciegas, la vida cotidiana se bloqueaba por la formalidad, por las rutas y por los procedimientos. (Comunicación personal, 15 de mayo del 2023).

La misma persona refiere que esto trasciende los espacios educativos y termina afectando la independencia de las personas con discapacidad; pone como ejemplo que es común que en la calle la gente se acerque sin preguntar, e invadan el cuerpo y el espacio de las personas ciegas por creer que son dependientes. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Fundación Saldarriaga Concha (2022), estas barreras «[...] permean todos los entornos donde las PcD son vistas como dependientes, “el niño eterno”» (p. 26). Es decir que no se autodeterminan, lo cual restringe los procesos de inclusión y la garantía de derechos.

Lo anterior resalta la importancia de la entrada en vigor de la *Ley 1996 de 2019*, por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. Este garantiza el respeto por la dignidad humana y la no discriminación, alineándose con normativas internacionales importantes en materia de derechos para esta población (Alcaldía Mayor de Bogotá y Fundación Saldarriaga Concha, 2022).

## **Factores de acceso a la información**

Esta categoría comprende aspectos relacionados con la obtención de información de manera efectiva, considerando cómo las tecnologías de la comunicación y la información pueden influir en su participación en el contexto educativo.

Los tiflólogos que tienen un amplio conocimiento de las tecnologías pueden ser de gran apoyo para los docentes y las personas con discapacidad visual. Esto incluye los conocimientos sobre el uso del bastón, lectores de pantalla, software de magnificación de pantalla, sistemas de lectura de libros electrónicos, dispositivos braille y aplicaciones de reconocimiento de objetos, entre otras. En este sentido, una tiflóloga menciona:

[...] por ejemplo, en el caso con mi estudiante y mucha información, pues que envían texto a través de WhatsApp y que la recibe y la puede guardar, pues gracias al celular no la que podemos tener, pues usa ese medio. También hay muchos docentes que con el trabajo que se ha hecho saben que pueden enviarle documentos en PDF que los pueden leer tanto el celular como el computador, y ha sido la manera como de tener acceso a muchos documentos. Pues sería un

poco difícil tenerlos todos en braille o todos impresos, pues por la cantidad de información que es, entonces la tecnología, al ser bien usada, pues es un facilitador en la educación inclusiva. (Comunicación personal, 20 de mayo del 2023).

Esto, según Martínez *et al.* (2022)

[...] ha beneficiado significativamente a todos los individuos, especialmente a las personas con discapacidad, a quienes les ha otorgado mayor independencia, ya que ha facilitado el acceso a la información y la igualdad de condiciones. También ha permitido la adquisición de conocimientos y ha ayudado a que ellos puedan tener un desempeño académico y laboral satisfactorio. (p. 30).

En Colombia, desde el 2017 el Gobierno Nacional, por medio del proyecto ConVerTic, adquirió la Licencia País. Este es un software que le permite a personas con discapacidad visual usar computadores por medio de lectores de pantalla de manera gratuita.

Tal es el caso de Andrés Díaz, un abogado y beneficiario de ConVerTIC, quien resalta que lo más interesante del proyecto es “la posibilidad de ser independiente en el trabajo y de poder tener acceso a la información”. Incluso pudo independizarse y tener su propia firma sin necesidad de estar empleado en una compañía tradicional. (MinTIC, 2023).

## **Desconocimiento de la profesión**

Esta categoría emerge de las percepciones de los entrevistados, y se refiere a la falta de conocimiento y reconocimiento generalizado sobre la tiflogología en el país.

Al respecto, un adulto ciego expresa «Bueno, es que hay algún problema, y es que como el tiflólogo no existe específicamente en la normativa, pues está la educación especial, digamos, como disciplina está como oferta de formación en algunas universidades del país» (comunicación personal, 15 de mayo del 2023). De acuerdo con esto, se cree que solo el educador especial es quien cumple con los requisitos y conocimientos necesarios para dar atención y seguimiento de los procesos que se llevan a cabo con la población con discapacidad visual. Sin embargo, como se identificó anteriormente, en la oferta académica de esta licenciatura a nivel nacional se evidencia que, a pesar de manejar un conocimiento base, ya sea porque accedieron a esta información en el marco de una materia, electiva o curso de formación, el pensum de dicha carrera no está proyectado para dar respuesta a las necesidades específicas de la población. De ahí se percibe que

la importancia de la tiflogía se ha minimizado y se ha delegado dicha función a quienes creen tener el saber sobre esta ciencia.

A este respecto también se refiere otro adulto ciego:

Desde 1994 no se gradúan perfiles de tiflogía en Colombia e, incluso, la Universidad Pedagógica Nacional planteó la Tiflogía como un énfasis de la Educación Especial. Es por ello que en Colombia tampoco podemos hablar de profesionales en Tiflogía, sino, más bien, licenciados en Educación Especial con Énfasis en Tiflogía, en respuesta a la identificación de dar un conocimiento exclusivo de aquellos saberes que se manejan con la población ciega y de baja visión. Puesto que podríamos decir que no es lo mismo enseñar el uso de software a una persona ciega que a una persona no ciega; y para ello se requiere unos saberes casi específicos e imperceptibles a la luz de la enseñanza educativa en general. (Comunicación personal, 17 de mayo de 2023).

Algo que contribuye a este desconocimiento es que no existe un documento oficial que defina el perfil y las funciones del tiflólogo en Colombia. Sin embargo, una tiflóloga entrevistada, afirma que

[...] las cinco licenciaturas en Educación Especial y la organización de personas con discapacidad visual en nuestro país realizamos un trabajo fuerte y decidido en pro de organizar el perfil de los tiflólogos [...] El perfil se aprobó, debía haber salido finalizando la administración anterior como una circular del Ministerio de Educación Nacional, pero, por alguna razón que desconocemos, no salió, pero en este momento el Ministerio ya hizo el compromiso de sacar el perfil. (Comunicación personal, 17 de mayo del 2023).

En consecuencia, la tiflogía ha perdido relevancia dentro de los escenarios académicos, ya que se desconoce el perfil, la descripción del cargo, las competencias y los conocimientos básicos requeridos.

Dicha respuesta es secundada por un adulto ciego quien menciona «Sé que el Ministerio de educación, junto con algunas organizaciones sociales y Fecode, estaban como definiendo eh cuáles iban a ser, ese rol, esas funciones de los docentes de apoyo» (comunicación personal, 15 de mayo del 2023). Por ahora solo existen dos documentos actuales, el primero es realizado por el INCI (2019), donde se establece el perfil del personal de apoyo con funciones en tiflogía; y otro que está consignado en *Wikitiflos*, «Perfil del tiflólogo» (Ruiz y Zamora, 2021). A pesar de esto, no son establecidos por directriz del Ministerio de Educación [MEN].



## Conclusiones

Aunque las normativas nacionales promueven la inclusión y la equidad en la educación, la falta de reconocimiento de la tiflogía como profesión en Colombia, junto con las escasas opciones de formación, la ausencia de un perfil oficial y definición clara de funciones representa un desafío importante. Se evidencia la necesidad de impulsar una mayor visibilidad y reconocimiento institucional para la tiflogía, promoviendo una formación más integral y obligatoria, que esté respaldada por políticas educativas claras orientadas al reconocimiento y la valoración de la diversidad, al mismo tiempo que se reconocen las particularidades de cada persona.

En cuanto a las posibles alternativas, se podría considerar en la formación de docentes, u otros profesionales que realicen su ejercicio en el escenario educativo, una profundización en la atención de personas con discapacidad visual, permitiendo una atención más integral y adaptada a las particularidades de cada estudiante. Esto podría contribuir a superar la falta de reconocimiento de la tiflogía como una disciplina independiente, y garantizar una atención más efectiva a la diversidad de la población con discapacidad visual en el contexto educativo colombiano.

El significado de la tiflogía en Colombia ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de un enfoque segregado a uno inclusivo. Se reconoce la importancia de la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual, lo que ha llevado a un cambio en la concepción de la tiflogía. Este enfoque busca generar contextos educativos que promuevan el aprendizaje conjunto y el desarrollo integral, rompiendo barreras y superando la discriminación en el ámbito de la educación.

Ahora bien, los factores actitudinales pueden restringir la participación plena de las personas con discapacidad visual. Se evidencia que las actitudes negativas y las relaciones de poder por parte de los tiflólogos y docentes pueden obstaculizar la inclusión. Además, se identifica que una comprensión distorsionada de la discapacidad puede limitar la espontaneidad y la independencia de las personas ciegas. Es necesario abordar estas barreras que se mencionan desde voces de los implicados, a partir de la promoción de una cultura inclusiva que propenda por una formación adecuada a los tiflólogos, docentes y a la sociedad en general. Con respecto del acceso a la información, se resalta que la tiflotecnología es un facilitador clave, al proporcionar herramientas tecnológicas que lo permiten.

En consecuencia, resulta necesario implementar medidas a nivel normativo y científico-académico para fortalecer el campo de la tiflogía y fomentar su reconocimiento en el país. En el marco normativo es necesario la formulación de políticas educativas específicas, las cuales delimitan el perfil profesional del

tiflólogo; de modo que el acompañamiento sea realizado únicamente por profesionales certificados en el área. Por su parte, las acciones científico-académicas están orientadas al diseño de nuevas investigaciones que contribuyan a la consolidación de la tiflogía como ciencia que aporta a la educación inclusiva, puesto que comprende todas las dimensiones vitales y funcionales que abarca la discapacidad visual. De este modo, las acciones descritas en los dos niveles son necesarias para eliminar barreras que impiden una educación de calidad basada en los principios de equidad, justicia y participación para todos.

## Referencias

- Aristizábal, W. (2019). *Enseñanza a personas con discapacidad visual, desafíos y ajustes* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. <https://repositorio.utp.edu.co/items/1bec99d5-30f5-4dd7-93c7-64245c301807>
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Fundación Saldarriaga Concha (2022). *Identificación de barreras de inclusión social y productiva para la población con discapacidad en Bogotá*. [https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/02/InformeInclusionSocialyProductiva-PoblacionConDiscapacidad\\_2022.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/02/InformeInclusionSocialyProductiva-PoblacionConDiscapacidad_2022.pdf)
- Castro, M. (28 de noviembre de 2022). *Programas de formación y capacitación en tiflogía* (6213). [Programa de radio]. En Libreta de apuntes. INCI. <https://www.inci.gov.co/node/5983>
- Circular 020 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. *Disposiciones para el tránsito de la educación de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación*. Agosto 5 de 2022.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art 7, 8, 13, 67 y 68. 7 de Julio de 1991 (Colombia). <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf>
- Correa, L. y Rúa, J. C. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 41, 97-128. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5315>

de la Rosa, D. (2021). *La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad* (Tesis doctoral). Universidad Camilo José Cela, Madrid, España. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/63f6c2b33dae6d15e23a833b>

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014*. Mayo 26 de 2015.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Agosto 29 de 2017.

Decreto 089 de 2023 [Alcaldía Mayor de Bogotá]. *Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá D.C. 2023-2034*. Marzo 6 de 2023.

Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Guerrero, Y. y Rojas, C. J. (2023). Oportunidades y desafíos de la fonoaudiología para avanzar hacia una educación inclusiva en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 71(4), 1-27 <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n4.104651>

Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>

Instituto Nacional para ciegos [INCI]. (2018). *¿Existen aún tiflogología?* <https://www.inci.gov.co/blog/existen-aun-las-tiflogologas>

Instituto Nacional para ciegos [INCI]. (2019). *Personal de apoyo con funciones en tiflogología. Para la atención inclusiva de población con discapacidad visual en el sistema público educativo*. [https://www.inci.gov.co/sites/default/files/Documento%20Personal%20de%20Apoyo%20en%20Tiflog%C3%ADa%20INCI%20\(1\).pdf](https://www.inci.gov.co/sites/default/files/Documento%20Personal%20de%20Apoyo%20en%20Tiflog%C3%ADa%20INCI%20(1).pdf)

Lancheros, C. (1993). El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la

Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (4), 55-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys55.60>

Ley 1346 de 2009. *Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Julio 31 de 2009. DO: 47427.

Ley 1618 de 2013. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Febrero 27 de 2013. DO: 48717.

Ley 1680 del 2013. *Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones*. Noviembre 20 de 2013. DO: 48980.

Ley 1996 de 2019. *Por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad*. Agosto 26 de 2019. DO: 51057.

Lizarazo, A., Mantilla, W. M. y Guatibonza, A. S. (2023). *La tiflogía en educación inclusiva, propuesta didáctica basada en dos áreas tiflológicas: braille y tiflotecnología, como estrategia para la educación inclusiva de niños con discapacidad visual adquirida* (Tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/2e4e1bf6-fbae-4176-8c08-4879c11c481c/content>

Martínez, Y. Naranjo, K. Torres, J. y Castro, C. (2022). *La Tiflotecnología, una herramienta para la construcción de identidad en el contexto sociocultural de personas con discapacidad visual*. Editorial UPTC.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017*. [https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2\\_R1\\_Mod2\\_Guia\\_apoyo\\_Decreto\\_1421.pdf](https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_colombia\\_0404.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]; Ministerio de Salud y Protección Social [MSPS] y Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia [MinTIC]. (2023). *¿Qué es una discapacidad visual y cómo la tecnología ayuda a mejorar la calidad de vida?* <https://www.convertic.gov.co/641/w3-article-144970.html>
- Puig, M., Vila, R. y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. REIRE. *Revista d'Innovación i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/278698>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. *Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Octubre 04 de 1993.
- Resolución 1239 de 2022 [Ministerio de Salud y Protección Social]. *Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad*. Julio 21 de 2022.
- Ruibal, M. I. (2018). Hablamos de Tiflotecnología y de Tifloteca o Tiflobiblioteca. *Desiderata*, 2(9), 36-39. <https://www.auxiliardebiblioteca.com/wp-content/uploads/2019/06/Desiderata-9.pdf>

- Ruiz, O. y Zamora, T. (2021). *Perfil del tiflólogo*. Wikitiflos. <https://drive.google.com/file/d/1UvHOUTS3ctrPhxj3PG0t6khijuSaKfTK/view>
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Verdugo, M. Á., Córdoba, L. y Rodríguez, A. R. (2020). Calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-23. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/3652>

# Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia\*

[Versión en español]

Conceptions of Childhood in the Initial Training of Teachers:  
A Phenomenological Research Conducted in the Teacher  
Training Schools of the Department of Caldas, Colombia

Concepções de infância na formação inicial de professores:  
uma pesquisa fenomenológica realizada nas Escolas Normais  
Superiores do departamento de Caldas, Colômbia

*Recibido el 16/08/2023. Aceptado el 24/11/2023*

Omar Javier García Martínez\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-6266-5652>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001137441](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001137441)

Colombia

› Para citar este artículo:

García, O. J. (2024). Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia.

Ánfora, 31(57), 143-172.

<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1115>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

## Resumen

**Objetivo:** este artículo es resultado de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue develar el sentido que dan los maestros de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores del Departamento de Caldas a la relación entre las concepciones de infancia y pedagogía en la formación

\* Investigación realizada como tesis doctoral del autor titulada «Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas», vinculado al grupo de Investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas. Financiación: financiación propia. Declaración de intereses: el autor declara que no existe conflicto de interés. Disponibilidad de datos: los datos de la investigación se encuentran en el repositorio de la Universidad de Caldas: <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>

\*\* Doctor y Magister en Educación. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Caldas. Correo electrónico: [omar.garcia@ucaldas.edu.co](mailto:omar.garcia@ucaldas.edu.co)

de maestros. **Metodología:** con una metodología fenomenológica hermenéutica, en la que se indagó con el uso de entrevistas en profundidad, grupos de enfoque y cartas asociativas en tres grupos de maestros para cada normal considerada dentro de la muestra de cuatro de Caldas. **Resultados:** los resultados de la investigación muestran las concepciones de infancia que emergen, y el sentido que tienen desde la experiencia de los maestros. Estas están sintetizadas en categorías vinculadas con la reducción a la etapa del desarrollo, la infancia moderna que invisibiliza el cambio cultural, y las concepciones de infancias contemporáneas. **Conclusiones:** se concluye el sentido de las experiencias vinculadas a la construcción de concepciones determinadas en la cognición de los maestros, construidas desde la propia niñez; así como las ausencias teóricas en la formación del profesorado sobre el cambio cultural de las infancias contemporáneas y su importancia en la configuración de las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras de maestros.

**Palabras clave:** concepciones de infancia; cognición; pedagogía; formación de maestros (obtenidas del tesoro Eric).

## Abstract

**Objective:** This article presents findings from broader research aimed at exploring the significance of complementary training programs at the Teacher Training Schools of the Department of Caldas in shaping the relationship between conceptions of childhood and pedagogy in teacher training. **Methodology:** A hermeneutic phenomenological methodology was employed, utilizing in-depth interviews, focus groups, and associative letters to investigate three groups of teachers from each of the four Teacher Training Schools sampled in Caldas. **Results:** The research findings elucidate the various conceptions of childhood that emerged from the experiences of teachers, shedding light on their significance within the context of teacher training programs. They are synthesized in categories. These categories encompass reduction to developmental stages, the invisibility of cultural change in modern childhood, and conceptions of contemporary childhoods. **Conclusions:** The findings underscore the significance of teachers' experiences in shaping their conceptions, rooted in their own childhoods. Furthermore, the research highlights the theoretical gaps in teacher training regarding the cultural shifts in contemporary childhoods and emphasizes their critical role in shaping pedagogical practices within teacher training institutions.

**Keywords:** conceptions of childhood; cognition; pedagogy; teacher training (obtained from the Eric thesaurus).



## Resumo

**Objetivo:** este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi revelar o sentido atribuído pelos professores dos programas de formação complementar das Escolas Normais Superiores do Departamento de Caldas à relação entre as concepções de infância e pedagogia na formação de professores. **Metodologia:** com uma metodologia fenomenológica hermenêutica, que investigou por meio de entrevistas em profundidade, grupos focais e cartas associativas em três grupos de professores para cada escola normal considerada dentro da amostra de quatro em Caldas. **Resultados:** os resultados da pesquisa mostram as concepções de infância que emergem e o significado que têm a partir da experiência dos professores. Estas estão sintetizadas em categorias vinculadas com a redução à etapa do desenvolvimento, a infância moderna que invisibiliza a mudança cultural e as concepções de infâncias contemporâneas. **Conclusões:** conclui-se o significado das experiências vinculadas à construção de concepções específicas na cognição dos professores, construídas desde a própria infância; assim como as ausências teóricas na formação do corpo docente sobre a mudança cultural das infâncias contemporâneas e sua importância na configuração das práticas pedagógicas nas instituições formadoras de professores.

**Palavras-chave:** concepções de infância; cognição; pedagogia; formação de professores (obtidas do tesauro ERIC).

## Introducción

En este artículo, fruto de la investigación doctoral, se recogen los hallazgos en la primera de las categorías que emergieron del encuentro con tres grupos de docentes en formación dentro de las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS). La investigación se basó en un problema que subyace en la formación normalista, vinculado a la presencia de concepciones de infancia. Estas, generalmente reduccionistas al campo biológico, dejan de lado las concepciones sociohistóricas y filosóficas que dan origen en el mundo contemporáneo a los estudios de infancia y a la concepción de infancia. Cabe anotar el papel esencial de estas concepciones en la formación normalista, pues hace parte de su naturaleza (Decreto 1236, 2020) y es determinante para su continuidad (de Guzmán, 1986).

El problema de la investigación también se aborda desde una preocupación surgida en diversos escenarios de formación de maestros, en los cuales la investigación, teorización y estudio académico de la infancia como categoría para ser pensada está (García y Osorio, 2020; García, 2019) suscrita únicamente a la tardía llegada de las teorías piagetianas al país (Jiménez, 2011).

Las concepciones son ideas que animan las prácticas pedagógicas de los maestros. Estas se configuran en la experiencia, y por ello se estudian desde la fenomenología; la cual abre la posibilidad de encontrar las esencias del lenguaje con las que se dota de sentido esa experiencia. Así, el investigador puede extraer la estructura semántica y configurar rodeos comprensivos que hacen evidente la comprensión profunda de las concepciones de infancia.

Se sustenta teóricamente que el nacimiento de la infancia desencadena en la historia la creación de la escuela como institución (Narodowski, 1999), la pedagogía como reflexión acerca de aquello que se le puede mostrar a los ojos de los niños (Runge, 2017), y la formación de maestros (Valencia, 2006; Álvarez-Uria y Varela, 1991). Estas categorías se encuentran mutuamente influenciadas desde entonces.

Actualmente, las infancias contemporáneas se separan de las edades de la vida y de la visión biológica del desarrollo por etapas. Se vinculan con la condición humana desde comprensiones sociohistóricas, filosóficas, y están sinérgicamente asociadas a un mejoramiento en el estado de bienestar de las naciones. La infancia en las instituciones normalistas del departamento de Caldas se encuentra reducida a la concepción de etapa de desarrollo. Esta, obviamente vinculada con estudios piagetianos, no está superada ni deja de ser importante, pero reduce la comprensión de la infancia para ser pensada, y confunde en una especie de sincretismo categorías diferentes como la niñez, la primera infancia y el desarrollo infantil temprano (en adelante DIT).

Las concepciones con que operan los maestros en las prácticas pedagógicas demuestran su pensamiento, la configuración cognitiva de la experiencia, y determinan las formas en que se relacionan pedagógicamente con los niños. Así mismo, influyen desde la cognición los escenarios de trabajo, conversación e investigación de los docentes en las ENS.

## Metodología

### **El camino de la fenomenología para encontrar respuesta al problema de las concepciones de infancia**

El carácter de la investigación es cualitativo, con enfoque de diseño mixto, basado en la fenomenología hermenéutica (Ricoeur, 2002; Greimas, 1979; Trejo, 2012), y con uso de técnicas de la investigación historiográfica del trayecto conformacional (Valencia, 2006) y de las representaciones sociales (Abric, 2001); se realizaron tres tipos de análisis: 1) doxográfico y etiológico de fuentes documentales (Valencia, 2006; García y Valencia, 2002; García, 2006), 2) análisis de prácticas sociales y representaciones de Abric (2001) con el método de asociación libre, y 3) análisis estructural del discurso y semántica estructural (Greimas, 1979).

La unidad de análisis fueron las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, y la de trabajo conformada en cada normal por tres grupos de maestros; así: 1) Docentes PFC, 2) Estudiantes PFC, y 3) Maestras de práctica. El muestreo fue de orden tentativo (Hernández *et al.*, 2006), y el tipo fue intencionado con criterios de factibilidad, participación y consentimiento informado. Los instrumentos utilizados fueron las cartas asociativas, las entrevistas en profundidad y los grupos de enfoque.

El método más cercano al objeto de estudio y a la pregunta de esta investigación es la fenomenología hermenéutica, puesto que se involucra directamente con la experiencia del sujeto desde el análisis del fenómeno que es la concepción de infancia y pedagogía. Da valor, significado y sentido a la esencia de su narración objetivada, analizada, y luego sintetizada por el investigador. Así mismo, se usaron algunas técnicas de investigación histórica para analizar la información documental, y técnicas de las representaciones sociales para recolectar la información directamente de las fuentes vivas que son los maestros.

El interés fundamental del investigador fue desentrañar sentidos que los maestros entrevistados dan a la infancia en relación con la pedagogía y la formación de los maestros. Estos sentidos aparecen explícitos en la narración

particular de la experiencia, que es personal e intransferible. Son comprensibles a partir de la posibilidad que da la fenomenología de develarlos al hacer la epojé, utilizar los caminos de reducción trascendental de esa experiencia, y generar interpretaciones hasta encontrar la estructura de la concepción y su relación con el mundo evidente al investigador. Al mismo tiempo, la experiencia del sujeto es una representación del mundo de la vida que se vincula con la de otros, pues existen asociaciones que los sujetos realizan porque están relacionados e interactúan entre sí. Para elucidar y comprender la asociación de las concepciones, se utilizaron las cartas asociativas de Abric (2001) como herramienta para poner en situación y encontrar las asociaciones de la experiencia con la construcción de la concepción; luego profundizada en la entrevista y el diálogo en grupo de enfoque. La figura 1 muestra el diseño metodológico con momentos sucesivos de recolección, análisis y tratamiento de la información recabada en las ENS.

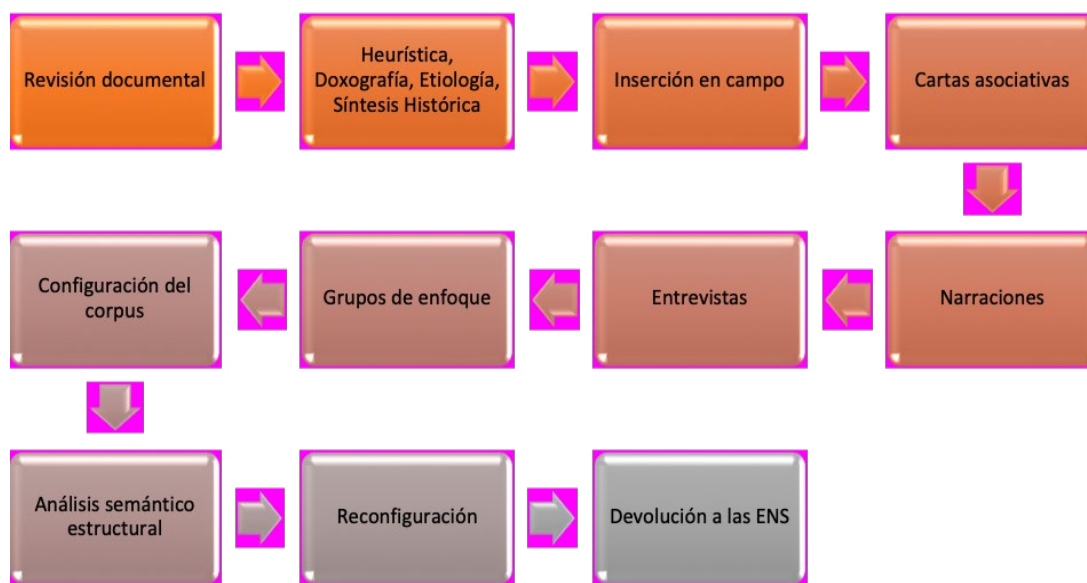


Figura 1. Diseño metodológico.

## Resultados

### **La experiencia de los maestros como respuesta a la pregunta por las concepciones de infancia**

Los maestros, al reflexionar sobre aquello que les pasó en la configuración de sus concepciones actuales de lo que es la infancia, recuperan la experiencia sobre su propia niñez. Es decir que las anécdotas, solicitadas como búsqueda de raíces de esta configuración, dan fruto al convertirse en experiencia narrada por los maestros; como se presenta a continuación:

Las concepciones son complejas, en tanto confluyen en su configuración múltiples momentos de la historia personal que las nutren desde diferentes dimensiones. Para autores como Abelleira y Abelleira (2019), por ejemplo, los maestros construyen sus concepciones sobre los hombros de algunos autores de referencia que han estudiado en su formación normalista, de grado o postgrado, dependiendo de su nivel de formación. Construyen su concepción también en el encuentro con otros maestros, en elementos del lenguaje que ha llegado a convertirse en reflexión, pero que no tiene una razón clara de su aparición; por ejemplo, con información de los medios de comunicación que detentan ideas sobre los niños, la infancia o lo infantil

Las vías de construcción de la concepción de infancia son múltiples y refieren un panorama difuso en tanto a academia se refiere. Algunos, desde un paradigma científico de la didáctica de las ciencias, consideran las concepciones en relación directa con los conocimientos académicos que debería exhibir el profesor. Sin embargo, hay quienes, desde una perspectiva pedagógica más vinculada a la experiencia, sostienen que son ideas que se convierten en determinantes del pensamiento y la acción en los maestros (Zimmerman, 2004; Guzmán y Guevara, 2010; Zimmerman y Trabazo, 2015; García y Osorio, 2020), y revelan estas concepciones en sus discursos al recuperar la experiencia de la memoria.

Las concepciones son construidas cognitivamente en procesos personales en las que, más que adquirir un conocimiento de tipo conceptual, la persona estructura un saber con base en la experiencia; en la que se integran conocimientos, puede ser en diversos y amplios períodos de la vida, y de acuerdo con información recabada en distintos contextos. Estas concepciones permiten o restringen el aprendizaje, y determinan las conductas de las personas. Además, son ideas que animan las formas de pensar y de hacer en la vida cotidiana, y esto no necesariamente se hace de manera explícita (Zimmerman, 2004).

En adelante, se presenta una de las cinco redes semánticas pertenecientes al análisis de los resultados y su discusión; la que se denomina «las concepciones de infancia». Luego, aparece la síntesis del proceso al presentar las conclusiones de este estudio, sus enlaces y las intuiciones profundas del investigador (Manen, 2016, p. 406).

## Las concepciones de infancia

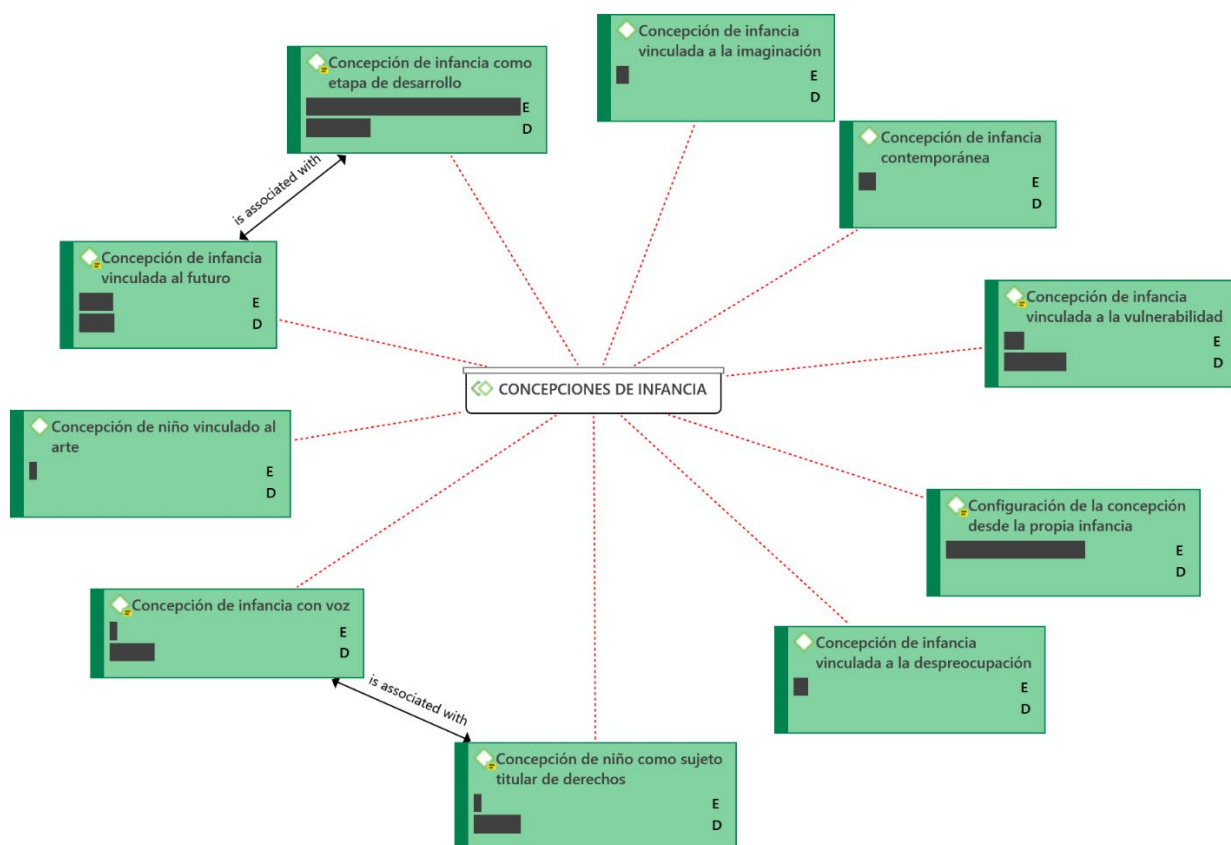


Figura 2. Red semántica Concepciones de infancia.

Fuente: García, (2023, p. 159).

## **Concepción de infancia como etapa de desarrollo.**

Cuando los maestros de las Escuelas Normales son consultados por la infancia, refieren con mayor frecuencia a la concepción de etapa de desarrollo, generalmente desde los estudios que han hecho o sobre información recibida sobre las etapas piagetianas. Esta es una reducción de la infancia que especialmente hace referencia a una de las nominaciones de las edades de la vida, conocida como primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad; un límite que varía y que resulta culturalmente arbitrario. Veamos alguna de las ocurrencias de los maestros entrevistados, donde se refieren a ello:

ENS 2MEO49: [...] una etapa de la vida que el niño desarrolla unas habilidades que van a permitir posteriormente tener mayor capacidad de desenvolverse, como es la convivencia, como es la autonomía, como es el conocimiento de sí mismo, como todas esas habilidades de orden cognitivo que pueda desarrollar. (Comunicación personal, agosto 20 de 2020).

La categoría que surge del análisis es la concepción de infancia como etapa de desarrollo, esta es la forma de nombrar y de representar más frecuente y recurrente la infancia en los discursos de los maestros. Para ellos, la infancia es una etapa que comprende diversos períodos, nombrados de distintas maneras. Se asume, entonces, que existe sincretismo entre niñez e infancia, y entre infancia y primera y segunda infancia. En términos generales, cuando los maestros piensan en este concepto ven a los niños de educación inicial de cero a cinco años y de educación básica primaria. Esa sería la infancia comprendida como etapa de desarrollo.

Al comprenderla como etapa de desarrollo, hay una vinculación fuerte con las teorías del desarrollo, los discursos del crecimiento y desarrollo y el desarrollo infantil temprano (DIT). Esta categoría del discurso no está sola, actúa en conjunto con la infancia vinculada a la vulnerabilidad, al futuro, a la despreocupación, a la imaginación y al arte, y la infancia con voz; las cuales aparecen descritas a continuación.

## **Concepción de infancia vinculada a la vulnerabilidad.**

La concepción de infancia configurada en la modernidad detenta un carácter de división del mundo adulto y el infantil, que se sustenta en características de los niños; como la necesidad de jugar, la carencia de conocimientos y experiencias, la despreocupación, la vulnerabilidad, entre otras. Esta última es recurrente en

los discursos donados por los maestros en formación de las normales, quienes asumen con normalidad esta forma de pensar la infancia. Uno de los relatos sobre la experiencia de los maestros lo demuestra.

ENS 2MPO19: [...] es una etapa en la que mucha vulnerabilidad o sea el niño por ser niño ya es vulnerable por el hecho de que las cosas que tenga y la manera en cómo vive, cómo conviva digamos que siempre una vulnerabilidad que es la dependencia, pero también puede estar expuesto a otras condiciones como lo son las vulnerabilidades físicas, en cuanto a digamos que las condiciones genéticas pueden tener una mayor predisposición pueden tener algún tipo de discapacidad o algún tipo de enfermedad o algo pues que afecte su desarrollo físico. (Comunicación personal, agosto 5 de 2020).

La vulnerabilidad es una forma de nombrar a los niños como «carentes de», dado que están lejos de alcanzar la autonomía sobre el cuidado de sí. Es claro desde el punto de vista de la crianza de los seres humanos que el proceso de desarrollo intrauterino es incompleto en relación con los demás animales, y que, como otros mamíferos superiores, necesita de cuidados de los adultos incluso para la sobrevivencia. Sin embargo, el sentido con el que se utiliza la vulnerabilidad de los niños en las ocurrencias de los maestros supera esta relación con los adultos, y está vinculada, desde las inferencias del investigador, con vulneración de derechos, brechas socioeconómicas, vulnerabilidad social, inclusión, y, en general, a una mirada heterónoma del niño, que no es capaz de valerse por sí mismo y que, en el contexto de actuación social y las desventajas que tiene por no tener satisfechas las necesidades básicas, está en mucho más riesgo. No se evidencia un discurso idealista de infancias autónomas, en camino de autorrealización, sino uno en el que permanece un niño carente.

En este sentido, la vulnerabilidad se relaciona menos con las características del DIT, propias de los seres humanos, y coincide más con una visión de adulto-centrismo en la que no se reconoce al niño como sujeto autónomo. Es decir, las decisiones vitales tienen que ver mucho con la edad y con lo que se considera una madurez del sujeto; tanto a nivel cognitivo como afectivo.

### **Concepción de infancia vinculada al futuro.**

Esta concepción de la infancia es antigua y ha acompañado el pensamiento de las culturas con herencia grecolatina, puesto que desde la antigüedad a los niños se les ha dicho que son el futuro. Esto conlleva a un aplazamiento del niño, quien llegará a ser importante cuando llegue a la adultez. En esta manera de pensar la



infancia el futuro de la experiencia del niño es el pasado del adulto (Mead, 2002); una concepción que se fortaleció en la modernidad y que aun, en este momento histórico y cultural, luego del siglo XX al alcanzar la concepción de titularidad de derechos continúa, porque las huellas culturales son muy profundas. En palabras de los maestros se puede visualizar la futurización de la infancia a través de uno de los relatos:

ENS 3RPPO10: [...] yo le aporto a ella, educar es darle los pasos a los estudiantes para que ellos empiecen como a visualizar un futuro, entonces mi futuro yo lo veo siendo un doctor, un veterinario, no solamente enseñarles a leer y a escribir sino también a que ellos mismos vayan descubriendo lo que van necesitando y lo que pueden asimilar para cuando ya sean jóvenes, para que ellos visualicen ya su futuro [...] para que ellos vayan como empezando a hacer un aterrizaje de lo que ellos de lo que ellos quieren y pueden ser en el futuro. (Comunicación personal, octubre 20 de 2020).

Estas ideas de la infancia, la niñez y lo que son los niños, son una de las trazas de la herencia grecolatina que mantenemos por tener una historia marcada por la colonia española. Kohan (2004), también mencionado por Durán (2015), en su conceptualización de la infancia recupera de los escritos platónicos de la antigüedad algunas marcas del lenguaje que perduran como determinantes del pensamiento acerca de los niños. Una de estas marcas está signada como «La infancia como material de la política: el material de los sueños políticos; discurso de la necesidad en perspectiva de un futuro mejor» (p. 46).

La enseñanza consiste en preparar a quien todavía no es para cuando sea. El sujeto está aplazado en esta concepción en la que el *subjectum*, aquello esencial de quien se es, todavía no es posesión de este ser que está en formación. Esto además repercute en una idea de la formación en la que todavía no se es un sí mismo como tal, sino que se es la semilla de quien llegará a ser. Esta concepción de infancia no reconoce entonces un sujeto de la formación que tiene una idea de sí mismo en el presente, no le reconoce que ya es un sujeto, le condena a solamente ser cuando haya alcanzado la mayoría de edad.

Se podría poner en evidencia el argumento que funda la concepción llevándolo hacia sus límites, preguntando, por ejemplo, ¿cuándo se deja de estar en formación y ya se es un sujeto?, ¿cuándo se llegue a ser joven o pase a un colegio? O, tal como lo expresa la maestra entrevistada, ¿en qué momento a los niños se les deja de pensar como *infantia*, es decir sin voz, y por lo tanto competentes para elegir, para discernir, para comprenderse a sí mismos?

La respuesta es simple, pero no fácil. Las leyes progresistas sostienen que, en todo momento, independientemente de la edad. Tal es el caso de Argentina, con la

expedición de la ley 26.743 de 2012 se marca que cualquier persona puede hacer el cambio en el registro de su identidad de género. No hace falta un tratamiento médico, y esto incluye a las infancias, además, en su vida cotidiana su nombre de pila elegido tiene que ser utilizado.

Esto marca un cambio a nivel internacional, en el que los niños no son vistos desde la postura tutorial en la que los adultos cuidadores son quienes tienen que tomar las decisiones por ellos, sino como sujetos de derechos por sí mismos. La ley prevé que los padres pueden estar en desacuerdo, pero en este caso se contempla lo que la ley supone como el mejor interés, y se toma en consideración lo que dice el niño. Por lo tanto, en el caso de un niño o niña que quiere cambiar de sexo, después de tramitar el cambio de su nombre en el registro civil, hay obligación administrativa de que en las escuelas y su comunidad sean llamados por ese nombre (Stewart *et al.*, 2020).

Por lo tanto, en una postura en la que el niño no se aplaza para el ejercicio efectivo de sus derechos como un sujeto en igualdad de condiciones, su visión en futuro es insostenible, y esto se observa en las prácticas cotidianas en la escuela. Quienes asisten a la escena cotidiana de la escolarización pueden darse cuenta si el niño es tratado como sujeto de derechos, por la postura exhibida en el discurso y las prácticas de los maestros, porque desde sus concepciones reaccionan a la voz del niño, a sus elecciones, a sus posesiones personales o al ejercicio del libre desarrollo de la personalidad; y es allí, en la reflexión que hacen de sus prácticas, donde revelan que continúan futurizando al niño, sin superar la figura heterónoma de alumno.

### **Concepción de infancia vinculada a la despreocupación.**

La despreocupación, como la vulnerabilidad, la desprolijidad y la carencia son rasgos propios de la concepción de infancia moderna, porque el niño es pensado como ser heterónomo. Este rasgo, presente en los discursos de los maestros al pensar la infancia desde su experiencia, devela una preocupación adulta para que el niño pueda vivir su infancia en la niñez. Una preocupación loable, tanto desde la concepción de infancia moderna, como de la concepción contemporánea. Los adultos, y en especial aquellos que son maestros, son garantes y coadyuvantes de la posibilidad de que la infancia sea esencia en la niñez. Uno de los relatos representativos de esta postura de los maestros es el siguiente:

ENS 1CPO15: Yo creo que es un momento y creería que es un momento para ser feliz yo creo que los niños en la infancia los niños deberían poder ser felices y no estar muy preocupados y angustiados conceptos es aprender en este momento

hay niños que ya se preocupan que, por la situación económica de la casa, que, por situaciones sociales, políticas y bueno son muy chiquitos para eso no es cierto ese no es el momento para eso creería que la infancia también es un momento para aprovechar y jugar y ser muy feliz. (Comunicación personal, agosto 05 de 2020).

Comienza aquí una contraposición a la visión del niño como aquel sujeto que necesita protección o como lo dijera Ariès (1987) «vigilancia», que es una percepción de la niñez emanada de la concepción moderna. A los niños se les encapsuló en las escuelas para que no accedieran a los secretos de la vida adulta, porque Rousseau los definió como unos seres diferentes. Esta concepción de la infancia como momento para ser feliz, y que es deseable que esa condición se detente durante la niñez, es muy cercana a la visión de la Unicef, que vale la pena citar:

Tener pocos años no es lo mismo que tener infancia. Los adultos envidian a los niños porque se supone que la infancia es un periodo libre de preocupaciones, donde lo más importante es crecer y aprender a vivir. Pero la infancia puede perderse muy pronto en la vida: cuando alguien sufre un problema muy grande en su niñez decimos «se ha hecho adulto de repente». (Estado Mundial de la Infancia citado por UNICEF y OEI, 2008, p. 15).

Aquí se marca la distinción entre infancia moderna, que tiene como característica la despreocupación; y la niñez, que es una categoría cronológica y jurídica. Esta es muy importante para demarcar los derechos de los niños, y la expedición de leyes en estados nacionales garantes de estos ante la desprolija forma en que los adultos nos hacemos corresponsables de su devenir. Es deseable que esa condición se viva en los primeros años de vida, en la niñez; lo que no significa que la infancia se agote simplemente por cumplir los dieciocho años. La infancia no pertenece indefectiblemente a la niñez, pertenece a los seres humanos independientemente de la edad que ostenten.

Arendt *et al.* (1993) tienen una manera interesante de referirse a ello, puesto que sostienen que hay un problema con la línea que divide a los niños de los adultos, pues supone que no se puede aprender cosas nuevas cuando se es adulto o tratar a los niños como si fueran iguales. Así mismo, sustentan que no es una regla dependiente de la edad, pues realmente depende de factores diferentes en cada contexto sociocultural.

Lo anterior demuestra cómo el mundo adulto separado del mundo infantil está siendo observado como un escenario de crítica de los supuestos fundamentales de la infancia moderna, vinculada solo a la niñez, y presente siempre que los niños puedan ejercerla de acuerdo con las disposiciones adultocéntricas, un

problema crítico de la contemporaneidad que escapa de las discusiones sobre la escolarización y la formación inicial de maestros.

### **Concepción de infancia con voz.**

La definición antigua de infancia significa sin voz, convertida durante siglos en regla general para tratar a los excluidos del mundo adultocéntrico, machista o si se prefiere: heteropatriarcal, porque así era la cultura occidental. Durante todo el siglo XX se intentó dar voz a los niños desde pedagogías activas, declaraciones de derechos, exposición mediática, etc. Escuchar voces de maestros que comienzan a concebir los niños con voz es un panorama de transformación para el contexto de la formación normalista y, por ejemplo, una de las docentes del PFC relata su experiencia de la siguiente manera:

ENS 3RPO24: El escucharlos, el devolver la palabra. Ayer precisamente veía una conferencia de Carlos Skliar acerca de las conversaciones, la estrategia de conversar en el aula, como esa posibilidad de generar aprendizajes en los estudiantes, el conversar o sea el ir al aula, no a repetir sino a conversar es una posibilidad de que usted conozca a sus niños de que aprenda con ellos, de que los niños aprendan con los demás niños, que tengan la cercanía [...] yo pienso que es de identificar ¿cuáles son esas condiciones que tienen? Que, como decía ahorita, hay condiciones que nosotros como docentes tenemos mucha responsabilidad y que tenemos muchas posibilidades. (Comunicación personal, febrero 28 de 2020).

De nuevo, la concepción contemporánea comienza a aparecer en los profesores del PFC desde la apropiación del conocimiento de última generación. En este caso se referencia a un reputado autor latinoamericano, Carlos Skliar, quien reconoce la infancia como una categoría que no se circunscribe a la niñez, pero su argumentación no se ancla allí solamente; la profesora entrevistada lo menciona en relación con devolverle la voz al niño. En este sentido, la concepción de este como sujeto de derechos del siglo XX nos dejó una fuerte convicción en la transformación del concepto antiguo de niño sin voz (*infantia*), y que requiere de un adulto para hablar por él para conseguir que haya un reconocimiento de sus derechos, que, por lo menos, su voz sea escuchada y, lo más importante, tenida en cuenta.

Algunos niños como Greta Thumberg, Francisco Vera, Fernando de Lucio, Aleida Ruiz Sosa y Malala tienen exposición en medios y plataformas digitales, y desde allí reclaman un cambio en la manera de referirse a las infancias

contemporáneas; en tanto se vinculan con la idea de no ser tratados como menores por la carga semántica que esto conlleva.

El paso a seguir en la reflexión pedagógica sobre la formación de los niños, si se quiere asumir un cambio en el adultocentrismo y la autocracia denunciadas por los niños, implicaría, por ejemplo, poner en perspectiva crítica el modelo de ser humano para su formación, superar la postura condescendiente de quien les da voz y, en definitiva, visibilizar a los niños, hacerlos escuchar, utilizar un lenguaje respetuoso, no estigmatizar, informar e incluir en el discurso perspectivas de género. Esta postura incipiente apenas en los discursos de los maestros que acompañan la formación en el PFC es ya una ganancia, una ventana abierta hacia la construcción de una concepción de infancia y niñez contemporánea.

### **Concepción de infancia contemporánea.**

La concepción contemporánea de infancia implica pensar esta categoría como parte de la condición humana, deslindada de la edad y de la biología. Se remite a esta como una dimensión que permite a los adultos las natalidades, las proyecciones, los sueños, la desprolijidad; características ubicadas hasta hace algún tiempo en la niñez. La infancia contemporánea se configura desde múltiples ciencias y disciplinas. El mundo actual, en el que bajan las tasas de natalidad y la expectativa de vida se hace más larga, los adultos envejecen más lento y la franja de gente joven se hace más grande. Los maestros perciben el cambio cultural y lo hacen evidente al reconocerse infantes siendo adultos:

ENS 3REO25: [...] o a veces cuando uno hace salida con amigos, con la familia, incluso uno se vuelve un niño, uno olvida que ya uno es un adulto que se uno no se comporta con un adulto, que uno se pone a jugar con los niños pequeños y cosas así, que puedan hacerse con ciertos familiares, por ejemplo, con mi mamá soy muy mimada, entonces yo soy mamá y también yo soy una niña con mi papá [...] (Comunicación personal, agosto 05 de 2020).

La infancia contemporánea se ubica como parte de la condición humana, como una construcción sociohistórica no biológica (Postman, 1983; Bárcena, 2002; Bárcena, 2009; Marías, 2005; Narodowski, 2016; Skliar, 2012), una configuración cultural moderna que dividió a los niños de los adultos gracias a las teorías románticas de Rousseau (Ariès, 1987; Arendt *et al.*, 1993; DeMause, 1991; Caril, 2011; Kohan, 2004). Una división del mundo basada fundamentalmente en el establecimiento de temas que se volvieron secreto (Elías, 1993; Postman, 1983; Manen, 2016; Mead, 2002), y a los cuales se tendría acceso al atravesar ciertos

momentos o experiencias de la vida. Los conocimientos acerca de los niños comenzaron a tener un lugar en las palabras, las costumbres, las tradiciones, las bibliotecas y, finalmente, en la escuela.

Esta división del mundo ha perdido fuerza, dado que la asimetría existente entre adultos y niños ha dejado de existir por el advenimiento de las pantallas; inicialmente las de la televisión, ahora en los smartphones, los ordenadores, las tabletas y demás formas de comunicación que implican el aplanamiento de la asimetría. El dominio de los secretos ya no reside en los adultos: padres, cuidadores o maestros, sino en los contenidos de la televisión, en los que la presentación de lo infantil está signada por el adultocentrismo.

Lo que todo esto viene a significar es, creo, que nuestra cultura cada vez proporciona menos razones y oportunidades para la niñez. La TV. crea un contexto de comunicación que estimula la idea de que la niñez ni es deseable ni es necesaria, que, a los niños, en efecto, no los necesitamos. Y cuando he mencionado el hecho de que la niñez se acaba no quise decir la desaparición física de los niños, pero, de hecho, esto también está ocurriendo. Nuestro índice de natalidad está bajando y lo ha estado haciendo durante la última década, por lo que se están cerrando colegios por todo el país. (Postman, 1983, p. 20).

Coinciden con Postman algunos latinoamericanos como Carlos Skliar, quien diferencia la niñez de la infancia; tal como en esta investigación y con argumentos similares. Además, está de acuerdo con esa insostenibilidad de la infancia moderna en la actualidad y dentro de la misma escuela que tenemos.

Cuando se refiere la infancia como parte de la condición humana, también se observa de manera similar lo que les pasa a los adultos que cada vez se resisten más a la vejez; por ejemplo, Narodowski, que llama a este fenómeno «un mundo sin adultos». Los niños se realizan como adultos sin la mediación de la familia o la escuela, a través del conocimiento que les presentan los medios de comunicación. Los adultos, por su parte, comienzan a parecerse cada vez más a los niños. Hay múltiples indicadores de que esas características de la infancia moderna se presentan sin vergüenza en el adulto y durante toda su vida, porque la infancia hace parte del trayecto de la vida y, por ejemplo, las teorías de la formación han migrado de la niñez, a toda la vida, y hasta la muerte.

La infancia es una categoría vinculada a la condición humana, de carácter sociohistórico, desvinculada de la edad y de la estricta relación con la niñez. Es deseable desde todo punto de vista que se viva intensamente en este período antes de los dieciocho años, pero está vinculada con las nuevas experiencias en cualquier momento de la vida. Encaradas como natalidades, son un despertar de la condición infantil, aunque cronológicamente se esté adulto o físicamente envejecido. Nos

hemos dado cuenta de que la división de los adultos y los niños se ha desvanecido en este cambio cultural que algunos llaman «prefigurativo» (Mead, 2002), otros, modernidad líquida (Bauman, 2003) postmodernidad (Latour, 2007). En fin, la percepción de que los determinantes de la infancia y de las demás edades de la vida son ahora difusos y menos asimétricos es clara para muchos. Los maestros en formación y formadores en las ENS así lo advierten, pero sin el acceso a estos marcos de referencia.

Ahora bien, entre todos los adultos se debe garantizar la infancia a los niños. Un proverbio africano dice «Para educar a un niño hace falta la tribu entera» (Marina citado por Mesonero, 2008), con el que están de acuerdo los maestros de las normales. Observan que la garantía de los derechos de los niños es corresponsabilidad de todos los involucrados, que existe una relación necesaria entre escuela y familia como instituciones humanas, sociohistóricas, creadas y sostenidas para la socialización primaria y secundaria (Pozo *et al.*, 2004) y, al mismo tiempo, para la garantía de los derechos de los niños (Álvarez-Uría y Varela, 1991). Puesto que en la relación escuela-familia no solamente se agencian los derechos educativos de los niños y las niñas, sino todos sus derechos; por lo menos como una obligación ante la legislación existente (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006).

## Discusión

Tres generaciones diferentes de maestros, protagonistas de la formación de docentes en Caldas, han donado desde su cognición sus anécdotas, saberes y su experiencia a la construcción de este proceso. Se finaliza entonces con una síntesis que implica dar cuenta, tanto de lo dicho por ellos, como de las inferencias del investigador. Por ser este un proceso fenomenológico y en la búsqueda de ser consecuente con lo expresado por Van Manen, se busca poner en evidencia las intuiciones profundas (Manen, 2016, p. 406), que superan la mera opinión.

Las concepciones son ideas construidas en la experiencia de la vida, es decir, eso que nos pasa (Skliar, 2003; Larrosa *et al.*, 2018; Larrosa, 2003); aunque no solo esto es experiencia, pues para llegar a serlo en el nivel que interesa a los investigadores debe pasar por el tamiz de la reflexión. Esto implicó para las maestras y maestros que narraron su experiencia pensar en el pasado, reflejar esa situación y, desde la utilización del pensamiento, construir un relato. Es claro, desde las teorías de la mente, que solamente el sujeto mismo tiene acceso privilegiado a sus estados mentales, y que su donación es el lenguaje capturado del

ambiente, fijado en texto y trabajado rigurosamente para lograr comprensiones que irremediamente son reflejos de la realidad. Pues estas personas han vivido la formación de maestros como estudiantes de escuela normal, como profesores del programa en el que se forman los maestros nóveles, como maestras que acompañan en sus prácticas pedagógicas a otros en formación, y, desde allí, han construido una forma cognitiva que anima sus prácticas en lo referente a las infancias.

En cuanto a las concepciones de infancia que surgen en los discursos de los maestros, vale la pena decir que una de las que aparece con más frecuencia es la de la infancia como etapa de la vida y como etapa de desarrollo; llamada «primera infancia» o «edad parvularia». Notablemente influenciada de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, hace que sea una determinante en el pensamiento de los maestros.

Esta visión determinante en la concepción de infancia es la fotografía del fenómeno, en el que los discursos de los maestros tienen la característica de anclarse en experiencias formativas un tanto superficiales o insubstanciales. En el marco de lo académico, porque, aunque tienen esta referencia explícita o implícita de Piaget, el conocimiento de la teoría es liviano, infundado, elemental y aparente. Se alejan los discursos en la concepción de infancia como etapa de desarrollo de posturas puristas, estudiosas, ilustradas, que son esperadas en ambientes de formación terciaria. Es una reproducción de palabras que no tienen un fondo, y que invisibiliza tras este discurso las teorías contemporáneas de la infancia, que apenas son perceptibles en sus concepciones. Algunos profesores del PFC reconocen la historia de la categoría infancia, y de cómo se ha tenido en la historia de la humanidad apenas una luz sobre lo que son los niños y la importancia de estudiar lo infantil.

La identidad de la escuela normal como institución, desde su creación, deviene de la relación de la infancia con la pedagogía. Es lo que en el marco de la sobrevivencia de las normales les podría dar la capacidad de continuar emplazando un lugar en el mundo; pues, el campo de la educación inicial o enseñanza básica será su nicho de trabajo, desarrollo, investigación y prestigio (de Guzmán, 1986).

Otra concepción dominante en las ENS es la rousseauniana, aquella de la división del mundo adulto y el de los niños, que recientemente se ha puesto en tela de juicio por parte de Arendt (1993), Bárcena (2009), Narodowski (2016) y Postman (1983) (por mencionar algunos). Aun cuando se puede decir que es una idea que resulta revolucionaria, genera una nueva controversia, y es difícil de aceptar porque rompe con lo establecido en el transcurso del siglo XX, así como con todos los discursos y prácticas que tienen que ver con la configuración de la niñez contemporánea y las abstracciones de la infancia. De manera que este tema, hasta estos días, no se discute en las normales, y las ideas contemporáneas continúan veladas a los maestros.



En ninguna de las ENS aparece la discusión del cambio cultural contemporáneo protagonizado por la infancia (Mead, 2002) y configurado en las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía, que implica darse cuenta de la «desaparición de la infancia moderna». Se advierte sí que, ante el cuestionamiento del investigador, aparece una nostalgia por esos niños que dejan de serlo por su realización temprana; quienes ya son otros, porque los niños de hoy no son los que otrora fueron los maestros formados en la tradición normalista durante el siglo XX (Valencia, 2006; Loaiza, 2009). Esta teoría ya no les es suficiente para comprender el cambio de la cultura y los niños del presente.

Es evidente que el sentido de la añoranza por la infancia desaparecida se ancla en la propia experiencia. Esto es natural en los seres humanos, dado que se ha crecido y aprehendido la concepción de la infancia en la experiencia de la niñez; en el contacto cotidiano con los niños en la escuela como dispositivo social de aislamiento de estos del mundo adulto. Esto anticipa como lo natural, lo que debe ser con relación a la existencia de los niños, incluso hasta llegar a la reducción de estos a la categoría de alumno, cuando no se logra desligar la condición de sujeto niño de la escolarización.

Es claro que no es desdeñable el conocimiento de la primera infancia como etapa de desarrollo, pues resulta útil para el entendimiento de los niños en la práctica pedagógica. Se hace necesario enriquecer la comprensión de la infancia, deslindarla de otras categorías que tienen que ver con los estudios sobre los niños; como el desarrollo infantil temprano, la primera infancia y la niñez. En todas las culturas las edades de la vida son arbitrarias y dependen en esencia de la percepción cultural, por ello es pertinente reconocer otras categorías diferentes a la edad y la biología para la comprensión de las infancias contemporáneas, y encarar los retos de la escuela del futuro. Es el cambio de la sociedad en relación con la infancia lo que ha llevado a que hoy el área de conocimiento conocida como los *Childhood Studies* sean objeto de estudio, en el que confluyen diversas ciencias y disciplinas de conocimiento que están influenciadas desde diversas perspectivas teóricas, pero, sobre todo, políticas; en tanto se ubican cercanas a la búsqueda del desarrollo económico.

En los discursos de los maestros es dominante la concepción de la infancia moderna, porque se anclan a características como la vulnerabilidad, la imaginación, la despreocupación, la titularidad de derechos, y es pensada en función del futuro. La infancia moderna es construida desde el siglo XVII hasta finales del siglo XX. Ser niño implicó durante todo el siglo XX la protección de los adultos, la revelación gota a gota de los secretos de la adultez y el cuidado por su vulnerabilidad ante los peligros del mundo y los de estar a solas consigo mismo. Todo esto dentro de un panorama pedagógico basado en discursos morales que fueron perfeccionando la visión del niño vinculado a la educación escolarizada, hasta llegar a la reducción

de la categoría a la de alumno. En este sentido, la tesis de Narodowski (1999) sobre la reducción del niño a alumno es magistral:

El ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente el ocupar un lugar heterónomo de no-saber, contra puesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe. Por lo tanto, la escolarización no consiste en otra cosa que el proceso de infantilización de una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como «alumnos». Todo aquel que ocupe el lugar de alumno deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse en forma dependiente y heterónoma frente a un docente que habrá de decidir qué se enseña. La escuela borra los saberes previos de los alumnos, a menos que estos coincidieran plenamente con los que ella transmitiría. El ser alumno de la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saberes y poderes; un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. (p. 42).

El alumno moderno se convirtió en objeto de trabajo de la escuela, en una objetivación que genera la idea universal de un niño prefigurado biológica y pedagógicamente. Se le presentarán los objetos del mundo escogidos por los adultos para sacarlo de su ruda condición inicial, y se irá buscando la humanidad en él o colocándola sobre él, preparándolo para la vida; una que al parecer comienza cuando se deja de ser niño.

La concepción contemporánea se mueve de lugar para ubicar la infancia como parte de la condición humana sin el referente de la edad, «[...] se trata por tanto de un concepto que no es biológico, que no tiene que ver ni con la fortaleza, ni con el deterioro: es el argumento. La vida humana tiene argumento, tiene una estructura proyectiva» (Marías, 2005, párr. 13). Es importante que, en las ENS, de acuerdo con su identidad y su naturaleza, se profundice en las características de las infancias contemporáneas, que se alejan del supuesto fundante de la modernidad sobre la importancia absoluta de la edad.

Autores como Julián Marías no solo plantean la arbitrariedad de las edades de la vida, sino que en la actualidad estas edades han ido cambiando; la vejez y el deterioro se han aplazado, y se cuenta siempre con nuevos proyectos y natalidades (Arendt *et al.*, 1993; Bárcena, 2009), incluso cuando ya se es viejo. Las edades de la vida no son cronológicas ni jurídicas, sino que están vinculadas fuertemente con las experiencias, con aquello que nos pasa (Larrosa, 2003) y que determina quiénes somos. En ese sentido, las natalidades, los aprendizajes, la vulnerabilidad o la madurez no son potestad de un grupo humano determinado específicamente por el número de años vividos. La infancia, por tanto, está presente a lo largo de

la vida, no solo vinculada a los sentimientos determinantes, orientados desde lo adulto hacia los niños (Ariès, 1987). En un mundo que va perdiendo incluso a los adultos (Narodowski, 2016), quienes se proclaman también como eternos jóvenes, vulnerables, la consecuencia es que tanto esas visiones cognitivas del ser humano como su formación van quedando atrás.

Es característico de la concepción de infancias contemporáneas la desaparición de los niños o de lo que aparecía como infancia moderna, lo cual podría ser un artificio postmoderno al anunciar la muerte de múltiples categorías hacia finales de siglo XX (Latour, 2007; García, 2007). Esto no deja de ser, al mismo tiempo, una deconstrucción necesaria de la infancia moderna como la conocemos, tras los rasgos de la cultura que muestran unos niños diferentes a los que configuraron la cognición y la cultura de la modernidad. Se podría decir que la infancia como categoría está en construcción, puesto que desde múltiples campos y formas de nombrar se hace evidente una transformación cultural y cognitiva que emerge en la actualidad, y pluraliza la concepción única moderna. Por ello, se habla teóricamente hoy de infancias contemporáneas.

Esta concepción «contemporánea», en el que se pluralizan las infancias, se categoriza desde las formas de nombrar de investigadores como Narodowski y Baquero, 1994 (Narodowski, 1999; 2016), otros hablan de niñeces; como Alvarado y Lobet (2013). En plural implica, más que una muerte, una transformación vinculante con las esferas socioculturales y sociohistóricas del cambio cultural que ha tocado la infancia moderna. El nacimiento de esta en la modernidad transformó la sociedad (Ariès, 1987), y como consecuencia deviene el diseño de la escuela (Comenius, 1657) y su posterior realización (Álvarez-Uria y Varela, 1991); así como los discursos morales que dan origen a la pedagogía (Runge, 2017; Rousseau, 2000) y el nacimiento de las instituciones formadoras de maestros (Valencia, 2006; Báez, 2005; de Guzmán, 1986). Esta relación entre infancia, escuela, pedagogía y formación de maestros dota de sentido e identidad a la escuela normal como institución; sin embargo, esta historia, que es presente y futuro, no ha sido apropiada con sentido identitario, y puede llevar en poco tiempo a la muerte de las ENS, como ha pasado en muchos países (de Guzmán, 1986).

Los pensamientos emergentes de los que dan cuenta los maestros en sus discursos resultaron para ellos difíciles de nombrar, describir y comprender. La cognición que se configura en la experiencia y, que aquí se denomina «concepciones», determina las formas de hacer, sentir, pensar y representar las infancias en el contexto específico de la práctica pedagógica. El poder de las concepciones radica en la manera en que permiten o limitan la apropiación de nueva información, dan sentido a lo que se hace en la práctica, y realmente producen comportamientos y conductas profesionales de los maestros. Cuando las concepciones se basan en reduccionismos de lo que hoy día se puede concebir como infancias

contemporáneas, los procesos de formación de maestros van hacia esa misma dirección, por la relación sinérgica entre las concepciones y las prácticas.

## Conclusiones

En los discursos de los maestros emergen diversas formas de concebir la infancia, en claro sincretismo con la niñez, las edades de la vida y la idea de la etapa de desarrollo. Una evidente alusión a la formación psicopedagógica piagetiana que ha inundado el ambiente académico de la formación de maestros en todo el sistema. A la base de estos estudios está la biología; es decir, una configuración del pensamiento desde las ciencias naturales que reduce la categoría infancia a lo que nos pasa a todos los seres humanos por un preordenamiento genético, con base fundamental en la transición de una edad a otra.

La infancia como categoría es una construcción humana, es decir, que ha sido configurada en las mentes de las personas al darle ciertos atributos y un lugar dentro del pensamiento (Ortiz, 2006). En tanto categoría es susceptible de ser pensada, y por ello se describe, se escribe, se investiga y se analiza al desmenuzarla para su comprensión. Esto se hace con mucha más potencia para ambientes de formación de maestros desde el campo de las ciencias sociales, especialmente desde la sociología, la antropología, la historia, e incluso algunas incursiones desde la filosofía.

Los seres humanos construyen concepciones basados en sus experiencias del mundo, que son simbólicas (Alvarado y Lobet, 2013). La infancia es una construcción simbólica no muy antigua, Arendt (1993) dice, desde un pensamiento crítico, que Rousseau descubrió la infancia y dividió el mundo entre lo adulto y lo infantil; según su juicio, un error, por la división que se dio. Así mismo, se le reconoce como el padre de la pedagogía moderna, pero todos los autores contemporáneos reconocen que quien la hizo visible como categoría para ser pensada en siglo XX fue Phillippe Ariès, que la vuelve un tema para la investigación en ciencias sociales y humanidades.

El descubrimiento de Ariès es que la infancia como categoría es creada en la modernidad a partir de unos sentimientos nuevos hacia los niños, inexistentes hasta entonces. Convergen en ello diversos autores que han escrito sobre el tema, y se reconoce a Ariès como el historiador o el sociólogo de la infancia (Lebrun, 1975; Elías, 1993; Njenga, 1987; Ariès, 1987; Vincent *et al.*, 1992; Narodowski y Baquero, 1994; Trisciuzzi y Cambi, 1993; Narodowski, 1999). Algunos otros en la misma línea; como Mead, 2002; Alzate, 2003; Bárcena, 2009, 2006; Enesco, 2009;

Runge, 2017; Martínez, 2013 y Narodowski, 2016 también refieren la invención de la infancia a la obra de Ariès. Nótese que, si se hace un rastreo epistemológico de estos autores y los marcos de referencia de sus teorías, se ubican en la sociología, la antropología, la filosofía y la historia.

La infancia no es una categoría biológica (Postman, 1983); es una de pensamiento, construida por los seres humanos. Hay que diferenciar el concepto de infancia de los períodos del desarrollo, que, dicho sea de paso, son construcciones sociales y diversas sociedades dividen de manera diferente los periodos del desarrollo; dado que esta construcción es arbitraria y se adoptó con propósitos del discurso social. A esto se le denomina «construcción social», que es una idea acerca de la naturaleza de la realidad que aceptan los miembros de una sociedad particular, en un momento específico, con base en percepciones o suposiciones subjetivas compartidas (Papalia *et al.*, 2009).

Con lo anterior se quiere demostrar que quienes escriben de infancia, en su mayoría, lo hacen desde un punto de vista histórico, sociológico, antropológico o pedagógico. En este sentido, filósofos, educadores o investigadores en educación son quienes buscan comprender la relación de la infancia con la escolarización. Ante la crisis de la escuela y la desaparición de la infancia, con las características de la modernidad, están pensando hoy día cómo reconstruir los procesos educativos y formativos.

Los maestros de las ENS de Caldas están más cercanos a la concepción de una infancia etapificada desde la biología y la psicología. Al ser esta la concepción imperante y encontrar una gran debilidad en la relación de la concepción de infancia con la pedagogía, es claro que la urgente actualización de los maestros está por realizarse. Con todo, el panorama es alentador, porque existe ya un camino allanado por algunos docentes en los PFC, quienes han incursionado en las lecturas de la infancia como categoría sociohistórica y comienzan a percibir los enganches entre la infancia y la pedagogía.

Resuenan las confusiones de los maestros al tratar de identificar si la infancia es finita y, al igual que la niñez, finaliza a los dieciocho años; pues identifican en sí mismos, siendo adultos, características infantiles. Se dan cuenta de que lo infantil no tiene que ver con la edad, sino con la capacidad de jugar, imaginar, emprender o crear cosas nuevas; dar nacimiento a procesos y proyectos personales, aprender, formarse, ser vulnerable, despreocupado o desprolijo. Estas son características del comportamiento humano que pueden darse en cualquier momento de la vida.

Las infancias contemporáneas son múltiples, pues desde la historicidad de la categoría se reconocen por lo menos tres formas de construcción: la del antiguo régimen, el niño sin voz y los vejámenes cometidos en su contra; la de la modernidad construida en la sociedad occidental a partir del siglo XVII, psicopedagógicamente reducida a la categoría de alumno, y que desemboca

cultural y jurídicamente en el niño como sujeto titular de derechos del siglo XX; y las infancias contemporáneas: hiperrealizadas o desrealizadas (Narodowski, 1999; 2016).

Los maestros en formación en las normales de Caldas dan sentido a la infancia moderna. Es importante enfatizar en que pertenecen a los tres estratos de maestros entrevistados. Esto supone que en el contexto no ha habido suficientes aperturas teóricas a los marcos de referencia de las infancias contemporáneas, las que ahora deslindan la infancia de la niñez, del DIT, que ubican la infancia en todo el trayecto de la vida, y trabajan en la comprensión de la importancia de intervenir en su desarrollo cognitivo temprano, para hacer el trabajo pedagógico mucho más potente para la vida de los seres humanos.

Las formas de pensar de los maestros acerca de la infancia, los niños, las etapas del desarrollo, la escuela, la formación de los maestros y la pedagogía son construcciones cognitivas que determinan radicalmente sus formas de hacer en las relaciones con los niños y la comunidad que les rodea. Trabajar en pro de una cognición situada en las teorías contemporáneas de la infancia puede desembocar en una toma de conciencia sobre lo que realmente significa ubicarla como parte esencial de la naturaleza de las escuelas normales superiores, y proceder a fortalecer pedagógica e investigativamente el contexto en el que se forman los maestros; quienes finalmente son responsables de la formación de la niñez.

Los maestros están siempre en formación y pueden modificar sus concepciones, su cognición y, por ende, sus formas de conducir las prácticas pedagógicas. A lo largo de las categorías se han puesto en evidencia asuntos de necesaria atención, puesto que cognitivamente se han configurado por grupos de profesores de forma que se repiten sin mucha reflexión. En concreto, se hace referencia a los principios mencionados por Ariès, como la cortesía o la vigilancia; el adultocentrismo y la adultocracia referidos por niños influenciadores del mundo; y la relación con la familia en el ejercicio de la función comunitaria del maestro. Asuntos que pueden, desde el punto de vista cognitivo, ponerse en discusión en los escenarios de formación de maestros a partir de la crítica del modelo de ser humano con el que se conduce esta, y así lograr un cambio también en la pedagogía.

## Referencias

- Abelleira, Á. y Abelleira, I. (2019). De lo infantil, escuchando al corazón y tomando el pulso. *Memorias I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas* (pp. 1-5). Universidad de Caldas.

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A.
- Alvarado, S. V., y Lobet, V. (2013). Introducción. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la Infancia desde América Latina* (pp. 27-34). CLACSO.
- Álvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta.
- Alzate, M. V. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 201(31), 1-9. [https://www.researchgate.net/publication/277030979\\_El\\_descubrimiento\\_de\\_la\\_infancia\\_II\\_modelos\\_de\\_crianza\\_y\\_categoria\\_sociopolitica\\_moderna](https://www.researchgate.net/publication/277030979_El_descubrimiento_de_la_infancia_II_modelos_de_crianza_y_categoria_sociopolitica_moderna)
- Arendt, H., Romero, J. y Cerdán, J. B. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris. Época II*, 7, 38-53. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/260>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. (N. G. Guadilla, Trad.). Taurus.
- Báez, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427-450. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570210>
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. *Daimon*, (26), 107-123. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11921>
- Bárcena, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 245-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>
- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Anthropos*, (224), 113-139. [https://www.academia.edu/1468080/Una\\_pedagog%C3%ADa\\_del\\_mundo\\_Aproximaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_filosof%C3%ADa\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_de\\_Hannah\\_Arendt\\_en\\_Revista\\_Anthropos\\_no\\_224\\_pp\\_113\\_139](https://www.academia.edu/1468080/Una_pedagog%C3%ADa_del_mundo_Aproximaci%C3%B3n_a_la_filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_de_Hannah_Arendt_en_Revista_Anthropos_no_224_pp_113_139)
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. (Rosenberg, M. Trad.) Fondo de Cultura Económica.

- Caril, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós
- Código de la Infancia y la Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).
- Comenius, J. A. (1657). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- de Guzmán, M. (1986). *Vida y Muerte de las Escuelas Normales: Historia de la formación del magisterio básico*. PPU Promoción Publicaciones Universitarias.
- Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. Septiembre 14 de 2020.
- DeMause, L. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Alianza.
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051494011.pdf>
- Elías, N. (1993). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Enesco, I. (2009). *Concepto de Infancia a lo largo de la historia*. Universidad Complutense de Madrid.
- García, O. J. (2006). *Las tendencias educativas en las tesis de los maestros normalistas y su incidencia en la formación superior del magisterio colombiano en el período de 1936 a 1948* (tesis de especialización). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- García, P. (2007). *Bruno Latour y los límites de la descripción en el estudio de la ciencia*. Editorial de la Universidad de Granada.
- García, O. (2023). *Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas* (tesis de doctorado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>



- García, O. J. (2019). *Infancia, pedagogía y formación de maestros en los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas*. Universidad de Caldas. Inédito
- García, O. J. y Osorio, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 211-232. <https://revistasoj.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2295>
- García, O. J. y Valencia, C. H. (2002). La formación del maestro normalista de Manizales en el área de Educación Física durante la década del cuarenta del siglo XX. *Revista de Educación Física y Recreación*, (13), 71-84. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-educacion-fisica-y-recreacion>
- Greimas, A. (1979). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Gredos.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia 1968-2006. *Revista colombiana de educación*, (60), 123-140. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/845>
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 245-269. <https://www.redalyc.org/journal/869/86954033011/html/>
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Larrosa, J., Christine, K. y Jaques, C. (2018). *Elogio del profesor*. Miño Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI Editores.

- Lebrun, F. (1975). *Philippe Aries, siglos de Niñez*. El Umbral «Puntos-historia».
- Loaiza, Y. E. (2009). *Sabio o Erudito: el maestro de las Escuelas Normales de Caldas 1963-1978*. Universidad de Caldas.
- Ley 26.743 de 2012. *Establécese el derecho a la identidad de género de las personas*. Mayo 23 de 2012 (Argentina).
- Manen, M. V. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Marías, J. (2005). *Las edades de la vida. Conferencia de Julián Marias*. <https://solidaridad.net/las-edades-de-la-vida-conferencia-de-julian-marias3087/>
- Martínez, M. V. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/30144>
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*. Editorial Gedisa.
- Mesonero, A. (2008). Aprender a vivir, conviviendo bien: competencia social y cívica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 427-438. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317045.pdf>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. edu/causa.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Narodowski, R. y Baquero, R. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, (4), 1-10.
- Njenga, G. (1987). *A Social History of Family Life*. <https://su-plus.strathmore.edu/server/api/core/bitstreams/86081d16-f2c7-48d4-b112-7b91adf55abb/content>
- Ortiz, A. (2006). Cassier y las formas simbólicas. En Ortiz, A. y Lanceros P., *Diccionario de Hermenéutica* (pp. 41-48). Universidad de Deusto.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. McGrawHill.
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, (31), 1-24. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/boletin-iberoamericano-de-teatro-para-la-infancia-y-la-juventud-32/>
- Pozo, M., Álvarez, J. L. y Luengo, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. J. (2000). *El Emilio o de la Educación*. (R. Viñas, Trad.) elaleph.com.
- Runge, A. K. (2017). La conformación disparatada de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización. *Conferencia Inaugural Doctorado en educación, Seminario de pedagogía, Universidad de Caldas* (págs. 1-17). Universidad de Caldas, Manizales.
- Skliar, C. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(5), 67-81. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- Stewart, V., Narodowski, M. y Campatella, M. (2020). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 263-280. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10804>
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación. *Revista De Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101. <https://doi.org/10.51422/ren.v11i2.138>
- Trisciuzzi, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición*. Riuniti
- UNICEF, OEI. (2008). *Plan de formación: Innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales. En el marco del proyecto: Instituto*

*para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la Niñez*. Unicef.

Valencia, C. H. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Rudecolombia.

Vincent, G., Simon-Nahum, P., Leveau, R., Schnapper, D., Ariès, P. y Duby, G. (1992). *Historia de la vida privada. El siglo XX: diversidades culturales*. (J. L. Cremades, Trad.). Taurus.

Zimmerman, M. A. (2004). Las teorías académicas y las concepciones personales en la formación docente. *XI. Jornadas de investigación*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Zimmerman, M. A. y Trabazo, M. F. (2015). ¿Qué piensan los docentes acerca de lo que enseñan? Concepciones personales sobre los contenidos escolares. *Revista Educación Cultura y Sociedad*, 5(2), 121-135.

# Regulación de la tarea y la comunicación en grupos de bajo y alto rendimiento durante la ejecución de tareas colaborativas\*

[Versión en español]

Task Regulation and Communication of High- and -Low-performing Groups during the Execution of Collaborative Tasks

Regulação da tarefa e da comunicação em grupos de baixo e alto desempenho durante o desenvolvimento de tarefas colaborativas

Recibido el 29/05/2023. Aceptado el 01/09/2023

› Para citar este artículo:

Granados, H. y Álvarez, D. A. (2024). Regulación de la tarea y la comunicación en grupos de bajo y alto rendimiento durante la ejecución de tareas colaborativas. *Ánfora*, 31(57), 173-196. <https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1082>  
Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

Hedilberto Granados López\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-3200-2847>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001414526](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001414526)  
Colombia

Diego Andrés Álvarez Polo\*\*\*

<https://orcid.org/0009-0005-0320-9971>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001426711](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001426711)  
Colombia

## Resumen

**Objetivo:** se reportan los hallazgos de una investigación en la que se tuvo por objetivo examinar la regulación de la tarea y de la comunicación,

\* El presente artículo se desprende del proyecto de investigación «Regulaciones de la tarea y de la comunicación en grupos de posgrado» Financiación: financiado por la UDI, Bucaramanga mediante convocatoria 001 del 2022. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: los datos se encuentran en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19149>

\*\* Doctor en educación. Magister en Educación. Profesor de posgrados en Universidad de Investigación y desarrollo UDI y Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: [hgranados1@udi.edu.co](mailto:hgranados1@udi.edu.co) y [egranados@ucm.edu.co](mailto:egranados@ucm.edu.co)

\*\*\* Estudiante de Maestría en TIC para la Educación. Lic. en Lingüística y Literatura. Universidad de Investigación y Desarrollo UDI. Correo electrónico: [dalvarez13@udi.edu.co](mailto:dalvarez13@udi.edu.co)

durante el desarrollo y ejecución de tareas colaborativas en grupos de alto y bajo rendimiento. **Metodología:** se optó por un enfoque cualitativo de tipo interpretativo con diseño de estudios de casos múltiple (Yin, 2006). Para el estudio se analizaron episodios de interacción relacionados con la regulación social de la tarea y la comunicación registrados en grabaciones de video. El estudio contó con la participación de (n= 15) estudiantes de primer semestre de una maestría en educación en modalidad virtual de la ciudad de Manizales, Colombia. Los participantes se distribuyeron en cinco grupos de trabajo constituidos de manera espontánea. **Resultados:** los resultados permitieron identificar diferencias en la regulación de la tarea y de la comunicación. Esto facilitó comprender la dinámica en los grupos relacionada con la regulación de la tarea y la comunicación y su impacto en el éxito académico. **Conclusiones:** los grupos de alto rendimiento presentan características en la regulación de la tarea y de la comunicación que podrían ayudar en la comprensión del éxito académico y desarrollo de tareas genuinamente colaborativas.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo; regulación de la tarea; regulación de la comunicación (Tesoro de la UNESCO de Psicología de la educación).

## Abstract

**Objective:** This paper reports the findings of a regulation task and communication during the development and execution of collaborative tasks in both high- and low-performing groups. **Methodology:** A qualitative and interpretative approach with a multiple-case study design was employed (Yin, 2006). The study examined interaction episodes related to the social regulation of tasks and communication captured in video recordings. The study involved the participation of first-semester students pursuing an online master's degree in education in the city of Manizales, Colombia (n= 15). Participants were organized into five spontaneously formed groups. **Results:** Findings revealed differences in both task regulation and communication. This promoted an understanding of the group dynamics concerning task regulation and communication and their influence on academic success. **Conclusions:** High-performing groups demonstrated task regulation and communication features, offering insights into academic success and the development of genuinely collaborative tasks.

**Key words:** collaborative learning; task regulation; communication regulation (UNESCO Thesaurus of Educational Psychology).

## Resumo

**Objetivo:** relatam-se os resultados de uma pesquisa cujo objetivo era examinar a regulação da tarefa e da comunicação durante o desenvolvimento e a execução de tarefas colaborativas em grupos de alto e baixo desempenho. **Metodologia:** optou-se por uma abordagem qualitativa interpretativa com um projeto de estudo de casos múltiplos (Yin, 2006). O estudo analisou episódios de interação relacionados à regulação social da tarefa e da comunicação registrados em gravações de vídeo. O estudo envolveu a participação de 15 alunos do primeiro semestre de um mestrado virtual em educação na cidade de Manizales, Colômbia. Os participantes foram distribuídos em cinco grupos de trabalho constituídos espontaneamente. **Resultados:** os resultados permitiram a identificação de diferenças na regulação da tarefa e da comunicação, o que facilitou a compreensão da dinâmica dos grupos em relação à regulação da tarefa e da comunicação e seu impacto no sucesso acadêmico. **Conclusões:** os grupos de alto desempenho apresentam características na regulação da tarefa e na comunicação que podem contribuir para a compreensão do sucesso acadêmico e o desenvolvimento de tarefas genuinamente colaborativas.

**Palavras-chave:** aprendizagem colaborativa; regulação da tarefa; regulação da comunicação (Tesouro de Psicologia Educacional da UNESCO).

## Introducción

La regulación social del aprendizaje juega un papel fundamental en el éxito académico y el rendimiento de los estudiantes. En entornos educativos es común encontrar grupos de estudiantes que muestran distintos niveles de rendimiento; algunos alcanzan logros destacados, mientras que otros muestran dificultades para progresar. Esta disparidad en el rendimiento puede atribuirse, en parte, a la diferencia en la regulación social del aprendizaje dentro de estos grupos y, en particular, en la manera como gestionan la tarea y la comunicación entre los diferentes miembros del grupo (Baker, 2015; Baker *et al.*, 2012; Koivuniemi *et al.*, 2018; McCaslin y Murdock, 1991; McCaslin y Hickey, 2001).

En este artículo se tiene por objetivo explorar la regulación social del aprendizaje, en lo concerniente a la regulación conjunta de la tarea y la comunicación así como los procesos colaborativos en grupos de alto y bajo rendimiento. Se partirá de analizar cómo los procesos de regulación social, la interacción entre compañeros, la colaboración y el apoyo mutuo pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes. Además, se examinará cómo los grupos de alto rendimiento parecen promover estrategias de regulación social más efectivas, mientras que los grupos de bajo rendimiento pueden enfrentar desafíos en este aspecto (Panadero *et al.*, 2015; Panadero y Järvelä, 2015; Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011; Rogat y Adams-Wiggins, 2014).

Entender la dinámica de la regulación social del aprendizaje en lo concerniente a la tarea y la comunicación en diferentes grupos de rendimiento permitirá identificar, de manera adicional, oportunidades para mejorar el desempeño académico de los estudiantes en general (Rogat y Adams-Wiggins, 2015; Sobonciski *et al.*, 2021; Zheng y Huang, 2016). Así como generar estrategias centradas en la gestión de la tarea y de la comunicación durante el desarrollo de tareas colaborativas que puedan llevar al mejoramiento y éxito académico y como tal, a la culminación del ejercicio grupal.

Finalmente, cabe advertir que reconocer la importancia de la regulación social del aprendizaje en el rendimiento estudiantil puede contribuir a promover la comprensión del entorno educativo en pro del beneficio de los estudiantes, sin importar su nivel actual de rendimiento (Hadwin *et al.*, 2017; Perea *et al.*, 2009).

De acuerdo con lo anterior y para dar respuesta al objetivo planteado se buscó examinar la regulación de la tarea y de la comunicación durante el desarrollo y ejecución de tareas colaborativas en grupos de alto y bajo rendimiento. Para llevar a cabo el análisis de los datos, inicialmente se realizará una breve descripción de la regulación de la tarea y de la comunicación, así como de los eventos que las conforman. Posterior a ello, se pasará a exponer el apartado metodológico para



dar paso al detallado de los análisis, resultados y discusión. Finalmente, se pasará a la conclusión de los hallazgos del estudio relacionado en el presente artículo.

## **Regulación social de la tarea**

De acuerdo con Perea *et al.* (2009), Janssen *et al.* (2012) y Hadwin *et al.* (2017), la regulación de la tarea se comprende como la interacción que tiene lugar entre los distintos miembros de un grupo de trabajo, que puede llegar a propiciar condiciones para que se dé la comprensión de la tarea; así como el reconocimiento de la responsabilidad tanto individual como distribuida que dará sentido a los roles y a la propia dinámica de grupo. Para el caso que nos ocupa en el presente artículo, el estudio de la regulación de la tarea se abordó desde siete eventos; los cuales fueron adaptados de los propuestos y reportados por Perea *et al.* (2009), Janssen *et al.* (2012) y Hadwin *et al.* (2017).

En términos categóricos, estos eventos se comprenden como: juicios sobre la tarea, comprensión de la tarea, intercambios de información, organización de la información, planificación de metas, ejecución y reflexión sobre la tarea. Conceptualmente, los «juicios sobre la tarea» se conforman por diferentes concepciones que desde el grupo se hacen sobre la tarea y que pueden incluir aspectos relacionados con su dificultad, desacuerdos, críticas acerca de su utilidad o beneficios asociados con su ejecución a manera de expectativa. Por su parte, la «comprensión de la tarea» hace referencia de manera específica al conocimiento y conceptualización que el grupo tiene sobre la temática o tarea a desarrollar en el ejercicio académico.

El tercer evento lo conforma el «intercambio de información». Este evento se encuentra constituido por las contribuciones que los integrantes del grupo hacen sobre información o documentación relacionada con la tarea, y que ayudará al grupo a desarrollarla con base y soporte argumentativo. Algunos aspectos relacionados con este evento lo constituyen interacciones asociadas con la calidad de la contribución generada por los integrantes del grupo, así como sus ideas alrededor de aspectos logísticos de ejecución de la tarea y el desarrollo que conlleva la misma.

Posterior al evento de intercambio de información, se encuentra el cuarto evento denominado «organización de la información». Este evento alude al modo a través del cual el grupo, a partir de sus interacciones, hace énfasis en aspectos relacionados con la jerarquización de la información y cómo esta es incorporada en el desarrollo y ejecución de la tarea como ejercicio colectivo. En consecuencia, el intercambio de información se centra de manera específica en cómo el grupo puede llegar paulatinamente a una planificación de la tarea. Esta se centra en la perspectiva manifiesta que el grupo muestra con relación a lo que se desea lograr

conjuntamente. En este aspecto, el grupo da cuenta de su direccionamiento y de sus integrantes hacia el cumplimiento de metas comunes.

Finalmente, se encuentran los eventos relacionados con la «ejecución de la tarea» y «reflexión sobre la tarea». Para el caso del primero, se manifiesta en interacciones que hacen evidentes la manera o las estrategias que sirvieron al grupo para llevar a cabo la tarea. En este evento se busca, de forma particular, obtener evidencia de cómo fue llevada a cabo la tarea por el grupo, en qué aspectos se hicieron mayor énfasis, qué aspectos se discutieron o cuales parecen haber representado o presentado mayor desafío para el grupo.

El último evento denominado «reflexión sobre la tarea», se entiende como un ejercicio metacognitivo que presentan los miembros del grupo al finalizar una tarea. Por lo general, este tipo de reflexión suele ser más frecuente en grupos de alto desempeño, en los cuales se suelen evaluar los principales aspectos tratados durante la interacción, la calidad del ejercicio realizado, la percepción favorable del producto obtenido por el grupo, así como una evaluación sobre el desempeño obtenido durante la realización de la tarea por los miembros del grupo de trabajo.

## **Regulación social de la comunicación**

Desde un punto de vista teórico, la regulación de la comunicación busca de manera específica dar cuenta de cómo se genera la interacción entre los miembros de un grupo durante la planificación, ejecución y reflexión de una tarea. Además, en cómo sus integrantes usan la información que aporta cada uno de los miembros del grupo para controlar de manera estratégica sus procesos de aprendizaje, de cara al cumplimiento de sus objetivos durante el desarrollo de tareas colaborativas (Winne y Hadwin, 1998; Järvelä y Hadwin, 2013).

La regulación de la comunicación, al igual que la regulación de la tarea, se encuentra conformada por eventos. En el caso de la regulación de la comunicación son sólo cuatro eventos: preguntas al grupo, negociación de objetivos, adaptación de percepción de la tarea y adaptación de metas.

Las «preguntas al grupo», como primer evento, se identifican por acciones que se dirigen al esclarecimiento de conceptos, comprensión de las condiciones o métodos de evaluación de la tarea; además de aspectos asociados con opiniones y dudas operativas para poder llevar a cabo la tarea de manera adecuada. Estos influyen en la manera como el grupo puede llegar a la negociación de objetivos; entendida esta negociación como el reconocimiento de acuerdos a los que puede llegar el grupo a partir de la armonización de sus puntos de vista sobre el trabajo y la tarea misma. La «negociación de objetivos» como evento comunicativo es fundamental, ya que da la posibilidad al grupo de adaptar la percepción que se

tenga sobre la tarea. En este sentido, la adaptación que el grupo pueda tener sobre la percepción de la tarea se comprende en el diálogo que el grupo genera para concertar puntos de vista dispares, explicaciones de las condiciones de la tarea realizadas por los miembros del grupo o aspectos técnicos de la misma que facilitan el ajuste de las concepciones que los diferentes integrantes del grupo tienen y que podrían dificultar la realización de la tarea como tal.

La «adaptación de la percepción de la tarea», se sucede cuando el grupo llega a gestionar de manera adecuada sus opiniones y puntos de vista sobre la tarea. La percepción de la tarea permite que el grupo en términos comunicativos pueda llegar a adaptar sus metas de manera común y en coherencia con las demandas de la tarea de aprendizaje.

La «adaptación de metas» constituye el cuarto y último evento, el cual se caracteriza por acciones encaminadas a la ejecución de la tarea, métodos de planificación o de obtención de información para la consolidación de la tarea, al igual que la puesta en escena de recursos cognitivos y procedimentales; tales como comprensiones de conceptos, definiciones, manejo de plataformas, software etc., los cuales permitirán hacer una buena gestión de la tarea a desarrollar.

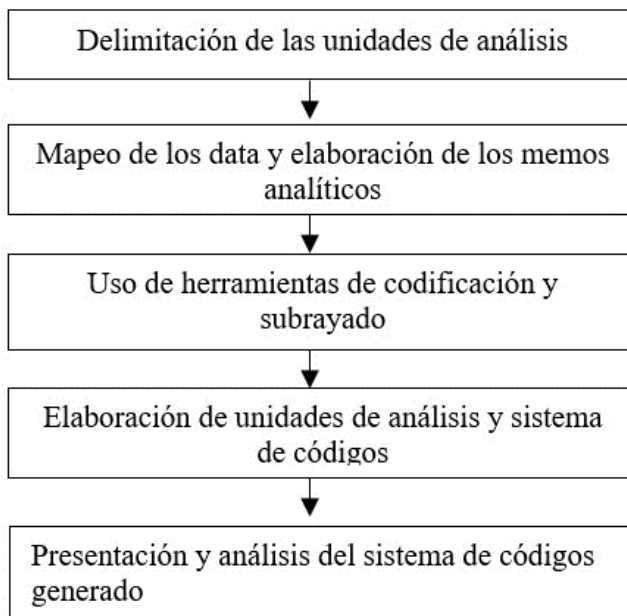
Los eventos que conforman la regulación de la tarea permiten, en el marco de un trabajo colaborativo, poder llegar a resultados acordes con las dinámicas y demandas de la propia tarea de aprendizaje que sean factibles de evidenciar a nivel cognitivo, motivacional y comportamental y que, a su vez, operen como elementos que permitan caracterizar y dar cuenta de qué sucede con la regulación de grupo durante el proceso de ejecución de una determinada tarea de manera colaborativa.

## **Metodología**

El enfoque metodológico adoptado se inscribió dentro del paradigma interpretativo (Erickson, 1986). Con este enfoque de corte cualitativo se abordó la interacción desarrollada por los diferentes grupos de trabajo en cada una de las sesiones sincrónicas registradas en video durante las ocho semanas que duró la actividad grupal. A través de un estudio de casos múltiples (Yin, 1989), se analizaron los procesos de regulación de la tarea y de la comunicación surgidos durante la interacción registrada por los cinco grupos de trabajo. La interpretación se realizó a través de un análisis de contenido inductivo realizado a las transcripciones de las grabaciones de video, derivadas de sesiones sincrónicas de trabajo grupal y procesadas a través del software MAXQDA de licencia personal.

Como unidad de análisis se tomó la monitorización de grupo. Cabe recordar que esta es una acción que el grupo realiza de manera permanente durante el desarrollo de un trabajo o tarea, y que resulta factible de ser rastreada a partir de breves episodios que se presentan en cada uno de los eventos que conforman los componentes de la regulación y de la colaboración en situaciones de trabajo grupal y, de manera ideal, en situaciones de genuina colaboración (Soboncinski *et al.*, 2021).

A continuación, se muestra en un esquema la ruta de análisis que se siguió para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos de las grabaciones de video en el software MAXQDA.



**Figura 1.** Diseño para el análisis de contenido en el software MAXQDA.

Fuente: elaboración propia con base en Mayring (2014).

## Participantes y grupos de trabajo

Se contó con la participación de cinco grupos de estudiantes de posgrado de primer semestre de una maestría en educación de una universidad del sector privado de Colombia, de modalidad virtual. La conformación fue de manera

libre, según interés investigativo, durante la primera semana de su ingreso a su estudio de posgrado. Los grupos se rotularon para su diferenciación en bajo y alto rendimiento así: grupo de bajo rendimiento (GB-), grupo de rendimiento promedio (GP+) y grupo alto rendimiento (GA++). La relación de los grupos conformados se muestra en tabla 1.

**Tabla 1.** Grupos y número de integrantes de los grupos de trabajo.

<b>Grupo</b>	<b>Nº integrantes</b>	<b>Conformación del grupo</b>	<b>M (DE) de la edad</b>
Grupo 1	3	dos hombres y una mujer	43,7 (4,73)
Grupo 2	2	dos hombres	47,0 (4,24)
Grupo 3	2	dos hombres	30,5 (4,95)
Grupo 4	4	tres hombres y una mujer	32,0 (9,49)
Grupo 5	2	un hombre y una mujer	31,5 (13,44)

Para estimar el rendimiento de los grupos durante el desarrollo de la tarea colaborativa, se tuvo en cuenta la nota promedio obtenida en los ejercicios desarrollados por cada grupo en cada una de las cuatro entregas en las que se dividió la actividad. El rótulo de bajo rendimiento se identificó con valores iguales o por debajo de 3,7 (Notas  $\leq 3,7$ ), mientras que en los grupos de alto rendimiento se asoció con notas iguales o mayores a 3,8 (Notas  $\geq 3,8$ ).

En la siguiente tabla se relacionan los promedios de los grupos reportados al final de la culminación de la actividad colaborativa.

**Tabla 2.** Promedios obtenidos por los grupos durante el desarrollo de la actividad grupal.

<b>Grupos de trabajo</b>	<b>Promedio obtenido en el desarrollo de las tareas</b>
G1B-	Promedio obtenido 3,5
G2B-	Promedio obtenido 3,4
G3A++	Promedio obtenido 4,1
G4P+	Promedio obtenido 3,8
G5A++	Promedio obtenido 4,5

### **Tiempo de observación de los grupos de trabajo**

El tiempo de trabajo de los grupos se realizó durante el primer semestre académico (ocho semanas) de su ingreso a su estudio de posgrado; tiempo en el cual los

grupos debían reunirse cada dos semanas para discutir aspectos de su propuesta de investigación, teniendo en cuenta una guía temática dada por el profesor. La observación se realizó sobre actividades de interacciones registradas en video, previamente grabadas por los participantes. Las actividades sobre las que se realizó la observación se detallan a continuación.

### **Semanas uno y dos.**

Los estudiantes, por grupos de trabajo, debían buscar un mínimo de cinco reportes de investigaciones de los últimos seis meses. Este ejercicio debía realizarlo cada integrante de los grupos de trabajo. El entregable esperado consistía en un pequeño informe en el cual se mostraran las tendencias a nivel metodológico, principales hallazgos y autores más citados de las temáticas seleccionadas por cada grupo. La dinámica de la entrega se basaba en reuniones previas, a través de encuentros sincrónicos virtuales en los cuales cada integrante debía presentar y discutir los artículos indagados y discutir cuál era su aporte a la temática de investigación. Posterior a esta discusión, los grupos debían presentar un informe preliminar de su ejercicio de construcción colectiva, el cual podrían continuar después de ser revisado y avalado por el docente encargado del seminario de investigación. Además de la entrega del documento, cada grupo debía relacionar el enlace de grabación de las reuniones de trabajo que hubieran tenido durante el tiempo de trabajo.

### **Semanas tres y cuatro.**

Para esta segunda entrega, los estudiantes debían basarse en la revisión de los reportes de investigación, construir una matriz de Vester y, desde esta, consolidar las bases para la presentación del planteamiento del problema. La tarea que se debía entregar consistía en una aproximación al planteamiento del problema y su respectiva pregunta de investigación. Para esta entrega, al igual que la primera, se debían reunir a través de encuentros sincrónicos y discutir, de acuerdo con los hallazgos de la matriz de Vester, cuáles eran las causas y detonantes que resultaban de constituir jerárquicamente el problema en su temática de investigación.

Se debía discutir por cada grupo de trabajo, a la luz de los artículos y la matriz de Vester, los principales aspectos que constituían el problema, con sus respectivos descriptores y proceder a su presentación en un documento de máximo cinco páginas. Cada grupo debía, al igual que en la primera entrega, anexar el enlace de la grabación en la que se evidenciara la dinámica del trabajo grupal realizado.

### **Semanas cinco y seis.**

Durante las semanas cinco y seis, los grupos constituidos se debían centrar en la preparación de los objetivos de su propuesta de investigación. Durante estas semanas cada grupo debía concentrarse en un ejercicio de coherencia, en el cual se les exigió que los objetivos que propusieran debían guardar una estrecha relación con la temática, el planteamiento y la pregunta de investigación. Para dicho fin, cada grupo de trabajo debía discutir entre sus miembros acerca del problema y la pregunta, y proponer una serie de objetivos como metas procedimentales, a través de las cuales se abordarían cada una de las problemáticas de investigación propuestas. La discusión debía registrarse en video como evidencia de las sesiones de trabajo llevadas a cabo por cada grupo de trabajo.

### **Semanas siete y ocho.**

La semana siete y ocho estuvo dedicada a la construcción de la justificación de la propuesta de investigación. Para esta última tarea, cada grupo de estudiantes debía revisar el trabajo con el fin de encontrar posibles inconsistencias o errores en la coherencia y lógica estructural de la propuesta de investigación. Posterior a esta revisión, cada grupo de trabajo debía responder cinco preguntas, a través de las cuales se daría lugar a la construcción de la justificación. Estas preguntas fueron: 1. ¿cuál es el problema que se investiga?, 2. ¿cuál es la emergencia del problema de estudio?, 3. ¿qué tan viable es la realización de la investigación?, 4. ¿a qué segmento de la población beneficia el estudio? y 5. ¿qué beneficio personal, profesional o disciplinario se obtendrá del estudio y de su posible replicación?

Cada pregunta debía ser debatida por los miembros del grupo para iniciar con la redacción de la justificación de manera conjunta. El entregable consistía en la propuesta depurada a manera de anteproyecto, y el enlace de las grabaciones de las sesiones de trabajo sincrónico que cada grupo realizó durante la ejecución de la actividad.

### **Sobre las grabaciones de video**

De acuerdo con las indicaciones dadas por el docente, los cinco grupos generaron videos cada dos semanas, para un total de 20 grabaciones. El tiempo de grabación y la dinámica de la interacción se dejó a criterio y libertad de cada grupo de trabajo. El tiempo total de grabación registrado fue de 779 minutos con 18 segundos

de grabación. En la tabla 3 se muestran de manera detallada los tiempos de grabación registrados por los grupos en cada una de las sesiones de trabajo, así como el total obtenido por cada grupo de tiempos de grabación y de episodios de interacción registrados.

**Tabla 3.** Distribución de los tiempos parciales y totales y número de episodios de interacción registrados por los grupos durante el desarrollo de la actividad colaborativa.

Grupos	Primera sesión semana 1 y 2	Segunda sesión semana 3 y 4	Tercera sesión semana 5 y 6	Cuarta sesión semana 7 y 8	Tiempos totales de ejecución de la actividad grupal	Nº total de episodios durante la actividad grupal
G1B-	50,57	42,11	60,06	180,09	332,83	252
G2B-	21,13	11,12	12,58	13,18	58,01	195
G3A++	22,41	25,25	19,43	12,58	79,67	253
G4P+	45,04	41,39	17,27	11,46	115,16	139
G5A++	49,27	60,22	11,46	69,63	193,51	205

## Procedimiento de análisis de los datos

Una vez generadas todas las transcripciones de los videos, se procedió a su categorización y posterior conversión a sistema de códigos, con los cuales se procedió a la identificación y caracterización de los episodios de interacción relacionados con la regulación de la tarea y de la comunicación como se ilustró en la figura 1. Para llevar a cabo la identificación de los episodios de interacción, se establecieron eventos y fases con el fin de poder establecer un orden jerárquico; tanto de la regulación de la tarea como de la comunicación a través de la cual poder llegar a identificar diferentes niveles de complejidad por fase y por número de eventos registrados en las mismas. Cabe recordar que un ‘evento’ es la situación de interacción que se sucede durante el desarrollo de una actividad grupal o colaborativa, y que puede definir aspectos de la comunicación y de la tarea durante el desarrollo de una actividad grupal; además puede ser identificado en breves episodios de interacción entre los miembros de un determinado grupo de trabajo (Liskala *et al.*, 2011; Volet *et al.*, 2009).



A continuación, se relacionan en la tabla 4 los componentes (regulación de la comunicación y de la tarea), así como los eventos propuestos para sus análisis; discriminados por fases de manera jerárquica, y partiendo el evento en la primera fase como el punto de partida que presenta cualquier grupo al trabajar de manera conjunta, hasta los eventos en la fase cuatro, que representan el ideal del trabajo colaborativo.

**Tabla 4.** Fases y eventos que conforman la regulación de la tarea y de la comunicación.

Fases y eventos por nivel de complejidad	Eventos en la regulación de la tarea	Eventos en la regulación de la comunicación
<b>Fase 1</b>	Juicios sobre la tarea y comprensión de la tarea.	Preguntas al grupo.
<b>Fase 2</b>	Intercambio de información y organización de información.	Adaptación percepción de la tarea.
<b>Fase 3</b>	Planificación de metas.	Negociación de objetivos.
<b>Fase 4</b>	Ejecución de la tarea.	Reflexión sobre la ejecución de la tarea.

## Resultados

Para dar respuesta al objetivo presentado se plantearon las siguientes preguntas: ¿existen diferencias en el manejo del tiempo por los grupos de alto y bajo rendimiento durante el desarrollo de actividades colaborativas?, ¿hay evidencia de diferencia en los episodios de interacción de la regulación de la tarea y de la comunicación registrados por los grupos de alto y bajo rendimiento? Para dar respuesta tanto al objetivo como a las preguntas se partió de analizar la relación entre los tiempos de dedicación total al desarrollo de la actividad grupal y el número de interacciones totales registradas con relación a la regulación de la tarea y de la comunicación. Posterior a este análisis, se procedió a analizar la frecuencia de episodios de interacción registrada por los grupos alusivas a la regulación de

eventos correspondientes a la regulación de la tarea y de la comunicación, y así establecer si se dieron diferencias o no en los episodios de interacción relacionados con la regulación de la tarea y de la comunicación en los grupos participantes durante el desarrollo de tareas colaborativas.

### Tiempos de dedicación a la resolución de la tarea colaborativa

En la interacción de los cinco grupos de trabajo durante el desarrollo de las tareas, se pudo observar que el primer grupo (332',83"/237), quinto grupo (190',58"/187) y cuarto grupo (115',16"/128) fueron los que mayor número de tiempo dedicaron al desarrollo de la actividad colaborativa. Mientras el tercer grupo (79',67"/237) y segundo grupo (58',01"/179) fueron los que menos tiempo implementaron, registrando un número episodios similares en general en todos los grupos.

Los resultados antes descritos se muestran en la tabla 5 a continuación.

**Tabla 5.** Relación N° episodios y tiempos de dedicación a la tarea en los grupos.

	G1B-	G2B-	G3A++	G4P+	G5A++
Episodios de interacción	237	179	237	128	187
Tiempo de dedicación total a la tarea	332',83"	58',01"	79',67"	115',1"	190',5"

Los resultados obtenidos evidencian un comportamiento en los grupos especial, ya que se pudo observar que no existe una diferencia en el tiempo de dedicación a la actividad colaborativa y el número de interacciones registradas de manera significativa entre grupos, salvo por el segundo y tercer grupo; en los cuales se observa un número alto de episodios de interacción con relación al tiempo de dedicación total a la actividad colaborativa.

No obstante, resulta particular advertir que los grupos que presentaron un alto rendimiento evidencian episodios de interacción elevados con un uso racional del tiempo. Con lo cual se da una respuesta afirmativa a una de las preguntas en la cual se planteaba si existen diferencias en el manejo del tiempo por los grupos de alto y bajo rendimiento durante el desarrollo de actividades colaborativas. Puesto que parecería indicar, de acuerdo a los resultados obtenidos, que los grupos de alto rendimiento planifican y manejan mejor el tiempo para llevar a cabo sus tareas colaborativas; lo que se traduce en una mejor administración del tiempo y

del ambiente de trabajo. Esto sugeriría dinámicas de comunicación y gestión de la propia tarea de manera adecuada, que podrían evidenciar episodios de interacción de calidad relacionados con la planificación de metas.

### Identificación de los episodios de regulación de la comunicación

Durante las ocho semanas de duración de la actividad colaborativa se pudo observar un total de 367 episodios de interacción: 79 episodios de interacción en el primer grupo (G1B-), 72 en el segundo grupo (G2B-), 92 en el tercer grupo (G3A++), 42 en el cuarto grupo (G4P+) y 82 en el quinto grupo (G5A++).

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 5 a continuación.

**Tabla 6.** Frecuencia de episodios de interacción en cada evento de la regulación de la comunicación.

Eventos regulación de la comunicación	G1B-	G2B-	G3A++	G4P+	G5A++
Preguntas al grupo	12	14	6	10	8
Negociación de objetivos	39	24	30	18	27
Adaptación percepción tarea	14	23	16	11	11
Reflexión sobre la ejecución de la tarea	14	11	40	3	36
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>72</b>	<b>92</b>	<b>42</b>	<b>82</b>

De acuerdo con los resultados obtenidos, se pudo observar que los grupos presentaron su mayor número de episodios de interacción en el evento de negociación de objetivos, y para el caso de los grupos de alto rendimiento, de manera adicional, en la reflexión sobre la ejecución de la tarea. Esto advierte un ejercicio metacognitivo dentro de estos grupos.

Para el caso de la negociación de objetivos, la dinámica de interacción presentada en los grupos se hizo evidente en expresiones como las que se ilustran a continuación:

Bueno, entonces de manera común hemos decidido por qué nuestro proyecto se va a llamar: Incidencia de los recursos didácticos y el entorno en el aprendizaje de los niños de básica primaria de la zona rural y urbana de San Pedro (...) ¿Me confirman si están de acuerdo? (Comunicación personal, 05 de mayo de 2022).

Como puede apreciarse, la comunicación entre los miembros del grupo fue adecuada y el trabajo se realizó tomando decisiones de manera mancomunada, como se observa en el fragmento de interacción relacionado en el apartado antes citado.

Esto se confirma en otro apartado, en el cual se vuelve a evidenciar una interacción en la que queda claramente demarcada la manera como los grupos llegan a negociar sus objetivos manteniendo una comunicación; tal y como se ilustra en el siguiente fragmento:

Me parece que sí, debemos de unificar criterios sobre lo que escribimos para elaborar el documento. (...) Yo pienso que esa parte que habíamos hecho con los colores que inicialmente el profe nos había colocado a consultar en bases de datos académicas, pues esa parte no la podemos descartar nosotros. (Comunicación personal, 11 de abril de 2022).

Para el caso concreto de los grupos de alto rendimiento se pudo evidenciar un número de episodios de interacción elevado en la planificación de metas, como se pasa a mostrar en los siguientes fragmentos de interacción:

Igual ya lo habíamos discutido en la otra reunión es cierto, habíamos hablado al respecto. Entonces para que no sea todo como tan amplio igual lo de nosotros va a ser como ve pues con la creación del manual que tenemos pensado, que solamente se delimite esa atención, porque estudiantes con necesidades son muchos ¿cierto? (...). Ahí cabe todo lo que tiene que ver con discapacidad, todo lo que tiene que ver con emociones, con diversidad. (...) Entonces solo enfoquémonos en eso, igual ya lo hemos hablado esta semana. (Comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

Otro fragmento que hizo evidente la adaptación y planificación de metas es en la que los grupos de alto rendimiento llegan a negociar los objetivos sobre la tarea, para después generar una planificación conjunta de la misma. Se observa en el siguiente fragmento relacionado a continuación:

Pues la verdad a mí como que no me llama mucho la atención, pues como hablar de necesidades y como le digo, lo cual es como escuchar los títulos y entre los dos escoger (...) A mi me gustó eso de la mirada inclusiva, porque va como más amplio que manual operativo desde una mirada inclusiva en la atención escolar (...) sino que es como muy pobre el otro título, el de -una mirada inclusiva desde un manual operativo y didáctico en la atención educativa preescolar básica y media y el último que es muy similar (...) Una mirada inclusiva a la luz de la educación desde un manual operativo didáctico en niveles de preescolar de básica y media.

(...) Pero recuerde que habíamos hablado como que esa palabra -luz- como que no encaja. (Comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

## Identificación de los episodios de regulación de la tarea

Para el caso de la regulación de la tarea, durante las ocho semanas de duración de la actividad colaborativa se pudo observar un total de 601 episodios de interacción: 158 episodios de interacción en el primer grupo (G1B-), 107 en el segundo grupo (G2B-), 145 en el tercer grupo (G3A++), 86 en el cuarto grupo (G4P+) y 105 en el quinto grupo (G5A++). De acuerdo con los resultados obtenidos, se pudo observar que los cinco grupos en general presentaron episodios de interacción con prevalencia en el evento de comprensión de la tarea y organización de la información. Se nota, solo para el caso de los grupos de alto rendimiento, concentración de episodios de interacción en los eventos de planificación de metas y ejecución de la tarea. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 6 a continuación.

**Tabla 7.** Frecuencia de episodios de interacción en cada evento de la regulación de la tarea.

Regulación de la tarea	G1B-	G2B-	G3A++	G4P+	G5A++
Juicios sobre la tarea	65	17	12	18	3
Comprensión tarea	20	26	24	16	7
Intercambio de información	18	15	12	7	18
Organización de la información	27	19	35	24	17
Planificación de metas	17	13	39	13	32
Ejecución de la tarea	11	17	23	8	28
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>107</b>	<b>145</b>	<b>86</b>	<b>105</b>

Los resultados alusivos a la regulación de la tarea y a la recurrencia de episodios de interacción, centrados para el caso de los grupos de alto rendimiento en los eventos de planificación de metas y ejecución de la tarea, permiten advertir lo propuesto por Pintrich (2000) cuando alude a que una de las primeras fases del proceso regulado del aprendizaje se evidencia en la previsión por parte de los estudiantes. Siendo esta evidente en acciones asociadas con la planificación y ejecución de las actividades académicas, lo cual se constituye en el eje del

monitoreo que facilita el establecimiento de metas por parte de los estudiantes o del grupo de estudiantes. Así mismo, la recurrencia en aspectos asociados con la comprensión, la organización de información y la planificación hacen parte de lo que Zimmerman (2000) plantea como la fase de previsión en su modelo de regulación del aprendizaje, y en la cual se da la interacción entre el análisis de la tarea, el establecimiento de objetivos y la planificación de estrategias.

Cabe recordar que la planificación de metas, la ejecución de la tarea, la negociación de objetivos y la propia reflexión sobre la tarea ejecutada constituyen eventos centrales que permiten hacer evidentes procesos legítimos de regulación social y de colaboración. Por lo que, de acuerdo a la pregunta planteada al inicio del presente artículo en la cual se consideró si había diferencia en los episodios de interacción de la regulación de la tarea y de la comunicación registrados por los grupos de alto y bajo rendimiento, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se pudo confirmar que la presencia de episodios de interacción elevados en estos eventos, y presentes únicamente de manera mayoritaria en los grupos de alto desempeño, parecería indicar que para que exista evidencia de un proceso colaborativo enmarcado en un proceso de regulación social de la tarea y de la comunicación debe evidenciarse prevalencia de episodios de calidad con relación a la planificación de metas, ejecución de la tarea, negociación de objetivos y reflexión sobre la tarea realizada. Aspectos que solo parecen recurrentes en grupos que presentan una condición de rendimiento por encima del promedio.

## Discusión

Los resultados expuestos en el presente artículo coinciden con lo reportado por Rogat y Linnenbrink (2011), quienes encontraron en sus investigaciones que la presencia de elementos de escucha y negociación de puntos de vista, y la disposición hacia la generación de creación y adaptación de metas conjuntas están asociadas con procesos de regulación a nivel comunicativo entre los integrantes de un grupo, lo que facilita o puede llegar a influir de manera positiva en el desarrollo de actividades colaborativas.

Así mismo, los hallazgos obtenidos en el análisis y comparación de las fases más prevalentes de la regulación de la comunicación corroboran lo que plantean Järvenoja *et al.* (2013), al manifestar que, en la estructuración de una tarea colaborativa, el grupo debe poder presentar claridad sobre los aspectos asociados a la tarea. Esto se encuentra directamente ligado a la capacidad de discusión y negociación que los miembros del grupo tengan sobre sus propios puntos de

vista y objetivos en el desarrollo de la tarea, lo cual puede llegar a converger en la adaptación de metas de manera conjunta para poder llevar a cabo la tarea.

Estos resultados sobre la prevalencia observada en la interacción comunicativa entre los diferentes grupos colaborativos alrededor de la negociación de objetivos y adaptación de metas coinciden con lo reportado por Isohätälä *et al.* (2017), quienes encontraron que, en los procesos de regulación social, la interacción y la participación se presentan como la evidencia del nivel de implicación que presentan los miembros de un grupo durante el desarrollo de una tarea colaborativa. Esto se ve reflejado en beneficios asociados con la resolución recíproca de desafíos en el grupo y la coordinación necesaria para ejecutar las distintas actividades relacionadas con una tarea colaborativa; aspectos que fueron evidenciados sobre todo en los grupos que presentaron un rendimiento alto en su promedio obtenido durante el desarrollo de la actividad colaborativa.

De igual manera, los resultados confirman lo planteado por Saab *et al.* (2007) quienes plantean que, en los procesos colaborativos, la interacción positiva entre los sujetos conlleva a la organización, negociación y adaptación de metas; lo cual, de acuerdo con estos autores, se traduce en procesos de comunicación efectiva en las dinámicas de ejecución colaborativa de tareas.

Para Perea *et al.* (2009) la regulación de la tarea se presenta como la comprensión de las condiciones que llevan a un grupo a identificar las principales demandas de una tarea, y que posibilitarán su posterior planificación, ejecución y reflexión conjunta una vez realizada la misma.

Por su parte, Janssen *et al.* (2012) y Hadwin *et al.* (2017) plantean que, en la regulación social de la tarea, los miembros de un grupo de trabajo deben poder dar cuenta de mecanismos y estrategias, a partir de las cuales pueden definir aspectos de la tarea; así como el establecimiento conjunto de objetivos y planificación de metas. Aspectos que fueron evidenciados en los grupos de alto rendimiento.

De acuerdo con lo anterior y teniendo presente los resultados obtenidos, se podría encontrar relación con los hallazgos reportados por Janssen *et al.* (2012), quienes encontraron que en la regulación de la tarea aspectos; tales como la planificación conjunta de metas y monitoreos de evaluación mejoran la percepción que los estudiantes, de manera conjunta, tienen sobre la realización de las tareas y el desempeño percibido por el grupo en la realización de las mismas.

Los resultados presentados también coinciden con lo reportado por Sobonciniski *et al.* (2021), quienes encontraron que los grupos que presentan vigilancia sobre sus tareas poseen mayores niveles de definición en los aspectos temáticos y operativos de las tareas. Esto se evidencia en la planificación de metas y ejecución de tareas.

De otro lado, y contrastando los resultados con la investigación realizada por Hadwin *et al.* (2017), se entiende cómo la asimilación de la tarea, la organización

de la información y la planificación de metas durante la interacción de los grupos en el desarrollo de una tarea colaborativa parecen incidir en la manera como los estudiantes llegan hacer uso de los recursos o de un determinado andamiaje, o en su defecto, llegar al desvanecimiento de la concreción de una estrategia de grupo. Esto se pudo evidenciar en los grupos de bajo rendimiento y su recurrencia en episodios de interacción relacionados con los juicios sobre la tarea, la comprensión o la organización de información, sin evidenciarse una mayor trascendencia más allá de estos aspectos.

Así mismo, en la investigación realizada por Isohätälä *et al.* (2017) se encontró que los procesos de aprendizaje con presencia de regulación social, y en específico en la interacción en la cual los estudiantes negocian sus objetivos alineando sus percepciones sobre su rol en los procesos colaborativos, parecen influir en la generación grupal de estrategias asociadas con la tarea, promulgación de metas y adaptación de los estudiantes a las mismas. Aspectos que fueron encontrados en el análisis generado en la presente investigación, y que permiten corroborar cómo en la dinámica de grupos los aspectos asociados a las fases de comprensión de la tarea, organización de información y planificación de metas siempre están presentes en los grupos de alto rendimiento en un número elevado de episodios de interacción; mientras se evidencian en baja proporción en los grupos cuyo rendimiento es bajo.

## Conclusiones

Los resultados reportados en el presente estudio permitieron evidenciar que existen diferencias en la manera como se dan los episodios de interacción relacionados con la administración del tiempo, la regulación de la tarea y la comunicación entre los grupos de bajo y alto rendimiento. Así mismo, de acuerdo con los resultados obtenidos se pudo comprender qué aspectos resultan más relevantes o presentan mayor número de episodios de interacción; tanto en grupos de bajo como de alto rendimiento en el desarrollo de actividades colaborativas.

De igual forma, por un lado, se pudo identificar que, en la dinámica de grupo, durante el desarrollo de tareas colaborativas, prevalecen aspectos generales o similares para los grupos sin importar si estos presentan altos o bajos rendimientos. Estos aspectos en los que parecen coincidir los grupos son: preguntas al grupo, comprensión de las condiciones de la tarea y organización de la información. Así mismo, y si bien el análisis mostró como recurrente estos eventos en todos los grupos, no por ello, como se pudo evidenciar, implica necesariamente un rasgo colaborativo o regulado socialmente en sentido estricto, ya que, como se mostró,



deben poder darse otras recurrencias en eventos que comprenden un mayor nivel de complejidad del proceso colaborativo; como lo son: la negociación de objetivos, la planificación de metas, la ejecución de la tarea y la reflexión sobre la tarea realizada. Aspectos que solo parecen tener o resultar prevalentes en grupos de alto rendimiento.

Por otro lado, se pudo advertir qué tipos específicos de eventos, tanto de regulación de la tarea como de la comunicación de manera específica, parecen contribuir a una dinámica colaborativa y regulada socialmente de grupo. Esta, a su vez, a través de la interacción de grupo que presenta prevalencia en estos aspectos, podría llevar a plantearse una producción colaborativa en un grupo de trabajo.

Como aspecto pedagógico se pudo mostrar de manera direccionada no solo qué eventos considerar en la identificación de rasgos colaborativos y de regulación social en los grupos de trabajo a partir del análisis de la regulación de la tarea y de la comunicación, sino, además, poder llegar a comprender, a través de una organización jerárquica sugerida, cómo estos eventos conforman fases y eventos. Esto permite identificar rasgos colaborativos y regulados socialmente en los grupos de manera más ágil, así como generar diferencias entre grupos que presentan altos y bajos desempeños en la realización de tareas conjuntas. Finalmente, como rasgo central se pudo estimar qué aspectos de la regulación social de la tarea y de la comunicación se encuentran asociados directamente con la ejecución de tareas de manera colaborativa.

## Referencias

- Baker, M. (2015). Collaboration in Collaborative Learning. *Interaction Studies*, 16(3), 451-473. <https://benjamins.com/catalog/is.16.3.05bak>
- Baker, M. J., Bernard, F.-X., & Dumez-Féroc, I. (2012). Integrating Computer-Supported Collaborative Learning into the Classroom: The Anatomy of a Failure. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 161-176. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2011.00435.x>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. 3<sup>rd</sup> ed (pp. 119-161). MacMillan.
- Hadwin, A.F, Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In D.

Schunk, & J. Greene, (Eds.). *Handbook of Self- Regulation of Learning and Performance* (2nd Ed.) (pp. 83-106). Routledge.

- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially Shared Regulation of Learning and Participation in Social Interaction in Collaborative Learning. *International journal of educational research*, 81(2), 11-24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516305298>.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P., & Kanselaar, G. (2012). Task-Related and Social Regulation During Online Collaborative Learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), 25-43. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-010-9061-5>
- Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2011). Regulation of Emotions in Socially Challenging Learning Situations: An Instrument to Measure the Adaptive and Social Nature of the Regulations Process. *Educational Psychology*, 33(1), 31-58. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2012.742334>
- Järvelä, S., & Hadwin, A. H. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2012.748006>
- Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2013). Regulation of Emotions in Socially Challenging Learning Situations: An Instrument to Measure the Adaptive and Social Nature of the Regulations Process. *Educational Psychology*, 33(1), 31-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996582>
- Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Teacher Education Students' Strategic Activities in Challenging Collaborative Learning Situations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.002>
- Liskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially Shared Metacognition of Dyads of Pupils in Collaborative Mathematical Problem-Solving Processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379-393. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475210000435>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McCaslin, M., & Murdock, T.B. (1991). The Emergent Interaction of Home and School in the Development of Students adaptive learning. In M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 227-252). AI Press.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational Psychology, Social Constructivism, and Educational Practice: A Case of Emergent Identity. *Educational Psychologist*, 36(2), 133-140. <https://psycnet.apa.org/record/2001-17746-008>
- Panadero, E., Kirschner, P., Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2015). How Individual Self-Regulation Affects Group Regulation and Performance: A Shared Regulation Intervention. *Small Group Research*. 46(4), 431-454. <https://doi.org/10.1177/1046496415591219>
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. *European psychologist*, 20(3), 190–203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Perera, D., Kay, J. Koprinska, I. Yacef, K., & Zaïane, O. R. (2009). Clustering and Sequential Pattern Mining of Online Collaborative Learning Data. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 21(6), 759-772. <https://ieeexplore.ieee.org/document/4564464>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Rogat, T. K., & Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially Shared Regulation in Collaborative Groups: An Analysis of the Interplay Between Quality of Social Regulation and Group Processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07370008.2011.607930>
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2014). Other-Regulation in Collaborative Groups: Implications for Regulation Quality. *Instructional Science: An*

*International Journal of the Learning Sciences*, 42(6), 879-904. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9322-9>

Sobonciski, M., Järvelä, S., Malmberg, J., & Muhterem, D. (2021). How Does Monitoring Set the Stage for Adaptive Regulation or Maladaptive Behavior in Collaborative Learning? *Metacognition and learning*, 15, 99–127. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09224-w>

Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and Social Regulation in Learning Contexts: An Integrative Perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215–226. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520903213584>

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111–122). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series. Sage.

Zheng, L., & Huang, R. (2016). The Effects of Sentiments and Co-Regulation on Group Performance in Computer Supported Collaborative Learning. *Internet and Higher Education*, 28(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.001>

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

# La escritura creativa como forma de mediación psicosocial: una apuesta desde la visión sociocultural de la cognición humana\*

[Versión en español]

Creative Writing as a Form of Psychosocial Mediation: A Bet from the Sociocultural Vision of Human Cognition

Escrita criativa como uma forma de mediação psicosocial: um compromisso a partir de uma visão sociocultural da cognição humana

Recibido el 26/03/2023. Aceptado el 26/05/2023

› Para citar este artículo:

Carmona, D. E et al., (2024). La escritura creativa como forma de mediación psicosocial: una apuesta desde la visión socio-cultural de la cognición humana.

Ánfora, 31(57), 197-221  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1055>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

**Diana Esperanza Carmona González\*\***

<https://orcid.org/0000-0001-6436-854X>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001427500](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001427500)

**Colombia**

**Daniela Vanegas Cortés\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-2246-0900>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001552447](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001552447)

**Colombia**

\* Este artículo es el resultado del proceso desarrollado a través del programa de investigación «Reconstrucción del tejido social en zonas de pos-conflicto en Colombia» código SIGP: 57579, con el proyecto de investigación «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios», código SIGP: 57729. Financiación: financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, contrato No FP44842-213-2018. Conflicto de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: los datos relevantes que se encuentran en el artículo están almacenados en <http://reconstrucciondeltejidosocial.ucaldas.edu.co>

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Caldas. Correo electrónico: [diana.carmona@ucaldas.edu.co](mailto:diana.carmona@ucaldas.edu.co)

\*\*\* Antropóloga. Universidad de Caldas. Correo electrónico: [daniela.vanegas@ucaldas.edu.co](mailto:daniela.vanegas@ucaldas.edu.co).

**Herminzul Jiménez Mahecha \*\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-5735-0445>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000718548](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000718548)

**Colombia**

## Resumen

**Objetivo:** reconocer la escritura creativa como una herramienta de mediación psicosocial, y como un espacio para potenciar las habilidades cognitivas; desde las cuales se interpretan las realidades vividas por los jóvenes a través de los relatos creados en el taller de escritura orientado en el marco del proyecto «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios, en Ovejas, Sucre». **Metodología:** se visibilizan las realidades co-construidas por los jóvenes durante las sesiones del taller de escritura creativa, que contó con la participación de siete jóvenes pertenecientes a la Corporación Juvenil Promoviendo Paz (CORJUP), la cual tiene su campo de acción en la vereda Villa del Carmen y en el casco urbano de Ovejas. Se toman como referencia los postulados de la fenomenología propuesta por el autor Maurice Merleau-Ponty, y la educación popular de Paulo Freire, como fundamento para el trabajo desarrollado con los jóvenes. **Resultados:** primero, el altar territorial constituyó un dispositivo para la creatividad; segundo, la metáfora aparece como forma de narrar lo innombrable de las realidades de los jóvenes; tercero, el taller se configura como una posibilidad de mediación psicosocial; y, cuarto, se evidencia que la juntanza posibilita a los y las jóvenes fortalecer habilidades cognitivas que permiten apropiarse del conocimiento construido, y reconocer la importancia de este para transformar la realidad vivida. **Conclusiones:** la escritura creativa procura ser una suerte de escenario para transformar el presente mismo que habitan las comunidades. Se asume como espacio para impulsar los recursos cognitivos que hacen posible la interacción social, se configura como la potencia vidente de encontrar en la juntanza una posibilidad para trascender los conflictos. Reconoce, además, que la escritura muestra, elabora y trasciende la capacidad de mediar entre la realidad individual y las prácticas socioculturales.

**Palabras clave:** escritura creativa; mediación; cognición; juventud; paz (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

---

\*\*\*\* Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de la Amazonía. Correo electrónico: h.jimenez@udla.edu.co

## Abstract

**Objective:** To recognize creative writing as a tool for psychosocial mediation and as a space to enhance cognitive skills; through which the realities experienced by young people are interpreted through the stories created in the writing workshop oriented within the framework of the project "Weaving political capacities for transitions in territories, in Ovejas, Sucre". **Methodology:** The realities co-constructed by young people during the sessions of the creative writing workshop are made visible, which involved the participation of seven young people belonging to the Youth Corporation Promoting Peace (CORJUP), which operates in the village of Villa del Carmen and in the urban area of Ovejas. The postulates of phenomenology proposed by the author Maurice Merleau-Ponty, and Paulo Freire's popular education, are taken as reference for the work developed with young people. **Results:** First, the territorial altar constituted a device for creativity; second, metaphor appears as a way to narrate the unnamable aspects of young people's realities; third, the workshop is configured as a possibility for psychosocial mediation; and fourth, it is evident that the gathering allows young people to strengthen cognitive skills that enable them to appropriate the constructed knowledge and recognize its importance for transforming the lived reality. **Conclusions:** Creative writing seeks to be a sort of stage for transforming the very present that communities inhabit. It is assumed as a space to promote the cognitive resources that make social interaction possible, it is configured as the visionary power to find in the gathering a possibility to transcend conflicts. It also acknowledges that writing shows, elaborates, and transcends the capacity to mediate between individual reality and sociocultural practices.

**Key words:** Creative writing; mediation; cognition; youth; peace (obtained from the UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** reconhecer a escrita criativa como uma ferramenta de mediação psicossocial e como um espaço para aprimorar as habilidades cognitivas, a partir das quais interpretar as realidades vividas pelos jovens por meio das histórias criadas na oficina de escrita realizada como parte do projeto «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios, en Ovejas, Sucre». **Metodologia:** as realidades construídas pelos jovens durante as sessões da oficina de escrita criativa são tornadas visíveis, com a participação de sete jovens pertencentes à Corporación Juvenil Promoviendo Paz (CORJUP), cujo campo de ação abrange a vila de Villa del Carmen e a área urbana de Ovejas. Os postulados da fenomenologia proposta pelo autor Maurice Merleau-

Ponty e a educação popular de Paulo Freire foram tomados como referência para o trabalho desenvolvido com os jovens. **Resultados:** em primeiro lugar, o altar territorial se constituiu em um dispositivo para a criatividade. Em segundo lugar, a metáfora aparece como uma forma de narrar o inominável nas realidades dos jovens. Em terceiro lugar, a oficina se configura como uma possibilidade de mediação psicossocial. E, em quarto lugar, fica evidente que o encontro possibilita aos jovens o fortalecimento de habilidades cognitivas que lhes permitem se apropriar do conhecimento construído e reconhecer sua importância na transformação da realidade vivida. **Conclusões:** a escrita criativa busca ser uma espécie de cenário para transformar o próprio presente que as comunidades habitam. Ela é assumida como um espaço para promover os recursos cognitivos que possibilitam a interação social, configurando-se como o poder vidente de encontrar no encontro uma possibilidade de transcender os conflitos. Também reconhece que a escrita mostra, elabora e transcende a capacidade de mediação entre a realidade individual e as práticas socioculturais.

**Palavras-chaves:** escrita criativa; mediação; cognição; juventude; paz (extraído do dicionário de sinônimos da UNESCO).

## Tejer la palabra en la Colombia profunda

Desde los escenarios de transición política en los que se encuentra Colombia, a partir de la firma de los acuerdos de paz en el año 2016, resulta necesario reconocer no solo las afectaciones derivadas del conflicto armado, sino también los procesos de mediación que han emergido en el territorio; para este caso puntual, desde los jóvenes y sus procesos de escritura creativa. Ese es el asunto central que se abordará en el presente escrito, el cual surge del proceso investigativo desarrollado en el corazón de los Montes de María, específicamente en Ovejas, Sucre, a partir del proyecto «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios».

Ovejas es un municipio donde las montañas surcan los cielos y se posan de forma poética en la mente de quienes observan un amanecer con neblina que cubre el pueblo, donde el atardecer rojo llena de esperanza porque ya llega la noche para refrescar el ambiente y dar aire a los cuerpos. Su población es de 23.436 habitantes (Alcaldía Municipal, 2020), de los cuales han sido reconocidos oficialmente como víctimas del conflicto armado un total de 18.507 personas (UARIV, 2021). Este dato habla por sí solo, da cuenta del alto nivel de afectación que esta región ha sufrido, siendo la mayor de ellas el desplazamiento forzado. No obstante, es un



municipio en el que sus gentes, pese a las dificultades, han encontrado en diversas alternativas de mediación, maneras de levantarse y seguir adelante.

Ovejas, un municipio que huele a tabaco y ajonjolí; dos cultivos que son de renombre y que además han dado sustento a las familias durante largos periodos. También adornan las calles productos como ñame, yuca, fríjol verde, berenjena, ahuyama, patilla (sandía), ají dulce, ají chivato y miel de abejas, que con la bendición de las manos campesinas se siembran y cultivan en los montes de sus 11 corregimientos, 23 veredas y 14 caseríos (Alcaldía municipal, 2020).

Flor del Monte, Chengue, Don Gabriel, Almagra, San Rafael, Canutal, La Peña y Canutalito son algunos de los corregimientos que, con vías de difícil acceso, han permitido el paso para conocer las resistencias y las formas de resurgir después de la violencia. Para el caso del municipio de Ovejas, esta ha estado presente desde los años 30, cuando los sindicatos recurrieron a las armas (Aguilera, 2013); posteriormente, en los años 40 también se presentó la violencia entre partidos políticos, y en los años 60, con la lucha de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos -ANUC (Méndez, 2017). Finalmente, en los años 90 se dio el apogeo de la violencia en Colombia, y para esta zona, en una continua lucha por el territorio, tuvo mayor incidencia entre 1990 y 2005 aproximadamente. Si bien, en la actualidad la población se encuentra en proceso de transición hacia la paz, no es un secreto que aún persisten situaciones de violencia en la zona, por lo que algunos pobladores incluso indican que «[...] en los Montes de María todavía no hemos vivido el posconflicto» (conversación personal con un líder reclamante de tierras, 2021).

Algunos de los principales grupos armados presentes en los primeros inicios de la violencia en el municipio de Ovejas fueron el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Movimiento Patria Libre (MPL) y la Corriente de Renovación Socialista (CRS). Posterior a los años 90, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) Bloque Héroes de los Montes de María, y, más recientemente, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC). Como consecuencia del accionar de estos grupos, en el municipio se dieron múltiples afectaciones que dejaron, entre los principales hechos victimizantes, el desplazamiento forzado, las masacres, la desaparición forzada, el despojo de tierras y el reclutamiento infantil.

Adicionalmente, en los períodos de mayor violencia, para la comunidad Ovejera era muy normal ser excluidos o señalados por otras regiones ya que, como lo expresa una adulta mayor, «[...] en esa época nos decían guerrilleros. Si uno iba en un taxi y le preguntaban que de donde era uno, uno no se atrevía a decir que de Ovejas porque nos decían guerrilleros» (conversación personal, mujer

ovejera de 73 años, 2022). Los crecientes estallidos de violencia en el territorio hicieron de los Montes de María una zona vulnerable.

A partir de todas las problemáticas ocasionadas por la violencia, surge el *Programa reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia*, y, puntualmente, el proyecto *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios entre los años 2019 – 2022*. Este tiene como objetivo «Gestar capacidades políticas para las transiciones en los territorios, con base en mediaciones democráticas de los conflictos sociales, enfocadas en la reconciliación y la construcción de paz estable y duradera» (Sánchez-Jiménez et al., 2021). A través de este proyecto surgieron escenarios de participación comunitaria para la reconstrucción del tejido social, que vincularon diversos actores; entre ellos mujeres, colectivos sociales, organizaciones productivas y jóvenes. Con este último grupo se buscaron espacios que pretendían dar una luz a la necesidad por extender la palabra, tejer saberes y percepciones del mundo que fueran más allá de la realidad que muchos estaban acostumbrados a vivir.

La intención de retratar por medio de la escritura lo acontecido en el territorio surge de la observación participante de una antropóloga que, a través de la literatura popular, callejera y montañera, empieza a tejer espacios de retroalimentación desde el taller de escritura creativa *Maniguaje*. En este se adelanta un proceso de reconocimiento de las diferentes formas de vivir y recrear la realidad, comprendiendo que «[...] la escritura como forma de representación del universo es susceptible de ser interpretada por y desde infinitos modos de ver» (Cobaleda y Agudelo, 2017). Esto implica además que a través de la escritura de realidades populares y académicas se configura la experiencia escrita como una exploración que implica también «[...] interrelacionar y combinar lo verbal con lo visual y auditivo» (Cobaleda y Agudelo, 2017). Se proponen entonces escenarios de mediación para la construcción de paz, donde la escritura como herramienta y espacio de interacción aporta a los territorios la posibilidad de transformar su realidad presente.

Para fundamentar conceptualmente el proceso, se tomaron como referentes elementos relevantes de la educación popular propuesta por Paulo Freire; otros, conectados con la fenomenología de la percepción postulada por Maurice Merleau-Ponty. Finalmente, para la elaboración del presente artículo, en lo correspondiente a la articulación de la narración desde la investigadora como autora, se apeló a la autoetnografía.

De los planteamientos de Freire, resultan relevantes sus postulados de una educación que valore la experiencia vivida de los actores. Sus formas de identificación con intereses y valores comunitarios y populares desde los cuales se lee el mundo; que no siempre son percibidos y estudiados desde el modelo dominante de la educación bancaria (Freire, 2004, p. 48). El interés emancipatorio

de la escritura creativa puede entenderse como un modo de abordar los motivos de conflicto y las posibilidades de desarrollo de actividades colectivas, que no son solo respuestas a la violencia, sino que pueden ser maneras de superar esas circunstancias de vulneración.

Ahora bien, en cuanto a Merleau-Ponty, se retoman las conexiones que se establecen entre el sentido de la experiencia como percepción situada de una consciencia que es, a la vez, un cuerpo en relación con una región; con un bosquejo del mundo al cual se accede mediante el gesto, desde la singularidad de lo vivido. En palabras de Merleau-Ponty (1985):

Es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo «cosas». El sentido del gesto, así «comprendido», no está tras él, se confunde con la estructura del mundo que el gesto diseña y que tomo por mi cuenta, se exhibe sobre el mismo gesto. (p. 203).

Desde la presencia del cuerpo como gestualidad, la significatividad del estar en el mundo solo es comprensible porque hay unos elementos tácitos, previos, con los cuales la consciencia se relaciona. Los asume con proyección de universalidad compartible con otros desde la percepción corporal, y mediante los intentos de su plasmación en el lenguaje como gesto lingüístico. De esta manera, la concepción del mundo no es un acontecimiento fundado por la consciencia aislada, sino una expansión de la experiencia que se vuelve correlativa a los hilos con los que el lenguaje común logra hacerla transmisible. La concreción del fenómeno de la comunicación mediante el gesto lingüístico hace posible a la vez, por un lado, que el discurso no traduzca «[...] en el que habla, un pensamiento ya hecho, sino que lo consume» (Merleau-Ponty, 1985, p. 195), de manera que se pueden diferenciar los sentidos de la palabra hablante y la palabra hablada; y, por otro lado, para quien comprenda el discurso, ocurre que tenemos el poder de comprender más allá de lo que espontáneamente pensamos.

Por consiguiente, el estar en el mundo nos permite conocer la significatividad gestual inmanente a las palabras, y el reconocer que «[...] el vocablo está en un cierto lugar de mi mundo lingüístico» (Merleau-Ponty, 1985, p. 197). Si existimos como posible consciencia perceptora, por lo dicho, lo somos en cuanto tenemos un cuerpo común, unos gestos y un lenguaje que nos constituyen. Estos, a la vez, los actualizamos por el hecho mismo de descubrirnos como parte del mundo de las cosas, pero abiertos a la exploración del más allá de la finitud de este mismo, y en proyección del misterio del cuerpo que lo trasciende.

La incorporación de los referentes conceptuales relativos a la autoetnografía obedece a la apuesta relacional que posiciona a la narradora como partícipe de una situación y un entorno social. Allí, la investigadora se percibe e interactúa

mediante acciones discursivas que la constituyen en su rol de dinamizadora de una estrategia pedagógica que, a la vez, sirva de escenario para el encuentro con los jóvenes que son los protagonistas de nuevas búsquedas y trayectorias. Por lo anotado, los tres referentes conceptuales convergen en cuanto al carácter social desde el cual se conciben las acciones discursivas y las posibilidades de producción de sentido de los agentes. No desde el desarrollo de habilidades psicológicas individuales, sino desde el horizonte más amplio del desarrollo de las capacidades psicológicas superiores, derivadas de la participación en las diversas prácticas sociales cotidianas que desarrollan las personas.

## Metodología

### **Narrativa popular: la voz profunda como canto territorial**

Me gustan los procesos de paz, y es que para mí la paz es como el ave que canta en una mañana; resplandeciente y fresca, es como la salida del sol después de la lluvia, es como el olor a tierra mojada o como el olor de la comida de mamá, es ese abrazo que hace que pienses que todo va a estar bien. (Arlenis Genis, joven perteneciente a CORJUP, 2022).

Acercarse a las comunidades rurales donde lejanos se perciben sus necesidades, es una suerte de espacio de resistencia donde se toma el riesgo de hablar otros lenguajes. A través de la Investigación Acción Participativa (IAP) se pudo escuchar la voz profunda, esa de la realidad que va gestándose a partir de las resonancias colectivas, aquellas que se van ampliando con el paso de los años. Los jóvenes son aquella porción de la población que a partir de los 17 años van encontrando su identidad a través de la interacción con otros. Juventud es tener la posibilidad de abrir la mente a nuevas formas de concebir el mundo, valerse de los espacios cotidianos para construir escenarios que transiten hacia las paces. Esta fue la población participante del taller de escritura creativa, de cuyo desarrollo emerge el presente escrito. El grupo con el cual se realiza el taller, más que haberlo escogido bajo criterios de selección equiparables, se fue consolidando por afinidad y gusto por la escritura; tiene como particularidad que en sus tiempos libres realizan trabajos en los sembrados de ají dulce, ñame y otros cultivos en parcelas familiares. No obstante, en su vida juvenil y de liderazgos, han encontrado la potencia de unirse para no dejar de crear formas que les lleve a pensarse el territorio.

Por un lado, hay algunos estudiantes de primeros semestres de Filosofía y Administración de Empresas, una joven que le gusta la artesanía y la bisutería; por otro lado, jóvenes que apenas se están graduando del colegio y, como una semilla, hay un niño de 12 años que hace parte de los talleres y que empieza a aprender cómo se puede lograr una organización social o juvenil. Como particularidad evidente en el grupo, está el deseo de expresar, poder conversar y reconocer que su espacio comunitario y la región donde viven, Montes de María, son más que guerra e historias fatídicas, como desde los medios han evidenciado. Hay un gusto por lo ancestral, la identidad, la charla, descubrir que se pueden hacer muchas acciones que transforman; y, en este caso, la escritura puede llegar a ser transformadora de realidades individuales y colectivas.

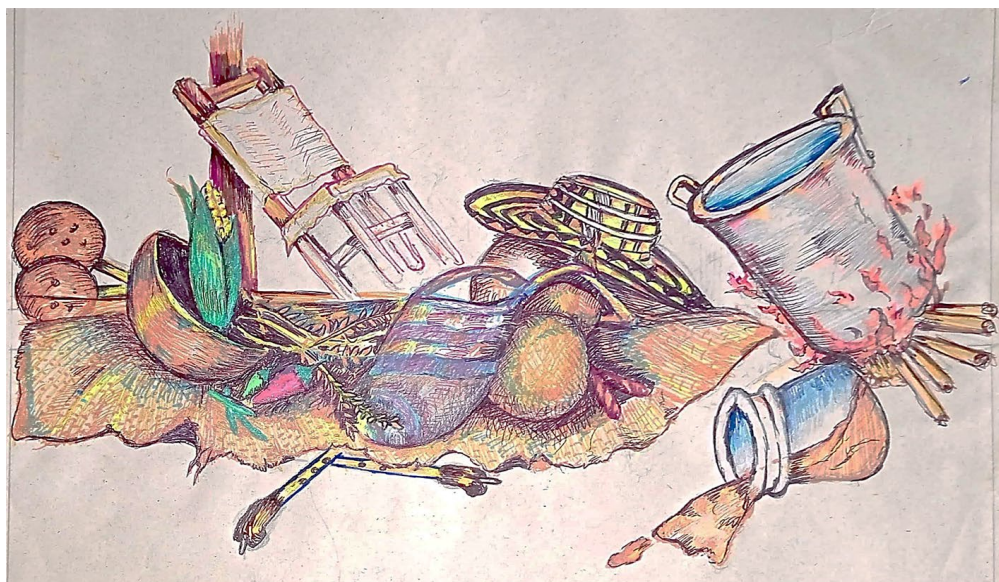
Estos jóvenes tienen como escenario de acción la vereda Villa del Carmen, más conocida en el municipio de Ovejas como «La Santa». Allí nos encontramos con la necesidad de los jóvenes por narrar su territorio, reconocer que les interesaban los ambientes artísticos como la capacidad para exteriorizar sensaciones y vivencias. Por ello surgió la idea de crear la estrategia pedagógica «Taller de escritura creativa», el cual se constituye en el instrumento principal utilizado para consolidar la información. Todo empieza en el grupo de Jóvenes CORJUP (Corporación Juvenil Promoviendo Paz) que surge en el año 2021. Adicionalmente, a raíz de pertenecer a la Red EcuMénica de Mujeres por la Paz (REMPAZ), los jóvenes decidieron formar un proyecto alternativo e incluyente que les permitiera trabajar por la juventud ovejera. Para ellos era importante encontrar un espacio donde pudieran expresarse, ser independientes de cualquier bandera política u organizacional, ya que, como lo manifiestan algunos, «[...] ya veníamos trabajando mucho, pero no encontrábamos razones para continuar, a veces los liderazgos no son claros o sanos» (Joven de CORJUP, 2022).

Escuchando las razones, y finalmente observando cuáles eran las falencias y limitaciones en el territorio, el taller se instala en el mes de febrero de 2022 para dar rienda suelta a la creatividad de los jóvenes. El objetivo principal, fomentar a través de la escritura espacios narrativos para la creación literaria en torno a la memoria campesina e individual del territorio; frente a un contexto de silencio, donde no se cuentan muchas cosas, hablar tal vez ha sido negado porque solo a los mayores se les escucha, y donde callar a la juventud y la niñez ha sido parte de la «urbanidad de Carreño». Resulta fundamental reconocer que, ante esta ausente capacidad oral de los jóvenes, se marca un precedente a la hora de llegar con esta propuesta de expresión escrita y oral. Si bien escribir creativamente le da lugar a la reflexión y vivencia interior, es importante desarrollar la potencia del lenguaje para leer lo que se escribe, para compartir. Para los jóvenes de CORJUP se torna entonces importante co-crear y ser parte de la planeación de las actividades, allí

se logró que encontrarán en la juntanza dominical la potencia de resignificar el papel de los proyectos sociales en el territorio.

Aunado a lo anterior, se evidencia la necesidad por diseñar actividades incluyentes, co-construidas y pensadas desde los símbolos territoriales presentes en el altar territorial. Un espacio que se diseñó con objetos para el reconocimiento del territorio y las observaciones de las prácticas, que permitía observar y reconocer saberes y oficios como el tejido de sombreros, sillas y mochilas; la preparación de platos típicos como el mote de queso, la ensalada de berenjena, el arroz de frijol y la pava de ají; productos labrados en la región como la miel de abejas, el tabaco, el ajo, ají dulce, aguacate, ñame, ajonjolí; entre otros alimentos y objetos que se configuran de importancia en la construcción de representaciones colectivas y simbólicas para los habitantes del municipio de Ovejas.

El camino de escritura y comprensión de su entorno era algo que apenas iniciaba. Todos los caminos llevaban a Ovejas, como la tierra que les forjó sus espíritus e identidades campesinas. «[...] si a mí me preguntan, yo soy campesino, no lo niego, me siento parte de mi tradición» (Joven de CORJUP, 2022), con esta expresión se inició el trabajo, pensando en la potencia de los símbolos que hacen presencia en el altar territorial, cada uno elige su alimento u objeto, le da un origen y además unas características (figura 1).



**Figura 1.** Ilustración inspirada en el altar territorial.

Fuente: elaborado por José Aníbal Rivero Salcedo para la Cartilla «Narrativas populares para la construcción de paz», 2022.

Posteriormente, y con la creación de personajes, se invita a conocer qué es un cuento, socializar algunos que permiten trabajar la narración popular y campesina, y la voz interior como posibilidad de sanar. Por ejemplo, para abordar el reconocimiento del territorio y la voz popular se propuso leer el cuento «El Flechas» de David Sánchez Juliao. La lectura inspiró a los jóvenes a que sus voces salieran a flote; expresiones populares como *no joda', erda, mondá, «pelao, ven te echo un cuento»*, entre otras, surgieron para generar un diálogo más ameno entre ellos mismos, donde no tuvieran prejuicios por expresar sus sentires e interiormente lo que son y lo que somos. Desde el costeño, término con el que se identifica la forma de hablar y expresarse de las comunidades ubicadas en la costa atlántica de Colombia, (y que el Instituto Caro y Cuervo reconoce como un dialecto que corresponde a una variación del español en el Caribe colombiano) se encuentran palabras que denotan un significado en este contexto particular y son usadas con una capacidad innata para transmitir una característica identitaria o, como se apunta en el trabajo realizado por De la Ossa y De la Ossa (2021), «[...] un dialecto sentipensante, es decir, el costeño habla sintiendo y siente hablando, de allí sus expresiones lingüísticas y corporales que escapan del entendimiento de aquellos que no tienen raíces caribeñas» (p. 25).

Así, a través del lenguaje y su dialecto; el costeño, los jóvenes iban teniendo más confianza en quienes orientamos el proceso; no porque fuéramos las «seños» (Nombre que se le da a las profesoras en el municipio), sino porque implicaba poner en conocimiento nuestras prácticas y nuestras formas de hablar para nombrar el mundo. Por ello, se ponía de manifiesto la capacidad de la escritura como mediadora desde diversos aspectos socio-culturales y psicosociales; ya que el diálogo desde lo territorial empezó a crecer. Los jóvenes enunciaban sus prácticas, y cada vez para ellos era más divertido escribir para compartir y resignificar lo que sus personajes iban narrando, además de los significados que descubrían en sus narrativas. Mientras esto acontecía, el cuerpo de la investigadora se cargaba de sentido, de palabras y acciones propias del entorno habitado. Aquí cobra sentido la autoetnografía como espacio de diálogo con la comunidad, como esa potencia de acercar las universidades y la academia a escenarios comunitarios; comprendiendo esa realidad desde la investigadora como cuerpo que interactúa. Así pues, «[...] el cuerpo es una suerte de espacio expresivo que se entrelaza con los demás cuerpos humanos, con lo viviente y con las otras cosas, lo que en definitiva corresponde al mundo mismo» (Ferrada, 2019, p. 161).

En este sentido, el trabajo mancomunado con los jóvenes implicaba cada vez más entrelazar pensamientos individuales con los colectivos; así la escritura iba cobrando forma. De esta manera, la escritura creativa y la investigación se iban tejiendo alrededor de la autoetnografía, como potencia para vislumbrar y permitir que se amplíe «[...] su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales

y/o autobiográficos, como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural» (Blanco, 2012, p. 55).

Sumado a esta necesidad latente por comprender el mundo de los jóvenes, más allá de solo realizar acciones desde los encuentros escriturales, resulta preponderante reconocer la potencia que tiene la educación popular en contextos de reconstrucción del tejido social. Esto implica entonces comprender que no hay solo una realidad en el mundo, ya que hay muchos mundos, muchas vidas, muchos cuerpos. Hay tantas lecturas del contexto como cuerpos caminando y viviendo el latir de la identidad de su propio territorio. Así se carga de sentido el hecho de que quienes trabajan o se han aproximado a estos contextos, parafraseando a Mejía (2014), se van dotando de una educación crítica que pueda ser implementada en toda la sociedad. Una educación que ayude a comprender que, si se trabaja de la mano con las comunidades desde sus realidades y ubicaciones «oprimidas», se puede lograr una transformación de esa ubicación para co-construir sociedades más justas (Mejía, 2014, pp. 5-6).

En este punto, las miradas desde la investigación social y la posición de la investigadora en el taller se empiezan a fortalecer con los ejercicios elaborados durante las sesiones prácticas de escritura creativa. No hay una premisa para escribir, no hay sabedores de escritura donde se juzguen las retroalimentaciones que se iban co-construyendo, simplemente, a medida que se distinguían los estilos de escritura, se desplegaban algunos horizontes para lograr una narrativa propia, con una voz interior del tamaño de las realidades juveniles de los participantes.

Como anteriormente se relacionó, la construcción de los cuentos y las narrativas populares que fueron surgiendo tenían como protagonistas historias propias de cada participante; en sus individualidades se permitían expresar lo que sentían con respecto a la realidad del mundo, su mundo. Entonces, en el compartir de la experiencia, lograba observar que realmente se constituía como un espacio significativo desde la relación comunidad-academia, el cual sostenía un escenario de aprendizaje en torno a que «[...] es el individuo mismo el que genera y construye su propio aprendizaje» (Capilla, 2016, p. 52). En este sentido, cada uno de los participantes en sus escrituras creativas aprendía a narrar-se y, finalmente, construía su forma de interiorizar lo que sus escritos querían transmitir sobre sus lugares de enunciación.

Para contribuir a las transmisiones de saberes sociales y culturales en los territorios, es necesario reconocer las narrativas propias del contexto. Estas, a su vez, se constituyen como escenarios de interacción social que desembocan en el intercambio de pensamientos, acciones y condiciones individuales para esclarecer las potencias de los cuerpos en interacción constante con otros. «Visible y móvil, mi cuerpo está en el número de las cosas, es una de ellas, pertenece al tejido del



mundo y su cohesión es la de una cosa» (Merleau-Ponty, 1964, p. 17); es en este punto donde cobra sentido la interrelación entre fenomenología y autoetnografía. Por lo tanto, no podría narrarse la experiencia de los otros sin vincular el sentir y estar de la investigadora en campo, sin vislumbrar que la escritura individual desencadena en escrituras colectivas de territorios y conversaciones comunes, y construcciones sociales que se convierten en prácticas culturales constituidas.

Allí, y desde lo que se plantea en este artículo, la condición humana por relacionarse, intercambiar pensamientos y co-construir implica pues que la cognición humana no sea vista desde la individualidad de los sujetos, sino mediada naturalmente por la interacción con otros individuos. Ahí es donde se encuentra la potencia de la juntanza, la creación colectiva y la educación popular y comunitaria como escenarios transformadores y posibilitadores de narrativas para el intercambio socio-cultural. De este modo, se puede decir que lo psíquico no se corresponde meramente con la individualidad; por el contrario, se podría decir que nos reconocemos en «[...] un mundo dialógico que traspasa el umbral del sujeto como ser individual, por cuanto su construcción como ser social lleva consigo la identidad del nosotros, sus acciones y movimientos conectados» (Sánchez-Jiménez *et al.*, 2021, p. 97).

Aunado a esto, y partiendo de la importancia de la escritura creativa como espacio de intercambio, interacción y creación entre jóvenes, resulta fundamental expresar que la escritura como arte permite que los individuos medien sus conflictos internos y externos, públicos y privados, comunitarios o familiares en pro de solventar cualquier daño psicosocial que pueda emerger de algunos sucesos. En el caso particular de Ovejas, se enmarcan en el conflicto armado como escenario de disputa territorial y violencia armada hasta los tiempos presentes.

La escritura sana, salva, transforma, traslada y se instala en las mentes de quienes la practican; no es una suerte para quienes se arriesgan a escribir que puedan transmitir a comunidades rurales los aprendizajes y exploraciones sobre la escritura que han adquirido con el paso del tiempo. Esta es la potencia, la ganancia y el aprendizaje; ir más allá de la realidad ya percibida, ya construida y que ya han planeado para un sujeto, poder salir de ese molde de la vida en donde desde las formas instituidas no se puede hacer una u otra cosa. Expresar es entonces acá el poder de la escritura como mediadora psicosocial, ya que, como lo mencionan Sánchez-Jiménez *et al.* (2021):

[...] un mundo relacional va más allá del individuo como ser psíquico y aislado de su contexto interactivo. Decir que alguien o algo actúa desde lo psicosocial es hablar de una construcción de acciones coordinadas a través de las cuales toda creación, o resultado de dichas creaciones, quedan bajo la responsabilidad de las partes que interactúan. (p. 97).

Este relacionamiento entre individuos y cuerpos que se reconocen desde una historia común crea escenarios de intercambio, en donde cada vez más encuentran sentido a resolver conflictos, visibilizar problemáticas del territorio y hallar respuestas a algunas incógnitas propias de la juventud

## Resultados

### La escritura creativa como mediadora de paz

La paz es transparente, no se ve, pero existe.

La paz sabe a agua, «a nada», pero a todos les gusta y es vital.

La paz es como un perro, si es tu paz interior es tu mejor amigo.

La paz es como el humo, ese que surge del fogón de mamá.

Que, aunque sean los mismos ingredientes siempre, le da un toque especial a las cosas «parecido al amor». (Marlon Genis, joven perteneciente a CORJUP, 2022).

Aprendizajes múltiples surgen de la vida en comunidad. Pensar la academia al servicio de los pueblos tiene que ver con la resistencia educativa presente, desde los lugares que les corresponde indagar a los investigadores y profesionales de diversas disciplinas. Contrario a otros modos de producir conocimiento, este artículo nace de las narrativas creadas por los jóvenes participantes del taller de escritura creativa, acunados entre los montes, e interesados siempre por narrar las otras formas de concebir la cultura y su territorio.

### El altar territorial como dispositivo para la creatividad

Las prácticas presentes en la identidad ovejera marcaron un papel fundamental a la hora de diseñar la estrategia pedagógica. En este sentido, la ejecución del taller se enmarcó en el altar como potencia de identidad y tejido comunitario, que se manifiesta como una narrativa simbólica, para llenar de significado lo sagrado del territorio por medio de objetos y alimentos representativos e identitarios del lugar. A partir de allí se elabora un collage narrativo que, a su vez, es una «colcha de retazos»; fragmentos de identidad tejidos desde la palabra hasta la escritura. Esto permitió un despliegue imaginativo en los participantes cuyas identidades han sido plasmadas en este artículo, ya que se considera imprescindible traer su esencia y su voz a sus creaciones literarias y pensamientos. A través de dar vida

a objetos y alimentos; hablar del arroz como un «[...] *personaje pelirrojo* [...] *que le gusta estar mucho en el campo, se siente muy a gusto ahí*» (Marlon Genis), o hablar del tabaco como un «[...] *viejo grande, humilde, bien presentado como político en campaña*» (Brayan Palencia), se involucraron importantes elementos creativos, como lo expresó Vigotsky (1990), «[...] la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad». Así pues, vimos cómo las experiencias previas de los jóvenes, con relación a dichos elementos del altar territorial, posibilitaron materiales para su imaginación y el despliegue de capacidades escriturales que incluso ellos desconocían.

Finalmente, se construyó un collage narrativo que hizo parte de la esencia del taller; puesto que no solo se llega a él como producto de la estrategia pedagógica, sino que permite hacer una retrospectiva del altar, pero en una narrativa creativa. De este collage surge también el cortometraje «Lo innombrable: el maquillaje de la realidad», dirigido por Katherinne Andrea Vidal Pino, el cual fue presentado en el Festival Internacional de Cine de Manizales en noviembre de 2022. En este collage narrativo se destacan los relatos individuales de los participantes al taller, donde se hallan narrativas como: *Maxwell José Duque Escobar*, de Marlon Genis; *Mientras tanto en el juego*, de Arlenis Genis; *Historias y recuerdos*, de Osnaider Ortega; *El tabaco encendido*, de Brayan Palencia Peña; *La alegría blanca*, de Dina Peña; y *Maraca Maraquín Mercado*, de Andrea Mercado.

En dichos relatos se logró evidenciar que la creatividad como aspecto innato al ser humano resalta en una suerte de llamamiento a continuar transformando el territorio por medio del arte. Al respecto, también Vigotsky había planteado que existen maneras diferentes de representar la realidad al llegar a la adolescencia. Actividades propias de la niñez, como el juego y el dibujo, migran hacia expresiones creativas como la escritura y la música, las cuales se encuentran relacionadas con experiencias más subjetivas y personales (Vigotsky, 1990) que igualmente potencian la capacidad imaginativa. En palabras de Limiñana (2008), «Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación» (p. 40).

Estos escritos en autoría de los y las jóvenes o *pelaos*, como suelen llamarse, desencadenaron en la visibilidad de sus percepciones con respecto a la realidad de su territorio, por ejemplo, en *Historias y recuerdos*, el autor Osnaider Ortega deja ver su percepción respecto a cómo nombrar un grupo de gaiteros:

[...] cambiando de tema y recordando viejos cuentos de Benvolio, contaba que hacía parte de un grupo gaitero llamado Los Desterrados, grupo conformado solo por veteranos. Estando allí el viejo nos contaba que tuvo una maraca hermosa y hasta nombre le puso el condenado, la llamó macaraquita, hasta ahora son inseparables, son el uno para el otro. (p. 18).

Queda claro el lugar de importancia que el territorio y la cultura ocupan en las vidas de los jóvenes ovejeros, es innegable que están a la base de lo que aprenden y la manera como adquieren dichos aprendizajes. Como lo plantea Ocampo (2011), en el estudio del proceso de aprendizaje es importante y necesario incluir el estudio sobre la cultura, el cuerpo y las emociones.

Finalmente, el taller de escritura creativa, además de permitir el desarrollo de habilidades cognitivas como la creatividad, la comprensión y la expresión, se convirtió también en un espacio de encuentro, de interacción y de motivación. En esta misma línea, Tacca (2016) describe algunos planteamientos en torno a la manera como aprenden los jóvenes, y concluye que el aprendizaje está ligado a la frecuencia de estímulos y emociones que ellos experimentan. Argumenta que cuando una clase (o en este caso un encuentro) se acompaña de emociones positivas, se convierte en una prioridad para los jóvenes; como efectivamente lo fue el taller de escritura creativa.

### **La metáfora como forma de narrar lo innombrable**

Los desterrados, un modo de mencionar cómo en muchos contextos se arrebató la posibilidad de sembrar la tierra. En tiempos del conflicto fueron muchos quienes desde las vicisitudes padecidas se desplazaron y quedaron desterrados; allí, inmersa en la escritura, está la interpretación de quien escribe sobre su entorno y las historias que narra. Como esta, otras historias dejan ver que se está hablando de la época del conflicto armado; solamente que para los jóvenes es más factible hacerlo desde un relato literario, usando metáforas, sinonimias, aliteraciones y otros recursos que posiblemente hagan menos densa la manera de nombrar lo que vivieron ellos o sus familias. Al respecto, Zambrano *et al.* (2019) argumentan que «[...] la imaginación creativa les brinda la oportunidad de sentir la “libertad” de alterar todo aquello que ya se sabe, e introducirse en un contexto nuevo de muchas posibilidades» (p. 70).

Así pues, la escritura les permitió a los jóvenes expresarse desde su subjetividad; pero no solamente para abordar experiencias negativas, sino también historias de esperanza. En el relato *Mientras tanto en el juego*, Arlenis Genis revela que siempre es posible dar segundas oportunidades.

Y pa' termina' de echa' el cuento, les puedo decir que Zoe es capaz de hacer grandes cosas y sabe muy bien que está hecha de cuerpo y alma pa' poder conocer y darse la oportunita' de confiar en los demás. Zoe sabe que es una llorona pa' demostrar que existe gente buena y sabe que está casi raquíca y enana para dar a conocer que con esas cualidades puede cambiar el mundo.

En el lenguaje que usa (costeñol) deja ver que es posible traer la cotidianidad al relato, escribir dándole voz a su propio contexto. Espacio que transmite seguridad y ampara lo que el taller pretendía, visibilizar las múltiples maneras de percibir la realidad. En el taller, las emociones ocuparon un lugar principal; permitir expresarlas dio mayor sentido a las experiencias de los jóvenes, quienes encontraron en este un espacio para sentirse comprendidos y reconocidos. Como lo mencionan Martínez y Vasco (2011), «[...] al comprender los sentimientos, se pueden formular mejores principios éticos y políticos capaces de reducir la aflicción y aumentar el bienestar de la sociedad» (p. 193)

En esencia, este regalo narrativo permite observar que, a pesar de que en un inicio ninguno en sus relatos individuales mencionó la época del despojo, el conflicto, la violencia y desplazamiento que vivieron en los Montes de María, estos eventos quedaron plasmados en las memorias de sus familias; el legado de sus ancestros imprime en ellos la necesidad de evidenciar lo ocurrido. De tal manera, se encontró que el lenguaje metafórico sirvió como recurso para la expresión, que potenció además, como lo menciona Valenciano (2019), otras habilidades como la motivación, la creatividad y el pensamiento reflexivo. En el fragmento de la guía para el lector que se co-construyó con los *pelaos*, ellos quisieron explicarle a quien leyera algunos elementos que se encuentran a lo largo del relato:

Con el objetivo de camuflar (metaforizar) el periodo del conflicto armado en los Montes de María, se decide que cada juego representa una forma de responder ante los hechos victimizantes que acontecieron en el territorio, el cual en el collage se representa como el elefante.

En este caso, la metáfora es más que un recurso literario y se convierte en un puente hacia lo que se quiere decir; como lo mencionan Pousa *et al.* (2020) «[...] la escritura está, a su vez, plagada de metáforas e imágenes que disfrazan lo que en ocasiones es difícil recordar, decir y sentir» (p. 58). Lo anterior hace referencia y alusión al siguiente apartado:

Y así Maxwell creía que toda la gente era buena, pero cuando fue creciendo se dio cuenta que eso no era cierto, porque ni la yuca, ni el ñame, ni el maíz y ni la vida misma crecen bajo la sombra del elefante, por eso defiende la agricultura como una gallina fina que pasa mirando que el gavilán no se le lleve los pollos. (Marlon Genis, 2022).

## La escritura creativa como forma de mediación psicosocial

El proceso creativo logró dar contexto al relato, poniendo como escenario los Montes de María. En los fragmentos creados por los jóvenes se logra percibir que las mediaciones psicosociales creadas por los individuos se empiezan a convertir en espacios de común encuentro, donde tejer es la clave para reconocer la vitalidad de pertenecer a un mismo espacio, sentirse parte de la red del mundo donde todo acto asociado a un individuo toca a una comunidad completa; comprender la realidad de quien ha tenido que padecer otras realidades.

La palabra escrita se convirtió en elemento de mediación psicosocial; como lo mencionan Pousa *et al.* (2020), «Las palabras tienen el poder de producir cambios, cambios que suceden cuando se amplía la conciencia sobre quiénes somos y quiénes son los demás» (p. 64). Y esto fue precisamente lo que se pudo evidenciar en los participantes, cambios en la forma de percibir, narrar e interactuar en sus realidades presentes. Los espacios de escritura creativa se convirtieron en entornos de autoconocimiento y reconocimiento de los otros.

Como se narra en el escrito colectivo, «Y sí, la sombra del elefante crece cuando la tarde cae y con ella se oscurece la tierra... ¡pero no la esperanza!», no cesan los cuerpos de querer vestirse de otra realidad; de exclamar que es posible encontrar otras palabras, otras tierras, otros aires que renueven lo pasado, que transformen el futuro. En un contexto afectado por la violencia, la construcción de paz aparece como una necesidad imperante, así lo expresaron los jóvenes que participaron del taller de escritura creativa:

Pelao 11: Que la historia quede en historia.

Pelao 12: Y que la historia no se repita.

Pelao 13: Limpieza interior para poder limpiar el territorio.

Viajero: ¿Qué buscas?

Maxwell: Paz. (CORJUP *et al.*, 2022).

Partiendo justamente de las necesidades del contexto, se encuentra la construcción de paz como una de primer orden. En ese sentido, emociones y sentimientos en torno a esta afloraron en los encuentros; trasladarlos a la escritura permitió corroborar que para los jóvenes la paz es una decisión diaria. En el entendido que toda decisión humana es producto tanto de mecanismos emocionales como de procesos cognitivos, los jóvenes expresaron que tienen la capacidad de definir qué acciones llevar a cabo y cuáles no, para evitar repetir la historia de violencia y apostarle a un futuro en paz. Como lo plantea Damasio (2005): «[...] las emociones y sentimientos no poseen una bola de cristal para ver el futuro. Sin

embargo, desplegados en el contexto adecuado se convierten en presagios de lo que puede ser bueno o malo en el futuro cercano o distante» (p. 143).

«Y ¿qué hubiera pasado si no hubiera llegado la violencia a Ovejas?». Con esta pregunta uno de los jóvenes resalta la vitalidad de la escritura; ese espacio para ensalzar el presente, volver los ojos y la mente a otras realidades, para comprender que la paz está en un mote de queso o en la miel de abejas cultivada por los campesinos de Chengue, y también en las narrativas de los campesinos de Ovejas. Es que no se podría pasar por alto reconocer que es posible instalar una capacidad, reconocer el saber innato de narrar a través de lenguajes comunes, de saber que es posible transformar lo pasado, lo presente y lo futuro. El taller de escritura creativa se consolida entonces como una forma de mediación psicosocial, potenciando la capacidad

[...] para construir formas de transformación de los conflictos y son posibles cuando comunidades se unen para encontrar alternativas que generen vida y nuevas formas de lenguajes para relacionarse con los otros y favorecer la convivencia psicológica, social, cultural y política. (Sánchez-Jiménez *et al.*, 2021, p. 93).

## El poder de la escritura colaborativa

La juntanza aparece como potencia para transformar la realidad social. Se pudo evidenciar que es posible tejer a través del lenguaje las realidades del silencio y la precariedad institucional. Es posible resistir y dejarse encontrar por la inspiración en el desayuno ovejero con yuca y ajonjolí, o en el almuerzo con ensalada de berenjena y arroz de ahuyama, y ¡qué decir de una buena comida de pava de ají con yuca y ñame! Todo esto acompañado del aliento montuno, del olor a tierra *moja*, y el filo del machete con el que al sol y al agua los padres y estos «*pelaos*» van al monte a buscar ese pedazo de cielo que les da la esperanza de que un futuro diferente es posible. Crear ese futuro en complicidad con otros fue una posibilidad en el taller, se hizo evidente que la creatividad no es una tarea en solitario, sino que obedece a un proceso que es socialmente distribuido y participativo (Clapp, 2019).

Los jóvenes mostraron un profundo interés por los asuntos sociales, políticos, culturales y económicos de su territorio, por lo que se considera necesario, al igual que lo plantean Espinel-Rubio y Feo-Ardila (2022), «[...] que los adultos e instituciones reconozcan la capacidad de agencia de los jóvenes de la región como transformadores de sus propias realidades» (p. 64).

El diálogo intercultural se pone bajo La Ceiba, ese árbol que durante ocho meses recibió, escuchó y protegió los cuerpos que escribieron y narraron para construir paz (figura 2).



**Figura 2.** *Integrantes del taller de escritura creativa bajo La Ceiba.*

Fuente: Luisa Fernanda García Guzmán, 2022

Cargados de anécdotas, de sonrisas, de reconocimiento en los otros y con los otros, los jóvenes reconocen que eso que se ha llamado la apropiación social del conocimiento no resulta solamente de la idea de reconocer que hay instituciones que llegan, intervienen y se van. Acá, como lo dijo uno de los jóvenes mientras



viajaba a Manizales a presentar el cortometraje, *Lo innombrable: el maquillaje de la realidad*, «[...] con ustedes pudimos hacer algo, viajar, este es el inicio para muchas cosas» (Conversación personal joven CORJUP, 2022). Apropiarse de sus propias habilidades es la capacidad que se deja, se transita y se expone; se hace evidente y deja la claridad de que otros mundos ya existen. En este sentido, se puede decir que el taller de escritura creativa constituyó para los jóvenes la apertura a un viaje en el que cobró sentido no solo el destino último, sino el trayecto recorrido para llegar a él.

## Conclusiones

Plantearse una pregunta como: «y ¿qué hubiera pasado si no hubiera llegado la violencia a Ovejas?», desde la perspectiva del cuerpo juvenil que hereda la palabra hablada que nombra el conflicto, puede entenderse también como la apertura a un horizonte diferente, una opción antes no mencionada; una palabra hablante que inaugura otra perspectiva, que apuesta porque el tiempo futuro pudiera pensarse sin la necesaria mención del pasado aterrador. Quizás para el cuerpo juvenil, la escritura creativa y la palabra que nombra otras realidades optimistas puedan ser oportunidades para valorar la cuota de silencio que la generación anterior de habitantes de los Montes de María pagó a causa de la violencia, y pueda entonces ese cuerpo juvenil afrontar las necesidades del futuro; las contradicciones de tratar de vivir en paz.

En este sentido, un diálogo sociocultural alrededor de la escritura creativa permite trascender las historias y prácticas arraigadas desde las tradiciones familiares, para llevarlas a narrativas que puedan superponer las realidades próximas, las otras formas posibles de habitar el mundo. Aún quedan instaladas en las mentes aquellas frases, situaciones y prácticas que se constituyen como influencia directa en las acciones individuales de los jóvenes.

Por ende, las prácticas socioculturales invitan a hacer la reflexión de que el cuerpo como sistema, no solo biológico sino cultural, ha desarrollado formas de absorber e interiorizar la información, historias o marcas que han pasado por los ancestros. Ellos, quienes desde sus propias vidas, cuerpos y espíritus ocuparon un lugar en el mundo, un lugar que a su vez los posiciona como seres pensantes, videntes, creadores y narradores de su realidad y sus territorios. La escritura creativa, como se menciona en otros apartados, es una suerte de expresión, juntanza, cooperación y transformación de sí mismos y su realidad. No es gratuito para los jóvenes intentar trascender el discurso, el silencio, el ensimismamiento

que resulta de las prácticas anteriores a ellos y que, gracias a espacios creativos, artísticos e innovadores, los posiciona como constructores de sus vidas.

El taller de escritura creativa se asumió entonces como un espacio para el desarrollo del pensamiento, un escenario de aprendizaje social compartido. Propicio para poner en práctica y fortalecer ciertos recursos cognitivos como la memoria, la atención, la autoconsciencia y la resolución de problemas, al posibilitar un lugar para la creación y así lograr lo que se creía imposible; como lo expresó uno de los participantes, «[... ] nunca pensé que yo pudiera escribir», y el equipo de investigación fue testigo de que pudo hacerlo. Este fue además un escenario para la expresión libre, para poder decir lo que se quiere decir y ser lo que se quiere ser.

Así mismo, el proceso de escritura creativa les ha permitido a los y las jóvenes, en palabras de Arendt, una especie de natalidad, de aparecer en el mundo, de sentirse reconocidos, ser actores principales que se asumen como parte de la historia y del presente que están construyendo y no como simples espectadores. Este taller ha hecho posible, como lo diría Carmona (2019), que los y las jóvenes se posicionen políticamente en su comunidad y su contexto, que se asuman y sean asumidos como sujetos cognoscentes, con capacidad de agencia y con la posibilidad de aportar el establecimiento de un nuevo curso de acción en la realidad de su territorio.

## Referencias

- Aguilera, M. (2013). *Montes de María: una subregión de economía campesina y empresarial*. Banco de la República- CEER. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana, No. 195. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/3033>
- Alcaldía Municipal de Ovejas. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020 - 2023. Un gran propósito para renovar Ovejas*. Ovejas-Sucre.Gov
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Capilla, R. M. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443649571004>

- Carmona, D. E. (2019). *Paisajes de la niñez rural, posicionamientos políticos de niñas y niños de una municipalidad del departamento de Caldas* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4032>
- Clapp, E. P. (2019). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: implicación en las aulas*. Vol. 149. Narcea Ediciones.
- Cobaleda M.D. y Agudelo G. M. G. (2017). La lectura y la escritura. Una dimensión cognitiva. *Ánfora*, 5(10), 103–112. <https://doi.org/10.30854/anf.v5.n10.1997.373>
- CORJUP, Vanegas, D. y Vidal, K. (2022). *Cartilla Didáctica «Narrativas populares para la construcción de Paz»*. Programa Colombia Científica. Reconstrucción del tejido social en zonas de Postconflicto en Colombia. Editorial Matiz.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- De La Ossa Guerra, L. y De La Ossa Guerra, J. (2021). *¿Asociarnos pa' qué?: aproximación etnográfica a la acción colectiva rural de Ovejas, Sucre. (Caso de los corregimientos de San Rafael y La Peña)* (trabajo de grado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16940>
- Espinel-Rubio, G.A. y Feo-Ardila, D. (2022). Territorio e identidad de resistencia en jóvenes del Catatumbo (Colombia), constructores de paces imperfectas. *Investigación y Desarrollo*, 30(1), 40-68. <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.303.661>
- Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de Moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16a. ed. Siglo XXI.
- Limiñana, R. M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (35), 39-43. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18512511004.pdf>

- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 181-194. [https://www.redalyc.org/pdf/1892/Resumenes/Resumen\\_189222558012\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1892/Resumenes/Resumen_189222558012_1.pdf)
- Méndez, F. (2017). *El conflicto armado y la violencia en Ovejas 1997-2007: «Memorias de la guerra»* (tesis de maestría). Universidad de Cartagena, Colombia. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9090/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1>
- Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Trad. Jem Cabanes. Planeta.
- Mejía, J. M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>
- Ocampo, A. A. (2011). El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo. *Revista de Educación y Pensamiento*, (18), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3884425>
- Pousa, V., Pereda, M. y Paniagua, I. M. (2020). Lectura grupoanalítica de un taller de escritura creativa: la escritura como vehículo de interconexión. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 40(138), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265065260011>
- Sánchez-Jiménez, M.H., Rodríguez, Z.E., Loaiza, J. y Rincón, P.N. (2021). Mediaciones Pacifistas. En: Sánchez-Jiménez, M.H., Delgado, L. y Quintero, J. (Editores). *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios* (pp. 93-110). Universidad de Caldas.
- Tacca, D. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1) 53-65. <https://es.scribd.com/document/463341046/Como-aprende-el-que-aprende>

- UARIV. (2021). *Boletín Fichas Estadísticas. Ovejas-Sucre*. Unidad para las Víctimas.
- Valenciano, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 158-180. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>
- Vigotsky, L. (1990). Imagination and Creativity in Childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84-96. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405280184>
- Zambrano, L.K., Fuster, D.E., Damian, E. F., Inga, M. G. y Gallardo, C. P. (2019). La imaginación creativa de estudiantes universitarios de la especialidad de Psicología. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(1), 67-78 <https://doi.org/10.17162/au.v1i1.350>

# Las políticas públicas como dispositivos para la construcción de paces en los territorios\*

[Versión en español]

Public Policies as Mechanisms for Peacebuilding in Territories

Políticas públicas como dispositivos para a construção da paz nos territórios

Recibido el 14/10/2022. Aceptado el 29/08/2023

› Para citar este artículo:

López, M. H et al., (2024). Las políticas públicas como dispositivos para la construcción de paces en los territorios. *Ánfora*, 31(57), 222-247.  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1013>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Mario Hernán López Becerra\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-6265-5382>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000567752](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000567752)  
**Colombia**

**Ana María Durango Gómez\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0003-0914-1320>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001650440](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001650440)  
**Colombia**

\* Este artículo es el resultado del trabajo desarrollado a través del Programa de investigación Reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia. Código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación «Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios» Código SIGP: 57729. Financiación: financiado por Minciencias, en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato No. FP44842-213-2018. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Doctor en Paz, Conflictos y Democracia de la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. Correo electrónico: [mario.lopez\\_b@ucaldas.edu.co](mailto:mario.lopez_b@ucaldas.edu.co)

\*\*\* Especialista en Gerencia Estratégica de Proyectos de la Universidad Nacional de Colombia. Joven Investigadora del Grupo de Investigación Ética y Política de la Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: [ana.durangog@autonoma.edu.co](mailto:ana.durangog@autonoma.edu.co)

Daniela León Castaño\*\*\*\*

<https://orcid.org/0009-0002-8767-2506>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001381844](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001381844)

Colombia

Lorena Delgado Enríquez\*\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2385-4821>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000018075](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000018075)

Colombia

## Resumen

**Objetivo:** gestar capacidades políticas para las transiciones en los territorios, con base en mediaciones democráticas de los conflictos sociales, orientadas hacia la reconciliación y la construcción de paz estable y duradera. **Metodología:** la investigación se enmarcó en la Investigación-Acción-Participación (IAP), lo cual implicó el diseño, formulación, puesta en marcha y evaluación de procesos articulados entre comunidades, instituciones públicas y privadas, y organizaciones sociales, haciendo uso principalmente de métodos cualitativos. **Resultados:** en este artículo se indaga en las políticas públicas como un campo ambiguo de naturaleza transdisciplinar, para luego revisar sus conexiones con conceptos como ‘participación’, ‘capacidad deliberativa’ y ‘mediación’, asumidos como ejes centrales en la formación de políticas públicas. Asimismo, se profundiza en distintas nociones de paz (paces, en sentido amplio), lo cual permite poner en evidencia cómo distintas concepciones epistemológicas y metodológicas en el pacifismo determinan enfoques y dispositivos en la construcción social. Finalmente, se examinan los vínculos entre las políticas públicas como dispositivos (estrategias) para la mediación social, y la construcción de paz como ruta para el agenciamiento de múltiples procesos sociales. **Conclusiones:** la conclusión central gira alrededor de la afirmación según la cual, las políticas públicas adquieren una naturaleza pacífica en cuanto involucran formas de interacción social no violentas. Con ellas los involucrados buscan alcanzar el mayor nivel de bienestar posible en función de los recursos y contextos en los cuales se encuentran.

---

\*\*\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE-. Coordinadora del campo de circulación del conocimiento y Asistente de dirección del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Actualmente directora de Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: [dirdocencia@umanizales.edu.co](mailto:dirdocencia@umanizales.edu.co)

\*\*\*\*\* Magíster en Inmigración y Cooperación Internacional de la Universidad Francisco de Vitoria, España. Coordinadora del Departamento de Ciencias Políticas y Jurídicas de la Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: [lorenadelgadoenriquez@gmail.com](mailto:lorenadelgadoenriquez@gmail.com)

**Palabras clave:** Políticas públicas; participación; deliberación pública; paces; mediaciones pacifistas (obtenidos del tesoro UNESCO y OIT).

## Abstract

**Objective:** To foster political capacities for transitions in territories, based on democratic mediations of social conflicts, oriented towards reconciliation and the construction of stable and lasting peace. **Methodology:** The research was framed within the framework of Research-Action-Participation (IAP), which involved the design, formulation, implementation, and evaluation of processes articulated between communities, public and private institutions, and social organizations, mainly using qualitative methods. **Results:** This article explores public policies as an ambiguous field of a transdisciplinary nature, and then reviews their connections with concepts such as 'participation,' 'deliberative capacity,' and 'mediation,' assumed as central axes in the formation of public policies. Likewise, it delves into different notions of peace (paces, in a broad sense), which allows us to highlight how different epistemological and methodological conceptions in pacifism determine approaches and devices in social construction. Finally, it examines the links between public policies as devices (strategies) for social mediation, and peacebuilding as a route for the agency of multiple social processes. **Conclusions:** The central conclusion revolves around the assertion that public policies acquire a peaceful nature insofar as they involve non-violent forms of social interaction. With them, those involved seek to achieve the highest possible level of well-being based on the resources and contexts in which they find themselves.

**Key words:** Public policies; participation; public deliberation; peace; pacifist mediations (obtained from UNESCO and OIT thesaurus).



## Resumo

**Objetivo:** desenvolver capacidades políticas para transições nos territórios, com base em mediações democráticas de conflitos sociais, orientadas para a reconciliação e a construção de uma paz estável e duradoura. **Metodologia:** a pesquisa foi enquadrada na estrutura da Pesquisa-Ação Participativa (PAR), o que implicou o projeto, a formulação, a implementação e a avaliação de processos articulados entre comunidades, instituições públicas e privadas e organizações sociais. Foi empregado principalmente métodos qualitativos. **Resultados:** este artigo investiga a política pública como um campo ambíguo de natureza transdisciplinar e, em seguida, analisa suas conexões com conceitos como "participação", "capacidade deliberativa" e "mediação", os quais são considerados como eixos centrais na formação da política pública. Além disso, explora diferentes concepções de paz (pazes, em um sentido amplo), permitindo destacar como diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas do pacifismo influenciam as estratégias e dispositivos na construção social. Por fim, examina os vínculos entre políticas públicas como dispositivos (estratégias) de mediação social e a construção da paz como um caminho para a agência de múltiplos processos sociais. **Conclusões:** a conclusão central gira em torno da afirmação de que as políticas públicas adquirem uma natureza pacífica na medida em que envolvem formas não violentas de interação social. Por meio delas, os envolvidos buscam alcançar o mais alto nível possível de bem-estar, levando em consideração os recursos e os contextos em que se encontram.

**Palavras chave:** política pública; participação; deliberação pública; pacificação; mediações de paz (obtidas do tesouro UNESCO e OIT).

## Introducción

Este artículo es el resultado de un proceso sistemático de revisión de literatura, reflexiones teóricas y metodológicas realizadas por un grupo de investigación y agenciamiento social, en el marco del proyecto *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios*. Cuyo objetivo fue gestar capacidades políticas para las transiciones en los territorios, con base en mediaciones democráticas de los conflictos sociales, orientadas hacia la reconciliación y la construcción de paz estable y duradera. De ahí que el proyecto se orienta a que:

[...] los sujetos reconozcan, por una parte, sus realidades conflictivas que se intentaron resolver por la vía de la violencia armada y los daños que ello causó y, de otra parte, las realidades de las resistencias, las estrategias de sanación y cuidado mutuo, las organizaciones y las creaciones que permitieron sobrevivir y persistir como sujetos, familias, comunidades e instituciones. (Sánchez-Jiménez *et al.*, 2022, p. 49).

Las acciones del proyecto se llevan a cabo en zonas especialmente afectadas por el conflicto armado reciente en Colombia: en los departamentos y municipios de Caldas (Samaná y Riosucio); Sucre (Chalán y Ovejas); y Chocó (Riosucio y Bojayá). En términos de la concepción metodológica, la investigación se enmarca en la Investigación–Acción–Participación (IAP), lo cual implica el diseño, formulación, puesta en marcha y evaluación de procesos articulados entre comunidades, instituciones públicas y privadas y organizaciones sociales, como contribución a la construcción colectiva de paces estables y duraderas en los territorios. En este sentido, la IAP implica:

[...] un compromiso político con el territorio, con la colectividad y con nosotros mismos; al tiempo que nos invita a promover prácticas dialógicas y democráticas que afiancen la creación de redes, la consolidación de identidades y la provocación del trabajo colectivo orientado a la construcción de paz. (Sánchez-Jiménez *et al.*, 2022, p. 140).

En su estructura general, el proyecto *Hilando capacidades políticas* plantea dos rutas centrales de investigación y agenciamiento social: 1) reconocer los daños dejados por más de 50 años de conflicto armado, así como las capacidades de personas, instituciones y comunidades para sobrevivir, resistir e innovar socialmente de cara a la transición hacia formas no violentas. 2) Fortalecer las capacidades políticas de las organizaciones, apoyar la generación de políticas

públicas (PP) y construir con las comunidades, instituciones públicas y líderes sociales, propuestas que favorezcan transiciones democráticas hacia mayores logros en materia de paz social, cultural y política en los territorios.

Uno de los resultados esperados del proyecto es el diseño y consolidación de políticas públicas que orienten la transición pacífica en los territorios. De ahí la importancia de abordar en este trabajo los análisis relacionados con concepciones, enfoques, metodologías y contenidos de las políticas públicas, y su relación con la construcción de diversas experiencias y acciones de paz. Para ello, es menester indagar teóricamente sobre lo que se ha dispuesto en la materia, y plantear un proceso de reflexión con el objeto de examinar las categorías en juego, así como proponer enfoques y diseños apropiados para el proceso en los municipios.

En el primer apartado se indaga en las políticas públicas como un campo ambiguo de naturaleza transdisciplinar, para luego revisar sus conexiones con conceptos como ‘participación’, ‘capacidad deliberativa’ y ‘mediación’, asumidos como ejes centrales en la formación de políticas públicas. En el segundo apartado se profundiza en distintas nociones de paz (paces, en sentido amplio), lo cual permite poner en evidencia cómo distintas concepciones epistemológicas y metodológicas en el pacifismo determinan enfoques y dispositivos en la construcción social. En la parte final, se examinan los vínculos entre las políticas públicas y las paces territoriales como ruta de trabajo para el proyecto.

A manera de precisión conceptual, vale la pena advertir que el concepto ‘dispositivo’ se utiliza en un sentido cercano al planteado por Negri (2008). Consideradas como dispositivos, las políticas públicas para las paces se constituyen en estrategias de resistencia, articulación de elementos y de orientación de la praxis en marcos de poder. Al diseñar dispositivos de resistencia pacifista, se producen articulaciones individuales y colectivas que buscan transformar conflictos y erradicar violencias. En términos del mismo autor: «[...] subjetivamos en consecuencia las relaciones de poder que atraviesan el mundo, a la sociedad, a las determinaciones institucionales y a las prácticas individuales» (Negri, 2008, p. 45).

## **De la acción gubernativa a la participación e incidencia colectiva**

Después de décadas de estudios alrededor de las políticas públicas, puede advertirse que no existe un concepto unívoco que sea aceptado de forma general por investigadores y decisores. No obstante, la ambigüedad del concepto, su vínculo creciente con los procesos de participación, movilización política e incidencia social y ciudadana permiten identificar múltiples relaciones con los procesos colectivos de construcción de paces en los territorios afectados por el conflicto armado en Colombia.

Con el propósito de indagar más adelante en las conexiones conceptuales y metodológicas, enseguida se presenta un recorrido por los enfoques de PP que permiten una mayor aproximación a los enfoques territoriales de paz.

Una cuestión importante en la ambigüedad conceptual la plantea Aguilar (2015); a su juicio, la falta de consenso alrededor de las PP genera consecuencias sobre la identificación precisa de las responsabilidades que deben tener los actores, tanto del sistema social como del régimen político. Esto dificulta la distinción con otro tipo de instrumentos de intervención estatal; como programas, leyes y proyectos, entre otros.

Una de las razones centrales de la falta de consenso sobre la definición de las PP es el carácter polisémico de los términos 'política' y 'pública', lo cual posibilita la existencia de distintas interpretaciones e hipótesis de trabajo (Rodríguez de Caires, 2018). En el idioma español se pueden resaltar por lo menos tres acepciones del término 'política', entendida como las actividades realizadas con el objetivo de alcanzar el poder, la ejecución de programas por parte de las autoridades públicas y las actividades relacionadas con el gobierno de las sociedades (Roth, 2002). Respecto a lo público, se puede concebir como aquello que los privados consideran un tema de interés general y, por tanto, lo direccionan a través de distintos medios (Aguilar, 1992). Las ciencias políticas, la administración y la sociología, entre otras disciplinas, aportan definiciones que estimulan la falta de consenso.

La ambigüedad en la concepción misma de los términos causa que las propuestas de política pública no estén exentas de errores, y que se caractericen por poseer cierto grado de incertidumbre. A partir del anterior panorama, sobre el origen y desarrollo de la disciplina de las PP, es menester examinar trabajos realizados por distintos investigadores que buscan esclarecer el alcance y las limitaciones del concepto. Para el efecto, a continuación, se ofrece una revisión de las principales corrientes que dan cuenta de su configuración transdisciplinar actual.

En términos convencionales, buena parte de los análisis de las PP se centran en el papel de las instituciones gubernamentales, considerando que es su accionar, dirigido al logro de ciertos objetivos y/o problemas públicos, lo que se convierte en política pública (Montero *et al.*, 2015). En esta línea, también se puede hacer referencia a Meny y Thoenig (1992), quienes definen el estudio de estas como la «[...] acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad» (p. 7), además de tener en cuenta los medios para alcanzar los resultados y los productos esperados de la acción pública.

De manera más provocadora, hay quienes consideran que no solo el accionar gubernamental enfocado a la solución de demandas sociales debe ser considerado política pública. De hecho, la falta de esas acciones también se puede considerar dentro de la definición. Una política pública también puede ser lo que el gobierno

decide hacer o no (Dye, citado por Ruiz, 1996). Por su parte, Oszlak y O'Donnell (1976) la definen como:

[...] un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (p. 14).

Así, el no hacer y el no decidir ante las demandas sociales y las situaciones percibidas como problemas acarrea consecuencias sobre los contextos, los actores y sus expectativas. Algunos autores desconocen u omiten el papel de otros actores no estatales en las etapas del ciclo de políticas públicas. Al respecto, Aguilar (2015) sostiene que las distintas definiciones deben partir no solo desde la naturaleza del régimen, sino también del sistema político, la gestión de recursos y movilización de actores de diverso tipo alrededor de las necesidades y demandas sociales.

En una perspectiva más amplia, este último investigador plantea tres definiciones que se pueden resumir de la siguiente manera: 1. La acción estatal orientada por el gobierno en pro de la solución de demandas sociales, incluyendo actores relacionados tanto en el problema como en la solución; 2. La orientación del Estado a través de agencias gubernamentales para cumplir con la garantía de los fines estatales y derechos ciudadanos; 3. Lo resultante del accionar conjunto entre actores estatales y no estatales valiéndose de presupuestos y normatividad con el fin de posicionar un tema en la agenda pública.

Otra de las tendencias que se puede resaltar, por tratarse de una perspectiva útil para pensar la construcción de paces en Colombia, es la de Roth (2002), quien sostiene que una política pública se conforma por la integración tanto de acciones como de objetivos colectivos, necesarios o deseables. Estos son abordados totalmente, o en cierta medida, por una organización del gobierno con el fin de generar cambios sobre una situación considerada problemática.

Ahora bien, el carácter en ocasiones ambiguo de los términos no es la única razón para justificar la dificultad de llegar a una definición unívoca del concepto. A esto se puede agregar el hecho de que las políticas públicas son de naturaleza cambiante. Según Majone (citado por Torres-Melo y Santander, 2013), las políticas públicas tienen un componente dinámico-periferia, conformado por acciones sujetas a modificaciones, como los programas y proyectos; y un componente estático-núcleo, conformado por ideas, valores y demás elementos meta-políticos. Por lo tanto, según Torres-Melo y Santander (2013), esta característica justifica la pertinencia de diseñar políticas flexibles que se adapten a los cambios en las

demandas de la población y a las dinámicas sociales, sin dejar de lado la continuidad en el accionar.

Otro punto de interés, al pensar en las opacidades en estas concepciones, es la intervención e interacción de actores distintos a los estatales en el proceso de formulación e implementación de políticas públicas. Es decir, las perspectivas que adopten actores privados y la comunidad en general pueden afectar y ejercer influencia sobre las decisiones que tomen, o no, los estatales (Oszlak y O'Donnell, 1976). Esto último complejiza el abordaje de este tipo de políticas, si se considera que, a través de distintos instrumentos, los gobiernos encauzan su accionar con el fin de provocar legitimidad en la base social y de satisfacer los intereses de actores que detentan poderes de decisión.

En la visión anterior, es preciso considerar que la interacción entre actores con fines particulares, y en algunos casos francamente opuestos, se debe realizar en el contexto de la cooperación. Las tensiones surgen ante la dificultad de adaptar esas particularidades a los intereses comunes o de bienestar general y, por lo tanto, los actores estatales deben consensuar sus estrategias para articular estas perspectivas en dirección a obtener la solución de la situación percibida como problemática. Así, los actores estatales se convierten más en coordinadores, mediadores y articuladores, que en decisores dentro del proceso. Parten de la necesidad de consensuar planes y estrategias en el manejo de los recursos, que son limitados, ante las demandas de diversa índole que surgen en la interacción entre los distintos actores (Torres-Melo y Santander, 2013). En concordancia con lo anterior, se puede resaltar una definición que abarca estos parámetros, según la cual las políticas públicas se pueden definir de la manera siguiente:

[se trata de] Un conjunto más o menos amplio de acciones, decisiones y omisiones; involucran generalmente tanto a actores públicos como no públicos; y responden a situaciones que son caracterizadas como problemáticas a través de construcciones sociales y políticas y que, por lo tanto, figuran como cuestiones de la agenda pública. (Rodrigues de Caires, 2018, p. 3).

En una línea de análisis de interés para este artículo, Velásquez (2009) identifica tres tipos de fallas al definir el concepto. La falla de primer tipo hace referencia a aquellas que han dejado por fuera fenómenos que podrían ser políticas públicas, al considerar que estas, dada su naturaleza normativa, deben perseguir siempre un objetivo o interés común, y se desconoce así que los intereses particulares pueden tomar fuerza en el proceso debido al poder de los actores, en contravía del bienestar general. La falla de segundo tipo es la que desconoce o no incluye elementos esenciales que permiten considerar a las políticas públicas como instrumentos gubernamentales; dejan de lado, por ejemplo, la finalidad de

la política, los medios para alcanzarla, la participación de los distintos actores, y los procesos de diálogo y concertación. La falla de tercer tipo, contraria a la primera, se centra en aquellas definiciones demasiado amplias que dan lugar a interpretaciones y clasificaciones de instrumentos, actividades y decisiones como política pública, que realmente no lo son, y generan confusión respecto a lo que es la gestión pública y demás funciones gubernamentales. Velásquez (2009) propone una definición integradora con el objetivo de atenuar las confusiones e imprecisiones provocadas por los tres tipos de fallas; para él una política pública es:

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (p. 8).

Si bien la definición construida por Velásquez agrupa muchos de los elementos que habían sido dejados de lado por otros autores (la no acción, la inclusión de actores no estatales en el proceso, el contexto, etc.), no hace el énfasis pertinente sobre la importancia de la participación ciudadana en la construcción de políticas públicas.

Al respecto, es preciso ahondar en el concepto de ‘participación’, entendida por Nuria Cunill (citada por Pérez, 2019), como la intervención que realizan agentes sociales en actividades públicas de forma directa, a partir de la cual, basándose en reglas para la interacción, se puede construir ciudadanía y mejorar la administración pública.

La participación se puede dar desde dos enfoques: en la gestión y transformación de conflictos, dadas las tensiones entre la institución y los actores que demandan mayor inclusión en la toma de decisiones; y el del consenso, el cual busca la implementación de mecanismos formales e informales para promover

la participación ciudadana a partir de la legislación o de la voluntad política, que genera en muchos casos legitimidad en la gestión pública (Pérez, 2019).

Además, Holguín (citado por Castillo, 2017) considera que este concepto se refiere a los procesos a través de los cuales se incluye a los ciudadanos (individual o colectivamente) en la toma de decisiones que afectan distintas dimensiones, y que pueden contribuir al desarrollo del ser humano y del colectivo. En el mismo texto citado, se hace referencia a la definición de Velásquez y González (citado por Castillo, 2017), quienes resaltan el accionar intencionado de uno o varios actores (directa o indirectamente) a partir de sus intereses y poder, con el fin de generar cambios o mantener el estado de la organización política y social. En este terreno, se encuentran conexiones importantes con los enfoques territoriales, de interés para la construcción de paces.

Asimismo, se pueden resaltar ciertas características de un proceso de participación público, el cual, como se mencionó antes, se enmarca en un proceso decisorio que incluye actores no gubernamentales con cierta influencia; que es planificado según los procesos institucionales y del cual se espera resulten políticas públicas basadas en las demandas y necesidades sociales (Baba et al., 2009). Como se verá más adelante, el vínculo entre demandas sociales, incidencia y construcción de paz se constituye en la base de las PP en los territorios.

Así, con la noción de 'participación social', y su importancia creciente en el proceso de toma de decisiones en asuntos públicos y privados, las políticas públicas desbordan la intervención gubernamental y se da paso a la consideración explícita del involucramiento activo de actores sociales, lo cual contribuye a su diferenciación con el concepto 'acción pública' (Chac, 2008). En el apartado siguiente, se abordará con mayor detalle la perspectiva deliberativa y el papel de la construcción de confianza y su vínculo con la participación. El esquema siguiente ofrece una síntesis de los enfoques y planteamientos más relevantes.



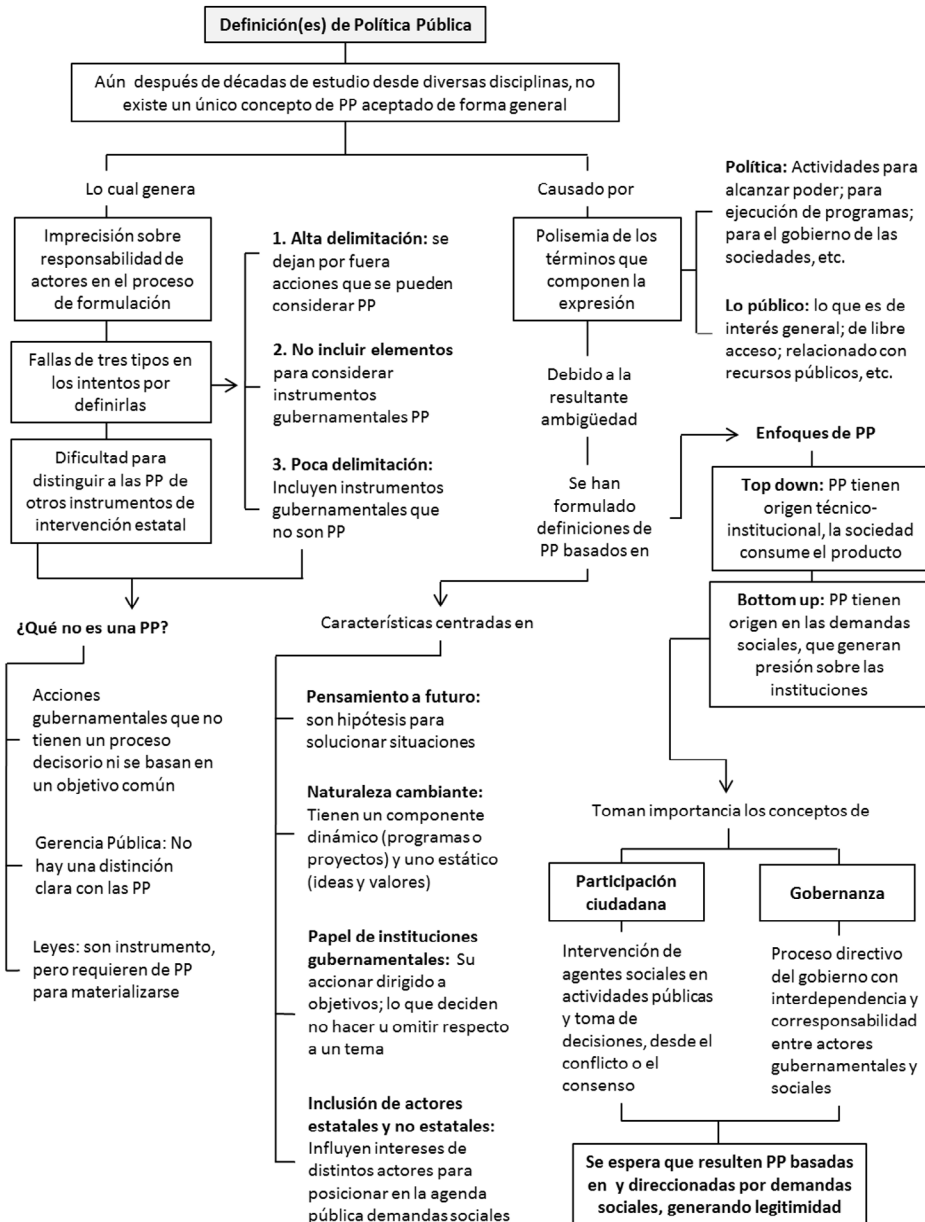


Figura 1. Esquema resumen de definición(es) de política pública.

## **Las políticas públicas basadas en la confianza, en la capacidad deliberativa y la gobernanza**

Si bien las políticas públicas suelen definirse convencionalmente como instrumentos para orientar la acción pública-estatal, desde otras perspectivas también se reconoce su papel como dispositivo de mediación social para la regulación, gestión y transformación no violenta de conflictos. De ahí su vínculo con conceptos como 'confianza', 'deliberación' y 'gobernanza', así como su enlace transdisciplinar con la racionalidad comunicativa, la deliberación, la argumentación, el diálogo, los discursos y las narrativas, entre otros.

La confianza puede emerger de escenarios de diálogo y se vuelve un factor articulador al entenderla como mediadora en la construcción de políticas públicas. Como lo argumentan Brugué *et al.* (2018), al realizar esfuerzos de construcción comunitaria — promover una cultura organizacional que favorezca la participación — se potencia su creación bajo una apuesta por lo común. Según estos autores, se necesita construir una doble confianza: «[...] tanto en la capacidad de los ciudadanos para participar en la toma de decisiones como en la capacidad de los gobernantes para, dotados de autoridad, tomar las decisiones que les corresponden» (p. 3). Esta doble condición se expresa en la articulación entre autoridad pública y participación ciudadana.

Así pensada, la doble confianza se convierte en una base para la construcción colectiva de las decisiones: «[...] la predisposición a confiar en los demás ayuda a reducir la complejidad social y ofrece una solución al problema de los extraños» (Brugué *et al.*, 2018, p. 17). En términos de gobernanza, se trata de una relación fundamental para la construcción de democracia política y capacidad de gobernar con efectividad. La confianza entre participantes es un factor central para el despliegue de la deliberación.

Al mismo tiempo que se resignifica en valor político de la confianza, la deliberación pública se erige como una estrategia poderosa para la construcción de lo común. Se trata de una práctica central para la participación, en la cual está implícita una idea de la política que, como lo plantea Francés (2016), se dirige a crear condiciones de justicia desde la discusión pública y la negociación de intereses en búsqueda del bien común. Esta postura parte del hecho de asumir a los ciudadanos en su capacidad de decisión, sin desconocer las fuerzas y dinámicas intervinientes en el ordenamiento social y cuyo análisis introduce a las políticas públicas en los terrenos de la configuración de los poderes. En palabras de Barber citado por Chapa (2014), la ciudadanía va de la mano con la participación, la deliberación y la comunidad. No sobra advertir que una ciudadanía que no participa en los procesos deliberativos genera consensos aparentes; lo cual dista

de desatar las capacidades colectivas para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

La propuesta es entonces por la construcción de políticas públicas teniendo como base la confianza, aquella que fortalece y replantea el vínculo ente instituciones y sujetos. En la medida en que, como lo plantean Cruces *et al.* (2003), el acto de confiar supone la creación de un vínculo; es decir, obliga al otro sujeto por la confianza depositada. Así pues, esta se basa en el reconocimiento del otro como un legítimo otro, como un sujeto político. Se trata de repersonalizar el sujeto, pero entendido este como un ser en «común-unidad»; lo que permite restaurar el tejido social y tejer puentes entre las instituciones y el mundo de la vida.

En línea con los distintos planteamientos de Cruces *et al.* (2003), no se parte la confianza como aquella producida desde la fe ni la «confianza densa» (aquella que se da a lo largo del tiempo por la interacción cara a cara) ni tampoco como «figurada», donde se crean aparentes metáforas a modo de falsedades, con discursos retóricos como una «fachada» de la confianza. Por el contrario, se partiría del supuesto de la sospecha cooperativa, donde se contemplan las relaciones entre instituciones y usuarios como un campo de interés en juego; pero no limitándose a ella, pues se propone la confianza desde el reconocimiento como posibilidad deliberativa para el ejercicio de la gobernanza.

En términos generales, se pueden identificar dos enfoques para la formulación de políticas públicas: el *Top down* (de arriba hacia abajo) y el *Bottom up* (de abajo hacia arriba). Vale la pena señalar que, en razón al vínculo del proyecto *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios con la LAP*, el abordaje propuesto en el proyecto se articula con los enfoques construccionistas (desde abajo). En esta perspectiva, se considera que las PP tienen como punto de partida las demandas sociales y los conflictos de intereses, que generan presión sobre las instituciones para buscar alternativas de solución colectivas (Chac, 2008).

En el enfoque de demandas sociales, la participación ciudadana es una condición *sine qua non* en la formulación, diseño e implementación de políticas públicas, que brinda a los actores que participan, de forma directa o indirecta, la posibilidad de incidir en la toma de decisiones, direccionar el accionar hacia la demanda de intereses que consideran como públicos, y mejorar situaciones percibidas como problemáticas. Se trata de un proceso de deliberación democrática, en las distintas etapas del proceso, que busca balancear el carácter estrictamente técnico, instrumental o institucional que caracteriza al enfoque imperante.

Las políticas públicas, como proceso colectivo, hacen parte sustancial de la gobernanza democrática. Según Beltramin (2016), la gobernanza se refiere:

[...] específicamente a los procedimientos que posibilitan la interacción horizontal entre el ámbito público, el privado y los actores sociales, en el contexto

más amplio de una institucionalidad que permita avanzar sobre grandes acuerdos sociales. (p. 5).

Esta interacción, esencial para el desarrollo del buen gobierno, se puede dar en los escenarios de participación e incidencia a través de negociaciones entre actores de diverso tipo. Estas, a su vez, pueden generar redes a partir de vínculos generados en procesos de producción de políticas, autogobierno y democracia impulsada desde abajo.

Desde el punto de vista de Aguilar (2007), —en el enfoque definido por el mismo autor como ‘gobernanza postgubernamental’— se consideran las capacidades sociales como útiles para la dirección de la sociedad, ante la insuficiencia del gobierno como agente de dirección. Esto, teniendo en cuenta las condiciones sociales actuales y las limitaciones en recursos gerenciales, técnicos y financieros que demandan capacidades de este y de otros actores no gubernamentales. Así, la gobernanza se entiende como un nuevo proceso directivo del gobierno, incluyendo a la sociedad en un relacionamiento no vertical, en un proceso enmarcado en la gobernabilidad; en tanto el accionar ha de ser eficaz y competente para alcanzar la interdependencia entre los actores de distintos niveles que deliberarán y tendrán corresponsabilidad en el proceso.

Para efectos del proceso investigativo en el cual se enmarca este artículo, las políticas públicas involucran acciones, omisiones, medidas, instrumentos y estrategias de interacción social, que se materializan a través de la acción conjunta de actores sociales y gubernativos (en un proceso decisorio y movilizador que involucra tanto la participación como la incidencia de actores diversos), y que busca responder a demandas sociales en diversos territorios y niveles de articulación para modificar situaciones percibidas como injustas, conflictivas o problemáticas. Esta comprensión compleja y transdisciplinar de las políticas públicas permite enlazarla con los procesos de construcción de paces en los territorios, como se verá enseguida.

## **Paces y políticas públicas: dos categorías en diálogo territorial**

Una cuestión central de partida para esclarecer las relaciones entre las políticas públicas, como campo transdisciplinar, y la construcción de paz, como categoría para el análisis y orientación del agenciamiento social, radica en reconocer la diferenciación existente entre la investigación para la paz y la investigación de la paz. Para autores clásicos como Galtung (2003), la primera hace referencia a los estudios de ciencias sociales centrados en valores que promuevan la solidaridad, la cooperación, el tejido social y la justicia social, entre otros. Desde esta óptica, toda

investigación social aplicada que promueva, genere o contemple el despliegue de los potenciales humanos creadores entra en el rango de los trabajos para la paz. Por su parte, la investigación de la paz centra la mirada en las construcciones humanas y sociales que han logrado el máximo posible de bien-estar, aun en condiciones en las cuales los contextos presentan dinámicas conflictivas y violentas. En esta última categoría se pueden ubicar los trabajos realizados por investigadores pioneros en este campo, como Muñoz y Molina (2004) y Martínez (2000).

La periodización por fases, o etapas de las investigaciones de y para la paz, se puede rastrear en varios autores. Los artículos de Martínez *et al.* (2009) y Jiménez (2009) permiten identificar y conocer rutas en las cuales se reconoce la emergencia de la paz como campo de estudio, dada la preocupación política y académica por comprender los factores detonantes de las guerras durante el siglo XX. Al respecto, Jiménez (2009) señala lo siguiente:

Durante el siglo XIX, cuando los conflictos bélicos parecen conformar la realidad social, el concepto de paz comienza a emerger, pero sin una articulación teórica. Es con la Primera y Segunda Guerra Mundial cuando se comienza a elaborar una teoría de la paz. (p. 148).

Los mismos autores identifican tres etapas o fases en los estudios de y para la paz. La primera de ellas corresponde a los trabajos realizados en el período comprendido entre los años 1930-1959. En clave epistemológica, se trata de un período centrado en el despliegue de un enfoque violentológico y polemológico de la investigación que busca desarrollar comprensiones científicas de la guerra. El estudio de las causas, dinámicas e impactos de las guerras y las estrategias para evitarla centran la mirada de los investigadores. La paz (expresada en singular) está asociada a la ausencia de violencia directa; su correlato conceptual será la paz negativa, definida por Galtung (2003) como la ausencia de violencia directa.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial en el año 1945, se crea una nueva institucionalidad internacional que tendrá entre sus propósitos iniciales recuperar las áreas devastadas por la contienda, y generar escenarios de diálogo entre los estados para evitar las guerras. Con la creación de la Organización de las Naciones Unidas y un conjunto de instituciones globales encargadas de impulsar una versión del progreso centrado en las ideologías imperantes del crecimiento económico y los procesos de modernización social, se diseñaron agendas de política pública dirigidas a poner en marcha dispositivos para la promoción del crecimiento económico y la modernización (Escobar, 1996).

Durante el mismo período, para el caso de América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) será la encargada de diseñar y poner en marcha las políticas que dieron paso a la creación de estados

desarrollistas. En el mismo escenario de la segunda posguerra, los cambios políticos e institucionales sucedieron en un período cargado de tensiones políticas internacionales, revoluciones sociales en las periferias y carreras armamentistas. En estos contextos, los debates y movilizaciones sociales alrededor de demandas crecientes en materia de políticas para el desarrollo fueron determinantes en los contenidos de las movilizaciones e investigaciones pacifistas.

Con la creación en el año 1959 del Instituto para la Paz de Oslo, Noruega, los estudios de paz plantearon un avance político. En el período se introduce el concepto de ‘paz positiva’, que liga las luchas pacifistas con los propósitos de justicia social y desarrollo integral de los pueblos. La ampliación de los significados de la paz hará posible que ella se constituya en una consigna central para las reivindicaciones de los movimientos sociales, y anuncie su potencial para el diseño, la formulación y puesta en marcha de políticas públicas dirigidas a erradicar las pobreza y transformar las desigualdades que inhiben o constriñen las capacidades humanas y sociales.

En la década de los años noventa se produjeron transformaciones ricas y sugerentes en las concepciones y prácticas pacifistas. En las agendas de investigación en ciencias sociales fueron cada vez más frecuentes los trabajos que indagaron en las violencias culturales y simbólicas. Las dinámicas de contestación creciente de los movimientos feministas, así como la emergencia de múltiples expresiones reivindicativas de sectores y grupos poblacionales, tradicionalmente excluidos o marginalizados, ampliaron el campo de indagaciones relacionadas con las violencias, los conflictos y las paces. El concepto de ‘paz cultural’ alcanzó durante el período un estatus internacional con su incorporación en los propósitos de las Naciones Unidas, al tiempo que el contenido de las culturas de paces se desplegó en múltiples posibilidades para los trabajos en la educación y la comunicación.

Quizá uno de los planteamientos más sugestivos en ese período, se encuentra en el enfoque de la paz imperfecta (Muñoz y Molina, 2004, 2009). En el centro del enfoque se propone hacer un giro epistemológico que toma distancia de los trabajos en los cuales la paz se define como el final de las violencias. En la paz imperfecta, hacer las paces implica pensar y actuar con base en las capacidades humanas y sociales para regular y transformar conflictos. La transformación no violenta de conflictos (asumidos como un rasgo característico de la vida) convoca la mirada de los investigadores y de las comunidades sobre las capacidades sociales y políticas de los seres humanos para regularlos con base en mediaciones. Bajo esta concepción, las violencias son entendidas como tipo de conflictos en los cuales los medios son dispositivos utilizados para imponer la voluntad e intereses de una de las partes, y sacrificar el bien-estar de las otras.

Regular los conflictos con medios no violentos implica que los actores en situaciones de tensión busquen alcanzar el mayor nivel de bien-estar colectivo

posible, con base en los recursos disponibles (Muñoz y Molina, 2004). En este marco, la paz se despliega en innumerables ámbitos y posibilidades; en múltiples contextos y situaciones se hace posible transformar conflictos para avanzar hacia condiciones de paz política, ambiental, interpersonal, interior, social, familiar, internacional, entre muchas más.

En el campo de la investigación y el agenciamiento social, la paz imperfecta abre la posibilidad de trabajar en acciones de mediación pacifista para buscar alternativas a los conflictos territoriales. De esta manera se hace posible la puesta en marcha de políticas públicas y otras estrategias sociales con base en realidades y demandas locales, creadas y desplegadas por comunidades y personas que han gestado capacidades para hacer las paces en escenarios de adversidad.

### **Conflictos, paces, políticas públicas y territorios**

Desde el año 2002, en el escenario de la puesta en marcha de la política de seguridad democrática, que logró debilitar militarmente a las guerrillas (al mismo tiempo que se producían innumerables hechos victimizantes contra la población civil), organizaciones humanitarias, nacionales e internacionales impulsaron la expedición de marcos jurídicos para la acción estatal, dirigidos a la atención humanitaria y el restablecimiento de derechos de personas y poblaciones víctimas de la confrontación. Al examinar el papel del Estado y el despliegue de las políticas públicas durante el período más álgido del enfrentamiento, Pécaut (2001) identificó un rasgo característico de apariencia paradójico:

El enfrentamiento armado, por lo demás, se mantiene en las zonas rurales y no ha alcanzado todavía las ciudades. Hay espacios urbanos como Bogotá, donde se han impulsado políticas públicas eficaces orientadas a cambiar las condiciones de vida. (p. 17).

Durante la década siguiente, la acción militar del Estado —puesta en marcha en el marco de la política de seguridad— y el despliegue paramilitar en los territorios modificó las correlaciones de fuerza de la confrontación armada contra las organizaciones guerrilleras. La guerra arrojó enormes costos humanitarios (desplazamientos forzados, desapariciones, confinamientos, reclutamientos de niños y niñas, entre otras violaciones al Derecho Internacional Humanitario que provocaron procesos de victimización a la población civil, la cual supera los nueve millones de personas). Como lo señaló el gobierno de la época, el centro de la política consistió en generar condiciones de seguridad para recuperar la confianza inversionista, dando paso a lo que se ha conocido como *paz liberal*.

En la segunda década del siglo XXI, la agenda política nacional se reorientó hacia la generación de salidas no violentas al conflicto armado, mediante el diálogo directo y la firma de un acuerdo de paz entre un sector de las insurgencias y el gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010-2018). Con este giro, la agenda nacional de políticas públicas se modificó sustancialmente, y dio pasos iniciales hacia la implementación del contenido de lo pactado. Una crítica al proceso ha sido la baja incidencia de los actores territoriales en el diseño y formulación de los acuerdos.

Al finalizar el gobierno de Juan Manuel Santos, y a partir de la posesión de Iván Duque como Presidente de la República, con el apoyo del sector político más crítico del proceso de paz, la política gubernamental se dirigió a introducir ajustes y cambios en los contenidos y alcances de los pactos. No obstante, la incertidumbre y crispación generalizada en la sociedad colombiana, y la relación entre construcción de paces y políticas públicas con enfoques territoriales han continuado orientando la acción de organizaciones, instituciones y comunidades empeñadas en la creación de alternativas de vida distintas.

Luego de la firma de los acuerdos de paz en el año 2016, entre el gobierno nacional y las Farc-Ep, se han generado fracturas, saltos y continuidades en los procesos transicionales. Al mismo tiempo que en algunas regiones y territorios como El Chocó, Bajo Cauca, Arauca, Sur Oriente y Catatumbo se ha intensificado la disputa armada por el control de las economías legales e ilegales. En municipios de la región de Montes de María, y otras regiones del caribe y el sur oriente del país, se presentan dinámicas de expansión del control paramilitar y de confrontación armada entre distintas estructuras armadas.

El diseño, formulación y puesta en marcha de políticas públicas para las paces supone reconocer distintos procesos transicionales (continuidades, saltos y fracturas), así como la existencia de distintos agenciamientos estatales, comunitarios, nacionales e internacionales que deben ser reconocidos y coordinados. En los tiempos que corren en Colombia, la relación entre políticas públicas y construcción de paces con enfoque territorial es materia de debates académicos y de distintos análisis que aún pueden ser considerados como preliminares. Algunas rutas de trabajo se encuentran en las relaciones entre los procesos sociales constructores de paces y las estrategias de gobernanza locales-solidarias; este tipo de estrategias están basadas en la generación de capacidades políticas sustentadas en potenciales individuales y comunitarios.

En consecuencia, el enfoque territorial de las políticas públicas en procesos transicionales diversos implica asumir las PP como dispositivos útiles para la generación de otras realidades, comprendiendo las causas y afectaciones diferenciales que ha producido el conflicto armado, así como los potenciales subjetivos, institucionales y comunitarios para la construcción de paces. En este sentido, las



capacidades políticas (organización, interlocución, resistencia, transformación no violenta de los conflictos y liderazgo social, entre otras) se constituyen en dinamizadoras de trabajos colectivos que promueven la gestión y transformación pacífica de conflictos en territorios afectados por el conflicto armado, así como la erradicación de violencias estructurales y otras conflictividades emergentes en la transición.

Una cuestión central para la construcción de las paces territoriales radica en lograr que las respuestas humanas y sociales —entendidas como alternativas emergentes ante la conflictividad— puedan crecer, multiplicarse y mantenerse en el tiempo mediante la puesta en marcha de políticas vivas, generadoras de valor público y basadas en prácticas democráticas incluyentes; tales como la generación de nuevas instituciones, la incidencia social, el empoderamiento, la coordinación público-comunitaria y la deliberación pública.

## **Marco metodológico para el trabajo en los territorios**

Al mismo tiempo que en los territorios se han producido enormes afectaciones humanitarias por la confrontación armada (que deben seguir siendo materia de indagación e intervención para detenerlas y evitarlas), también se requiere concertar y poner en marcha agendas de trabajo para apoyar, comunicar y fortalecer los procesos de resistencia y las experiencias colectivas de transformaciones no violentas de conflictos.

Desde un ángulo metodológico, los trabajos de investigación orientados hacia el reconocimiento de capacidades creadoras de paces en los territorios se pueden apoyar en un diseño que integra componentes del ciclo de políticas públicas, así como elementos de las rutas diseñadas en los trabajos enfocados en paz imperfecta. A manera de ejemplo, en el trabajo de López (2013), el proceso metodológico contempla cuatro fases de trabajo que se pueden adaptar de la siguiente manera:

1. El reconocimiento de la conflictividad: para el trabajo de investigación es central que los participantes caractericen, debatan, examinen y comprendan las conflictividades territoriales. Se trata de reconocer las raíces de los conflictos, sus actores, interpretaciones y acciones. Ello implica generar diálogos de saberes y procesos de investigación colaborativa con la participación de múltiples actores gubernativos, institucionales y comunitarios.

2. Fortalecer las mediaciones: las mediaciones juegan un papel central en la construcción y cultivo de las paces, en tanto se trata de personas, organizaciones e instituciones que han desplegado capacidades sociales y políticas para comprender y transformar sus realidades conflictivas. Los mediadores son constructores de otras realidades, para lo cual suelen utilizar diversas habilidades sociales que

contribuyen a la transformación de los conflictos. De ellos se derivan innumerables aprendizajes y lecciones para las políticas públicas.

3. Reconocer las experiencias de paz: una cuestión central en el enfoque de paz imperfecta radica en sustentar las políticas públicas para la paz en los territorios, a partir de las experiencias transformadoras de comunidades y organizaciones sociales. Los enfoques y métodos de sistematización, empleados por los investigadores sociales, pueden apoyar a las comunidades y organizaciones en la generación de estrategias para ampliar sus capacidades políticas.

4. Desplegar capacidades políticas: la construcción de paz territorial implica comprender las conflictividades, reconocer las capacidades y ampliar las posibilidades de acción política colectiva. Estas capacidades implican generar en los territorios liderazgos democráticos, confianza, organización, así como el diseño de rutas para la transformación positiva de los conflictos con base en políticas públicas vivas.

## Discusión final

En un nivel de formulación normativa, las políticas públicas pueden ser pensadas y operacionalizadas como «[...] conjunto de actores e instituciones que dan forma al desarrollo del territorio» (Eslava, 2011, p. 24). En el terreno del agenciamiento social, las PP podrían ser consideradas expresiones de acuerdos y disensos que, en su heterogeneidad, logran ser generadoras de valores colectivos para transformar positivamente los conflictos. La presencia obvia de intereses contrapuestos en el proceso de formulación de las políticas indica que ellas son materia de tensiones y controversias y que, a través de ellas, pueden ser tramitadas, reguladas o transformadas de manera pacífica.

Como estrategias comunicativas para la mediación de conflictos sociales, las políticas públicas adquieren una naturaleza pacífica. En cuanto implican formas de interacción en las cuales los participantes buscan alcanzar el mayor nivel de bienestar posible, en función de los recursos y contextos en los cuales se encuentran (Muñoz y Molina, 2004).

En el proyecto *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios*, se pueden reconocer tres dimensiones en las cuales las políticas públicas se imbrican con la construcción de paces con enfoque territorial:

1. Las políticas públicas, entendidas como dispositivos útiles para los procesos de mediación social, adquieren sentido en la medida en que, como lo advierte Berlin (2010), la política es esencialmente conflicto entre medios, fines e intereses.

En este caso, los medios no son instrumentos técnicos; en ellos se construyen y despliegan acciones para la generación de confianza, capacidad de deliberación y de incidencia social y política.

2. El proyecto *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios* realiza sus acciones en escenarios que han sido o continúan siendo heridos por la confrontación armada reciente. Se trata de municipios en los cuales la gestión política gubernativa está determinada por procesos clientelares, formas aparentes e ineficaces de participación e incidencia ciudadana, desconfianza fundada en las instituciones y múltiples expresiones de viejas y nuevas desigualdades, lo cual implica desarrollar el proyecto con sentido de realidad política.

En el marco de los conflictos y las múltiples violencias en los territorios, el proyecto *Hilando Capacidades* considera que las acciones de organizaciones, líderes, lideresas y distintos actores comunitarios e institucionales —llevadas a cabo en innumerables procesos de resistencia colectiva ante las violencias, así como en procesos de innovación social para transformar adversidades y regular tensiones sociales, económicas, culturales y ambientales— permiten girar los enfoques de políticas públicas centradas en las necesidades de las personas hacia políticas públicas sustentadas en las realizaciones y potencialidades colectivas.

3. Si se asume el ciclo de política pública como un conjunto de operaciones políticas y de gestión útiles para la construcción o reconstrucción colectiva de los territorios, se puede afirmar que cada una de las fases del ciclo es, al mismo tiempo, una ruta metodológica y un espacio para el aprendizaje de resolución de conflictos. Como suele advertirse en la literatura especializada:

La noción positiva de los conflictos nos permite definirlos como situaciones de cambio favorables a la superación de las tensiones y la creación de nuevos objetivos encaminados hacia el mantenimiento de las relaciones en el futuro. (Paris, 2009, p. 31).

En los territorios en los cuales se realizan las acciones del proyecto *Hilando Capacidades*, la noción positiva de los conflictos invita a realizar dos tareas. La primera de ellas implica que ante las confrontaciones de los actores radicalizados es perentorio insistir en alternativas fundamentadas en el diálogo, la reconciliación y la reconstrucción de las relaciones humanas. En segundo lugar, el proyecto se debe orientar a apoyar y cocrear espacios y procesos para contribuir a la transformación de las condiciones de injusticia, desigualdad y carencia de democracia sustantiva. Ello implica, a su vez, desplegar con los participantes procesos de educación colaborativa basados en diálogos de saberes.

Vale la pena señalar que el interés creciente por la evaluación de las políticas públicas, por el análisis de desempeño de las instituciones y por la acción estatal

activa basada en la incidencia ciudadana son preocupaciones relativamente recientes en Colombia. Esto se han hecho evidente en el contexto de reformas estatales iniciadas en la década de los años 80, y con la adopción de la nueva Carta Política en 1991.

Si bien, por años organizaciones de la sociedad civil han impulsado la puesta en marcha de políticas públicas para los derechos humanos, puede decirse que es mucho más reciente el interés comunitario e institucional por crear vínculos de las políticas públicas con la construcción de paz territorial. En buena medida, estas iniciativas nacen con los acuerdos firmados entre el Gobierno Nacional y un sector de la insurgencia armada en el año 2016.

## Referencias

- Aguilar, L. F. (1992). *Estudio introductorio y Edición. El estudio de la Políticas Públicas*. Colección Antologías de Política Pública.
- Aguilar, L. F. (2007). El aporte de la política pública y de la nueva gestión pública a la gobernanza. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, 39, 5-32.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533693001.pdf>
- Aguilar, L. F. (2015). El concepto de política pública. En J. I. Cuervo (Ed.), *Ensayos sobre políticas públicas II* (pp. 35-86). Universidad Externado de Colombia.
- Baba, C., Cherecheș, R., Mora, C., & Țiclău, T. (2009). Public Participation in Public Policy Process-case Study in Seven Counties from North-western Region of Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 26, 5-13. <https://rtsa.ro/tras/index.php/tras/article/viewFile/199/195>
- Beltramin, J. B. (2016). Around the Sense of Governability and Governance: Definition and Scope. *Revista Internacional de Filosofía*, 67, 149-162.  
<https://revistas.um.es/daimon/article/view/202011/191031>
- Berlin, I. (2010). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Alianza.
- Brugué, Q., Gelis, J. F. y Güemes, C. (2018). Confianza democrática y proceso de formulación de políticas públicas: el caso de la política hídrica de

- Cataluña. *Revista de Sociología e Política*, 26(67), 129–152. <https://doi.org/10.1590/1678987318266707>
- Castillo, M. (2017). El papel de la participación ciudadana en las políticas públicas urbanas, bajo el actual escenario de la gobernanza. *Revista CS*, 23, 157–180. <https://doi.org/10.18046/recs.i23.2281>
- Chac, M. C. (2008). Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo. *Política y Cultura*, 30, 9–37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711160002>
- Chapa L. A. (2014). El retorno a la política Incertidumbre, deliberación y acción política en la teoría de la democracia de Benjamin R. Barber. *Veritas*, (31), 31–47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732014000200002>
- Cruces, F., Díaz de Rada, Á., Velasco, H., Fernández, R., Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, R. (2003). ¿Confianza, cosmética o sospecha? Una etnografía multisituada de las relaciones entre instituciones y usuarios en seis sistemas expertos en España. *Alteridades*, 13(25), 77–90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702508>
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma.
- Eslava, A. (2011). *El juego de las políticas públicas. Reglas y decisiones sociales*. Universidad EAFIT.
- Francés, F. J. (2016). La interacción deliberativa en los procesos de participación vinculados a las decisiones públicas. *Revista de Sociología*, 102(1), 53–72. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2149>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141–189. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- López, M. H. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas –Colombia– como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta* (tesis de doctorado).

Universidad de Granada, España. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30791/21946541.pdf?sequence=1>

- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502303.pdf>
- Martínez, V., Comins, I. y Paris, A. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia*, 16, 91-114. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244005.pdf>
- Meny, Y. y Thoenig, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas*. (A. S.A, ed.).
- Montero, L. A., Herrera, Á. y Abril, L. (2015). Análisis comparado de las políticas públicas de defensa de México y Brasil. Retos de una nueva contrainsurgencia. *Papel Político*, 19(2), 631-655. <https://doi.org/10.11144/javeriana.papo19-2.acpp>
- Muñoz, F y Molina (Eds.). (2004). *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (Eds.). (2009). *PAX ORBIS. Complejidad y conflictividad de la paz*. Universidad de Granada.
- Negri, A. (2008). *La fábrica de porcelana: Una nueva gramática de la política*. Paidós.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. CLACSO. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3332>
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Icaria.
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Editorial Planeta.
- Pérez, M. E. (2019). La participación ciudadana de los movimientos socioambientales en América Latina. *Rev. Colomb. Soc*, 42(1), 135-156. <https://doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73023>

- Rodriguez de Caires, C. M. (2018). *Políticas públicas: bases conceptuales, evolución y actuales desafíos*. Universidad Central de Venezuela.
- Roth, A.N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Auroras.
- Ruiz, C. (1996). *Manual para la elaboración de políticas públicas*. Plaza y Valdés.
- Sánchez-Jiménez, M. H., Delgado, L. P., Quintero, J. A., Lugo, N. V., Pinilla, V., López, M. H., Cifuentes, M. R., Hurtado, D., Rodríguez, Z. E., Loaiza, J., León, D., Salazar, M., Buitrago, J., González, G. A., Arango, L. J., Conto, B., Sánchez, R., Bonilla, F., Sánchez A. M. y Rincón, P. N. (2022). *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos*. Editorial Universidad de Caldas, programa Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia.
- Torres-Melo, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. IEMP Ediciones.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto política pública. *Desafíos*, 20, 149–187. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>

# Reflexiones metodológicas desde los sures: aportes para una metodología feminista y decolonial\*

[Versión en español]

Methodological Reflections from the Souths: Contributions to a Feminist and Decolonial Methodology

Reflexões metodológicas do sul: contribuições para uma metodologia feminista e decolonial

Recibido el 02/11/2022. Aceptado el 29/08/2023

› Para citar este artículo:

Busquier, L. (2024). Reflexiones metodológicas desde los sures: aportes para una metodología feminista y decolonial. *Ánfora*, 31(57), 248-268.  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1018>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

Lucía Busquier\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1174-2221>

Argentina

## Resumen

**Objetivo:** reflexionar sobre el quehacer metodológico, en especial de las investigaciones que toman como «sujetos de estudio» a grupos subalternizados, racializados y colonizados; los cuales históricamente fueron invisibilizados y ocultados en las investigaciones académicas, producto de los actos de violencia epistémica, extractivismo epistémico y colonialismo discursivo. **Metodología:** se sistematiza la experiencia de trabajo de campo donde, a partir de la realización de entrevistas en profundidad a activistas, se buscó reconstruir la trayectoria política la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD),

\* Esta investigación se realizó gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, a través de una beca de finalización de doctorado otorgada desde el 2020 al 2023. Declaración de intereses: la autora declara que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Dra. en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales (UNC) y de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Correo electrónico: [luciabusquier@unc.edu.ar](mailto:luciabusquier@unc.edu.ar)



nacida en 1992, en República Dominicana. **Resultados:** se recuperan los principales aportes que los feminismos del sur, decoloniales y de Abya Ayala proponen a la hora de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las prácticas metodológicas en el contexto latinoamericano. Aportes que tienen que ver con entender tanto al sujeto mujer de manera heterogénea, plural y situada, y poner en cuestión la idea de un sujeto mujer universal, como a la dependencia intelectual con el norte global y a la pretensión de objetividad propia de las ciencias sociales y las humanidades. **Conclusiones:** serán precisadas algunas conclusiones preliminares que intentan abrir nuevos interrogantes con el propósito de continuar repensado, reformulando y problematizando nuestras prácticas metodológicas y la forma en la que se construye conocimiento en el ámbito académico latinoamericano y caribeño.

**Palabras clave:** saberes locales; prácticas; metodologías; genealogías; feminismos (obtenidos del tesoro UNESCO).

## Abstract

**Objective:** To reflect on the methodological approach, mainly on research that takes subalternated, racialized, and colonized groups as “subjects of study.” Those are groups that historically have been invisible and hidden in academic research due to acts of violence, epistemic extractivism, and discursive colonialism. **Methodology:** The fieldwork experience is systematized based on in-depth interviews with activists and the reconstruction of the political path of the Network of Afro-Latin American, Afro-Caribbean and Diaspora Women (RMAAD), born in 1992 in the Dominican Republic. **Results:** The main contributions of feminism of the global south, decolonialism, and Abya Ayala proposed in a profound reflection on methodological practices in the Latin American context are revealed. These contributions concern understanding the female subject in a heterogeneous, plural, and situated way, and question the idea of a universal woman subject, as well as the intellectual dependence on the global north and the claim of objectivity as part of social sciences and humanities. **Conclusions:** Preliminary conclusions will be specified to open new remarks and to rethink, reformulate, and problematize methodological practices and the way knowledge is built in the Latin American and Caribbean academic fields.

**Key words:** local knowledge; practices; methodologies; genealogies; feminism (from UNESCO).

## Resumo

**Objetivo:** refletir sobre o trabalho metodológico, especialmente a pesquisa que toma como "sujeitos de estudo" grupos subalternizados, racializados e colonizados, que historicamente foram invisibilizados e ocultados na pesquisa acadêmica, como resultado de atos de violência epistêmica, extrativismo epistêmico e colonialismo discursivo. **Metodologia:** sistematiza a experiência do trabalho de campo, no qual, por meio de entrevistas aprofundadas com ativistas, buscamos reconstruir a trajetória política da Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas, Afro-Caribenhas e da Diáspora (RMAAD), fundada em 1992 na República Dominicana. **Resultados:** são recuperadas as principais contribuições que os feminismos do Sul, decolonial e de Abya Ayala propõem ao realizar uma reflexão profunda sobre as práticas metodológicas em no contexto latino-americano. Essas contribuições têm a ver com a compreensão do sujeito feminino de forma heterogênea, plural e situada, e com o questionamento da ideia de um sujeito feminino universal, bem como da dependência intelectual do Norte global e da pretensão de objetividade inerente às ciências sociais e humanas. **Conclusões:** algumas conclusões preliminares serão tiradas na tentativa de abrir novas perguntas para continuar repensando, reformulando e problematizando nossas práticas metodológicas e a maneira como o conhecimento é construído na academia da América Latina e do Caribe.

**Palavras chaves:** conhecimento local; práticas; metodologias; genealogias; feminismos (extraído do tesouro da UNESCO).

## Introducción

La conquista europea en América Latina y el Caribe no solo significó la imposición del sistema colonial y el sometimiento de los pueblos originarios preexistentes y los traídos de manera esclavizada de África, sino que también implicó la instauración de un sistema de creencias y conocimientos que borraron y silenciaron las cosmovisiones, pensamientos, lenguajes y saberes anteriores, ubicando a la experiencia europea como lo universal (Lander, 2016).

Estos actos de silenciamiento y ocultamiento de algunas experiencias por sobre otras pueden ser pensadas como actos de «violencia epistémica» (Pérez, 2019) o «extractivismo epistémico» (Grosfoguel, 2016). Moira Pérez (2019) refiere a la ‘violencia epistémica’ como la apropiación y la utilización sin el debido reconocimiento de los saberes de los grupos subalternizados o colonizados, como es el caso de los saberes africanos e indígenas. Práctica que Ramón Grosfoguel (2016) llamó «extractivismo epistémico», donde se le otorga el lugar de «superiores» a quienes cuentan con el privilegio epistémico; y el lugar de «otros» —el sujeto colonial—, a quienes se los define como «inferioridad epistémica» (Grosfoguel, 2013).

Así, este sistema moderno/colonial de género (Lugones, 2008), además de imponer un régimen colonial basado en la clasificación social a partir de criterios raciales y de género, también implicó la colonización de otras áreas como las del ser y saber. Esto contribuyó a la imposición de un conocimiento occidental moderno y europeo que aún habita en nuestras universidades y espacios académicos. Es por ello que la construcción de saberes en la región latinoamericana y caribeña merece una profunda reflexión y revisión, en especial sobre las prácticas metodológicas.

Hace varias décadas que los feminismos y las perspectivas del sur y decoloniales nos enseñan sobre otras epistemologías y metodologías posibles que promuevan miradas críticas, complejas y multidimensionales sobre las formas en las que se produce conocimiento en las universidades. Experiencias como el *Taller de Historia Oral Andina* (THOA) impulsado por Silvia Rivera Cusicanqui e intelectuales indígenas en Bolivia, o el importante legado que nos ha dejado Francesca Gargallo (2006; 2010a; 2010b; 2014) en sus obras al recuperar la historia de las ideas y el pensamiento feminista de *Nuestramérica*, se constituyen como legados sumamente enriquecedores a la hora de reflexionar sobre las prácticas metodológicas en el ámbito académico; en particular en las ciencias sociales y las humanidades.

Junto con ello, Yuderlys Espinoza Miñoso en *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (2014), en articulación con diversas autoras y activistas feministas, decoloniales, indígenas, afrodescendientes

y lesbianas, construyen desplazamientos político-epistémicos y análisis críticos sobre los diversos sistemas de poder que atraviesan al territorio de Abya Yala. La apuesta principal de esta obra se orienta, en primer lugar, a contribuir al pensamiento decolonial sobre las implicancias del género como categoría histórico-política en nuestra región. En segundo lugar, propone introducir en los feminismos locales una mirada más amplia que contemple las múltiples formas que adquiere la colonialidad en los entramados de poder, ser y saber; y así desarmar las narrativas feministas que construyeron —y construyen— un sujeto mujer con pretensiones de universalidad. Tercero, esta complicación pretende visibilizar aquellas voces y pensamientos «otros» de Abya Ayala, a partir de un trazado genealógico feminista y decolonial que repare las heridas producidas por los vacíos y las ausencias de las voces de activistas, pensadoras y académicas provenientes de dicha región (Espinosa *et al.*, 2014).

A partir de allí, en este artículo se propone reflexionar sobre el quehacer metodológico de las investigaciones que toman como «sujetos de estudio» a aquellos grupos colonizados que históricamente fueron invisibilizados y ocultados en las investigaciones académicas, producto de los actos de violencia epistémica (Pérez, 2019) y colonialismo discursivo (Mohanty, 2008). A partir de allí, este escrito recupera el trabajo de campo realizado durante mi investigación doctoral la cual se orientó hacia reconstruir la trayectoria política de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD), nacida en 1992 en República Dominicana, y partiendo de la experiencia propia como docente en asignaturas afines a la metodología de la investigación, se busca poner en cuestión las formas estandarizadas sobre la construcción de saberes en las ciencias sociales y humanidades heredadas del pensamiento occidental moderno, y la supuesta objetividad y neutralidad que tradicionalmente se ha exigido sobre el método científico de estas.

En ese sentido, algunos interrogantes que emergieron durante la realización de dicha investigación se constituyen como el punto de partida para este escrito. Entre ellos se desatacan: ¿cómo se lleva a cabo la vinculación con los «sujetos de estudio»?; ¿qué sucede con los lugares de privilegio y de opresión que nos atraviesan durante un trabajo de campo?; ¿es posible una metodología horizontal y feminista?; ¿cómo evitar ubicar en un lugar de objeto a los «sujetos de estudio»?; ¿quiénes investigamos somos capaces de «dar voz» a los sujetos subalternizados y racializados a partir de nuestras investigaciones?; ¿cómo llevar adelante investigaciones que promuevan la descolonización en nuestra región?

Para abordar estos interrogantes, en primer lugar, se propone sistematizar el recorrido realizado durante el trabajo de campo detallando cada una de las tareas realizadas. En segundo lugar, se busca recuperar los principales aportes que los

feminismos del sur, decoloniales y de Abya Ayala proponen a la hora de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las prácticas metodológicas en el contexto latinoamericano; aportes que fueron sumamente valiosos en la realización del trabajo de campo. Por último, serán precisadas algunas conclusiones preliminares que intentan abrir nuevos interrogantes, con el propósito de continuar repensado, reformulando y problematizando las prácticas metodológicas y la forma en la que se construye conocimiento en el ámbito académico latinoamericano y caribeño.

## **El trabajo de campo y el encuentro con las activistas**

En este apartado se pretende recuperar el quehacer metodológico, es decir, las tareas y actividades desarrolladas durante el trabajo de campo en el marco de mi investigación doctoral, la cual se orientó hacia reconstruir la trayectoria política de la RMAAD, nacida en 1992 en República Dominicana. Esta práctica metodológica suscitó una serie de aprendizajes y resignificaciones sobre mi rol como investigadora, que también se intentarán explicitar.

Esta investigación se remonta a mediados del 2017 cuando, luego de haber indagado acerca de los recorridos de la interseccionalidad en los Estados Unidos, surgió el interrogante sobre las formas que adoptó esta como perspectiva teórica y política en la región latinoamericana y caribeña, considerando las particularidades histórico-políticas de nuestro contexto. Para abordar dicha pregunta, se analizó cómo se reconfiguraron y disputaron las maneras de entender el cruce entre las opresiones de género, raza, clase, colonialidad y sexualidad a partir del activismo impulsado por la RMAAD desde 1992 (momento en que se produjo su conformación) hasta 2019 (año de inicio de una nueva coordinación general a cargo de Bolivia que continúa hasta el presente) (Busquier, 2018; 2022a; 2022b). Así, a partir del cultivo de un «oído feminista» (Ahmed, 2022, p. 22) y una escucha atenta, respetuosa y cuidadosa se propuso reconstruir y resguardar las genealogías y memorias feministas (Ciriza, 2015).

La estrategia metodológica elegida para llevar a cabo dicha investigación se basó en la realización de entrevistas en profundidad a activistas pertenecientes a la RMAAD que participaron en los comienzos o que participan en el presente, junto con el análisis de diversos tipos de documentos escritos producidos por esta organización; tales como boletines, resoluciones de congresos, balances, entre otros. Además, fueron utilizados repositorios virtuales como páginas web y de Facebook de la RMAAD y de las organizaciones que también forman parte de esta. A los fines de este escrito, se dará prioridad a la realización de dichas entrevistas; las cuales implicaron el encuentro con una «otra» que en la mayoría de los casos resultaba ajena y distante a mi realidad. Si bien estas «distancias» con

las activistas provocaron algunas dificultades a la hora de realizar las entrevistas, también llevaron a repensar y reflexionar sobre el quehacer metodológico y los vínculos que allí se dan con los «sujetos de estudio».

Las entrevistas se desarrollaron de manera virtual y se llevaron a cabo a partir de una serie de ejes organizados en un «guion flexible de conversación» (Cohen y Gómez, 2019), ejes que funcionaron a modo de ordenarla y orientarla. Estos fueron: inicios de su activismo, sus primeros pasos en la RMAAD y cómo surgió esta, contexto socio-político en el que nació, definiciones políticas y líneas estratégicas impulsadas por la RMAAD, estrategias de articulación con otros movimientos sociales, recorrido teórico personal —tales como lecturas y autores referentes—, formación teórica dentro de la RMAAD, y actividades que desarrolla en la actualidad. La intención fue evitar la interrupción del relato y las narraciones de las entrevistadas. En las conversaciones se buscó recuperar sus trayectorias haciendo hincapié en sus posicionamientos políticos, ideológicos y teóricos desde su lugar de activistas, intelectuales y docentes.

La selección de las entrevistadas se llevó a cabo a partir del primer contacto con una de las fundadoras de la RMAAD, quien al finalizar la entrevista sugirió nombres de otras activistas que habían participado o que participaban actualmente. De la misma manera, al finalizar cada entrevista, las propias entrevistadas fueron sugiriendo posibles nombres para continuar, aunque es importante remarcar que a lo largo de las entrevistas los nombres indicados comenzaron a reiterarse. A partir de allí, a través de correos electrónicos, Facebook o WhatsApp fueron contactadas aquellas activistas que posibilitaron cierta heterogeneidad en cuanto a sus procedencias geográficas (Colombia, Ecuador, Bolivia, República Dominicana, Uruguay y Argentina) y al periodo de participación en la RMAAD (inicios o actualidad). Así, la cantidad total de entrevistas realizadas fue de siete y se desarrollaron entre enero y junio del 2019.

Considerando las distancias geográficas que no permitían un acercamiento en persona con las protagonistas, las entrevistas se realizaron a través de video-llamadas con una duración aproximada de una hora y media. En todos los casos se trató de un encuentro por entrevistada donde se llevó a cabo una conversación extensa y profunda, buscando recuperar las diferentes perspectivas, experiencias y reflexiones sobre lo que había significado su participación en la RMAAD: los eventos más importantes por los que atravesó la RMAAD en el momento de su participación, y cuáles fueron las iniciativas más importantes que se llevaron a cabo, entre otras. Cabe destacar que a partir de la tercera y cuarta entrevista realizada, muchos de los relatos ofrecidos por las activistas comenzaron a evidenciar cierta saturación en las respuestas, por lo que se focalizó en las particularidades del país o la organización de procedencia de la entrevistada, y no tanto en datos

más generales como, por ejemplo, el surgimiento de la RMAAD; el cual ya había sido reconstruido en profundidad por las activistas fundadoras.

En cuanto a las trayectorias de las activistas, es importante destacar que, de las siete entrevistadas, cinco de ellas realizan actividades vinculadas a lo académico en alguna universidad de la región, y dos de ellas se destacan en espacios gubernamentales institucionales como funcionarias. En relación con el momento en que se vincularon a la RMAAD, tres de ellas estuvieron en el proceso de conformación, mientras que el resto se fueron incorporando en los años siguientes. Actualmente, de las siete entrevistadas, tres continúan participando. Por último, si bien algunas ya no participan en la RMAAD, es importante destacar que en la actualidad la totalidad de las entrevistadas continúa sosteniendo algún grado de participación política en alguna organización feminista afrodescendiente, en agrupaciones artístico-políticas o en espacios institucionales gubernamentales y universitarios.

En lo que refiere al análisis posterior que se realizó sobre las entrevistas, primero se procedió a la desgrabación textual y a la confección de una grilla con los ejes mencionados. Luego, se organizó la información a partir de un análisis temático del discurso identificando las categorías principales dentro de los ejes preestablecidos; es decir, una codificación abierta donde los registros textuales de las entrevistas se desarmaron y desmenuzaron en categorías, y una codificación axial donde se reagruparon y reorganizaron (Cohen y Gómez, 2019). En este punto, es importante señalar que, si bien la mayoría de los ejes fueron abordados con mayor o menor profundidad en todas las conversaciones, en algunos casos no se logró alcanzar una profundización sobre el tema; como por ejemplo el punto que hacía alusión a su recorrido teórico personal y el abordaje que la RMAAD le daba a su formación teórica interna. Por este motivo fue que se decidió no incluir este aspecto dentro del análisis posterior.

De igual modo, existieron otros asuntos no contemplados de antemano en el guion flexible de la conversación que sí fueron mencionados por la mayoría de las activistas y que fueron retomados posteriormente como ejes emergentes. Uno de ellos fue, por ejemplo, las tensiones y divergencias internas presentes a lo largo de la trayectoria política de la RMAAD. Otro eje emergente fue las iniciativas desarrolladas en las universidades y demás espacios académicos, lo que me permitió indagar sobre los entramados y los espacios fronterizos (Anzaldúa, 2016) entre los activismos y la academia, y las prácticas políticas y la construcción de saberes (Busquier, 2022b).

Aun cuando las entrevistas fueron materiales sumamente reveladores y enriquecedores, no estuvieron exentas de algunas dificultades. La primera tuvo que ver con la virtualidad. Sin bien esta herramienta permitió un acercamiento a pesar de las distancias geográficas, los problemas técnicos que este tipo de encuentros

conlleva, tales como problemas de conexión, de audio o de video, estuvieron presentes en casi todos los encuentros. Estos dificultaron no solo la fluidez del relato de las activistas, sino también la escucha y el registro de la información. Además de estos obstáculos técnicos, las entrevistas virtuales impidieron registrar otro tipo de lenguajes no verbales, los cuales podrían haber sido recuperados a partir de una escucha de tipo etnográfico. Esta recoge varios elementos que tienen que ver con la observación, la presencia física de los cuerpos, los silencios compartidos, entre otras, que exceden los límites de lo verbal y discursivo propios del relato oral.

La segunda dificultad tuvo que ver con ciertas reacciones o resistencias por parte de algunas potenciales entrevistadas. Si bien muchas de ellas respondieron positivamente, otras no estuvieron de acuerdo con la propuesta. Algunas no respondieron los correos, en otros casos manifestaron explícitamente que no realizarían la entrevista o que lo harían si se llevaba a cabo de manera presencial. Un cuarto grupo accedió de manera positiva, aunque no fue posible coordinar el encuentro debido a impedimentos propios de las entrevistadas.

Finalmente, más allá de estos pormenores (habituales en un trabajo de campo), es de interés destacar que pese a las respuestas negativas de algunas activistas y la inexperiencia de no haber realizado entrevistas anteriormente —lo que trajo ciertas limitaciones personales a la hora de contactar con ellas y al momento del encuentro—, las activistas se mostraron de manera afectuosa, amable y predispuestas a compartir sus experiencias, puntos de vista, anécdotas personales, documentos de la organización, material bibliográfico, entre otros. Esto permitió que en algunos casos las entrevistas adquirieran cierto grado de confianza, donde relataron de manera crítica algunos eventos sucedidos en el interior de la RMAAD o algunas diferencias políticas con otras activistas; algo que, según Pozzi (2020) suele suceder cuando se entrevistan activistas. Es por ello que decidí no utilizar la totalidad de sus narraciones y omitir algunos relatos, opiniones y apreciaciones subjetivas con el propósito de preservar aquella incipiente intimidad y confianza generada con las entrevistadas durante el encuentro.

En el siguiente apartado se intentará recuperar algunas de las contribuciones más relevantes que los feminismos del sur, decoloniales y de Abya Ayala proponen a la hora de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las prácticas metodológicas en nuestro contexto. Estas fueron sumamente enriquecedoras para resignificar algunas de las preconcepciones existentes antes de la realización del trabajo de campo, y reflexionar sobre los vínculos construidos con las activistas entrevistadas durante las conversaciones.



## **Reflexiones metodológicas en las ciencias sociales y las humanidades: aportes para un quehacer metodológico feminista y decolonial**

En el campo de las ciencias sociales y las humanidades existe un sinnúmero de debates, tensiones, encuentros, desencuentros, acuerdos y desacuerdos que han tenido sus transformaciones y resignificaciones a lo largo del tiempo, con sus variaciones locales y regionales. A partir de allí, este apartado sistematiza los aportes que los feminismos del sur y decoloniales proponen a la hora de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las prácticas metodológicas en nuestro contexto.

Como punto de partida resulta relevante explicitar que los cuestionamientos al sujeto universal mujer es uno de los ejes principales que atraviesa gran parte de las propuestas provenientes de los feminismos del sur y decoloniales. Estos cuestionamientos apuntan a la pretensión de universalidad que atraviesa al campo de las ciencias sociales y las humanidades o, en otras palabras, al fetichismo del universal abstracto. En sus orígenes, estas ciencias buscaban construir un conocimiento que se planteara como universal, es decir, que elaborara explicaciones y leyes generales sobre las problemáticas sociales (Wallerstein, 2006). Característica necesaria para garantizar la cientificidad del conocimiento social y así adquirir el status de conocimiento científico (Pardo, 2012).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, esta pretensión de universalidad comenzó a ser cuestionada desde diversas perspectivas y campos de estudio. Por ejemplo, la teoría del punto de vista impulsada por autoras feministas como Donna Haraway, Sandra Harding y Nancy Hartsock busca cuestionar las formas estandarizadas de la producción de saberes ancladas en una lógica androcéntrica, recuperando las situaciones vividas por las propias mujeres (Torrano y Fischetti, 2018). Es decir, llevar a cabo investigaciones realizadas por mujeres donde el «objeto de estudio» también sean las mujeres o las problemáticas sociales que las atraviesan. Las autoras proponen una «horizontalidad» a la hora de realizar el trabajo de campo, en tanto se trataría de un vínculo cercano con experiencias compartidas entre entrevistadora y entrevistada.

Tomando dichos aportes, autoras feministas negras como bell hooks (2004) y Yuderkys Espinosa (2019) profundizaron aún más dicha crítica hacia la pretensión de universalidad en el interior de los estudios feministas. Los cuales en muchos casos también entienden al sujeto mujer de manera universal e invisibilizan las particularidades de, en este caso, las mujeres afrodescendientes. Esa supuesta horizontalidad en las investigaciones feministas, donde la entrevistadora y la entrevistada compartirían ciertas experiencias comunes, fue criticada por

el feminismo afrodescendiente, el cual ponía en evidencia las desigualdades y discriminaciones presentes en los estudios feministas.

Es decir, si bien es sus comienzos la teoría del punto de vista permitió cuestionar el androcentrismo y la mirada universal sobre «el sujeto» dentro de las ciencias sociales, terminó por configurar un sujeto mujer homogéneo y universal que invisibilizaba las particularidades y heterogeneidades del grupo (Busquier, 2022b). Así, las producciones de intelectuales afrodescendientes que componen el pensamiento feminista negro se basaron en sus experiencias y en el punto de vista propio, llevando a la práctica un «conocimiento situado» (Haraway, 1995) y especializado o, en palabras de Stuart Hall, una «política de localización» donde el conocimiento se constituye a partir de atender a lo «posicional» (Hall, 2007, p. 271). Por lo tanto, el trabajo de campo realizado con activistas afrodescendientes pertenecientes a la RMAAD significó una serie de desafíos a la hora de establecer una conversación que se planteara «horizontal», y generar algún grado de confianza con las entrevistadas.

En ese sentido, es importante señalar que, si bien las entrevistadas y la investigadora podemos ser leídas como «mujeres» o sujetos feminizados y que compartiríamos las mismas opresiones y violencias, nuestras realidades presentaban algunas distancias que imposibilitaban construir dichas conversaciones en términos «horizontales» e «igualitarios». En primer lugar, en la mayoría de los casos se compartía el espacio académico, ya que muchas de ellas se destacan como referentas e intelectuales en distintas universidades latinoamericanas y caribeñas. Sin embargo, sus recorridos y trayectorias significaban (y significan) valiosos aportes para mi formación teórico-política y académica. Por lo que, en muchos casos, en las entrevistas ellas ocuparon el rol de «docentes», desarrollando sus postulados teóricos, sus lecturas políticas del contexto latinoamericano y caribeño, y sus análisis sobre las implicancias del racismo y el género en nuestras sociedades. Sumado a ello, las diferencias generacionales reforzaban aún más ese vínculo «aprendiz-docente».

En segundo lugar, otra posible «cercanía» podría ser la participación en alguna organización o movimiento social por parte de las entrevistadas y la investigadora. Dicho «compartir común» en el activismo permitió, en algunos casos, mantener una conversación más íntima sobre algunos aspectos específicos sobre lo que implica participar en una organización o movimiento; tales como debates y tensiones internas, mecanismos de elección y toma de decisiones, confección de estatutos, organización de celebración de encuentros y asambleas, roles internos, entre otros. No obstante, en las trayectorias políticas de las activistas —la mayoría iniciadas a comienzos de la década del noventa— la reivindicación principal giraba en torno a la lucha contra el racismo, y las implicancias de dicha forma de violencia en todos los aspectos de sus vidas. Algo que desde el lugar de

mujer blanca no se presentó como una dimensión prioritaria en mi activismo el cual estuvo enmarcado en el movimiento estudiantil universitario (en su mayoría integrado por personas blancas y de clase media) y en el feminismo blanco en los inicios de la década del 2010.

Si bien se reconocen los valiosos aportes de las metodologías horizontales que en las últimas décadas buscan cuestionar las relaciones de saber-poder entre quienes investigan y los «sujetos de estudio» (de la Peza Casares, 2020), la aspiración a una horizontalidad se convierte en una meta imposible de alcanzar ya que, aun sosteniendo una reflexividad permanente durante el trabajo de campo, no será posible neutralizar y equiparar las desigualdades y privilegios que nos constituyen como sujetos sociales (Briones, 2020). Lo que no impide construir vínculos respetuosos, éticos, afectivos e igualitarios con los «sujetos de estudio», entendiéndolos no solo como protagonistas en las investigaciones, sino también como productores de conocimiento; en tanto son sus propias experiencias vividas las que permiten llevar a cabo las elaboraciones teóricas en el ámbito académico.

Por consiguiente, los cuestionamientos al sujeto universal mujer impulsados por los feminismos del sur y decoloniales posibilitan discutir también la idea de mujer como un sujeto homogéneo, y así enriquecer dicha categoría a partir de la idea de raza o la clase para entender las realidades de las mujeres negras. En definitiva, las categorías que emergieron de estos feminismos periféricos como el racismo, el capitalismo, la nacionalidad, la sexualidad, entre otras, se entrecruzaron con la categoría sexo-género elaborada por el pensamiento feminista blanco, y la complejizó, enriqueció y potenció. Este cruce de categorías, además, debe ser pensado desde un conocimiento anclado en la práctica para evitar caer en generalizaciones y universalismos. Reconocer y visibilizar las voces de las mujeres subalternizadas, en este caso de activistas afrodescendientes, dentro del pensamiento feminista habilita la legitimación de sus agencias políticas; así como también su capacidad de enunciación teórica y epistémica (Medina, 2014).

Otro de los aportes relevantes de los feminismos del sur y decoloniales a la práctica metodológica tiene que ver con poner en cuestión las formas estandarizadas de producción de conocimiento, que se asientan sobre un punto de vista eurocentrado, el cual invisibiliza las experiencias locales y las epistemologías propias producidas desde las «periferias» o los márgenes. Ochy Curiel (2010) sostiene que muchas de las producciones latinoamericanas y caribeñas feministas aún siguen basándose en estudios y propuestas teóricas provenientes del norte global, que descuida los análisis y puntos de vista locales. Para la autora se vuelve urgente romper con la dependencia intelectual para llevar a cabo una teoría crítica y una epistemología propia.

En concordancia con esta premisa, Yuderky Espinosa (2009; 2010) analiza cómo algunos feminismos latinoamericanos aún mantienen cierta dependencia

ideológica con los enunciados del feminismo europeo y de los Estados Unidos. Esto reduce el potencial de los feminismos no hegemónicos que construyen epistemologías, saberes y teorías en regiones atravesadas por la poscolonialidad y la decolonialidad; como es el caso de América Latina y el Caribe. Para llevar adelante dicha tarea, propone como una de las vías posibles promover un feminismo decolonial el cual «[...] recoge, revisa y dialoga con el pensamiento y las producciones que vienen desarrollando pensadoras, intelectuales, activistas, luchadoras, feministas o no, de descendencia africana, indígena, mestiza popular, campesina, migrantes racializadas, así como aquellas académicas blancas comprometidas con la subalternidad» (Espinosa, 2016, p. 151).

En relación con la investigación iniciada en el 2017, esta dependencia intelectual marcó los comienzos de dicha indagación, ya que en un principio se propuso indagar sobre las «reapropiaciones» o las «traducciones» que la perspectiva interseccional había recibido en la región latinoamericana y caribeña, asumiendo que el feminismo afrodescendiente local había sido «influenciado» o «inspirado» por el feminismo negro de los Estados Unidos. Dicho supuesto quedó desechado cuando se llevó adelante una reconstrucción sobre las bases histórico-políticas de las luchas y resistencias impulsadas por mujeres negras de nuestra región, quienes desde el periodo de la esclavitud y el régimen colonial cuestionaron los diversos sistemas de poder que permeaban sus vidas (Busquier y Parra, 2021).

Luego, se examinaron las particularidades del feminismo afrobrasileño, el cual a partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó a cuestionar cómo el racismo, el sexismo, la esclavitud y el régimen colonial afectaban de manera particular a las mujeres negras de Brasil (Busquier y Parra, 2021). Finalmente, hacia finales del siglo XX y principios del XXI, la cuestión de la multiplicidad de opresiones y sus entrecruzamientos comenzó a expandirse por otros contextos de América Latina y el Caribe, de manera simultánea y en diálogo con los Estados Unidos, y no como una consecuencia o un efecto de lo impulsado por el feminismo negro norteamericano (Busquier y Parra, 2021).

En ese sentido, no solo las lecturas de referentes teóricas latinoamericanas y caribeñas, sino que también las conversaciones sostenidas con las entrevistadas permitieron poner en cuestión aquellas prenociones y supuestos que afirmaban que la interseccionalidad había «llegado» desde los Estados Unidos a América Latina y el Caribe. Por el contrario, se indagó sobre las formas que adoptó la interseccionalidad como perspectiva teórica y política en la región latinoamericana y caribeña, considerando las particularidades histórico-políticas de nuestro contexto. Esto no implicó desconocer los valiosos aportes de las feministas afrodescendientes de los Estados Unidos como Angela Davis, Patricia Hill Collins, bell hooks, Audre Lorde, Kimberle Crenshaw, entre otras; las cuales fueron recuperadas y

mencionadas por la mayoría de las entrevistadas cuando se les preguntó por sus referentes teóricas más relevantes.

En la misma línea de recuperar y visibilizar las particularidades y singularidades de nuestra región y dejar de lado las miradas universalistas y eurocéntricas, los cuestionamientos a la pretensión de objetividad por parte de los feminismos del sur y decoloniales se constituyen como otro de sus grandes aportes. Espinosa (2019) parte de las contribuciones del método genealógico y la teoría del punto de vista para proponer una «genealogía de la experiencia». La autora recupera su «[...] memoria corporal y visual que acompaña los discursos, sensaciones de alegría, de dolor, de victoria o de derrota, de expectación, incredulidad o certezas» (p. 2017) para llevar a cabo una genealogía de la experiencia del feminismo en América Latina donde sus experiencias vividas se convierten en un documento y en un archivo válidos.

Otra autora que se enmarca en esta perspectiva es Gloria Anzaldúa (2016), quien con su «epistemología de frontera» propone construir una «autohistoria» o una «autohistoria-teoría» como una forma de recuperar su historia de vida de manera ficcional y construir una propuesta teórica y epistemológica a partir de sus propias experiencias (Anzaldúa, 2016). Sumado a ello, la publicación *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (Moraga y Castillo, 1988) reúne escritos de mujeres del Tercer Mundo residentes en Estados Unidos, quienes exteriorizaron sus experiencias que las convirtió en herramientas políticas y teóricas. Estos escritos pueden ser pensados como una forma de testimonio personal y colectivo, que busca eliminar las barreras que delimitan lo privado y lo personal, de lo público y lo colectivo, y que construye un fuerte lazo entre estos sectores y la posibilidad de realizar acciones colectivas (Busquier, 2016).

Recuperar las experiencias o las trayectorias políticas de las activistas entrevistadas tuvo como principal motivación cuestionar la supuesta objetividad del método científico de las ciencias sociales y las humanidades (en especial el de la disciplina histórica) al considerar sus historias de vida, sus relatos, sus sensaciones y sus emociones como un testimonio y un archivo válidos. El trazado de genealogías feministas (Ciriza, 2015) o de genealogías de la experiencia (Espinosa, 2019), además de cuestionar la construcción de saberes universales y objetivos, busca recuperar y visibilizar las históricas y múltiples formas de dominación que atravesaron las mujeres de nuestra región junto con sus resistencias y luchas emancipatorias contra los diversos regímenes de poder (Parra y Busquier, 2022).

Así, la narrativa como forma de escucha y relato sobre las experiencias de los sujetos se constituye como un camino posible hacia la construcción de metodologías no universalizantes y objetivistas (Ripamonti, 2017). En la narrativa —oral o escrita— se intersecta lo vivido, el recuerdo y la memoria de los «sujetos de estudio» con las propias referencias y percepciones de quien lleva a

cabo dicha narrativa. Es decir, la narrativa «construye una práctica de resistencia al silencio» (Ripamonti, 2017, p. 86) ante el ocultamiento y el silenciamiento que históricamente vivenciaron los grupos subalternizados y colonizados en los estudios académicos de nuestra región. En ese sentido, la narrativa como herramienta metodológica busca desarmar los saberes científicos con pretensiones de universalidad y objetividad y los relatos históricos lineales y eurocentrados; en tanto permite «habitar la singularidad de la experiencia» (Ripamonti, 2017, p. 90).

A modo de cierre se destaca que dicha investigación realizada sobre la trayectoria política de la RMAAD tuvo como principal finalidad recuperar la trayectoria política de una organización que, además de proponer una mirada multidimensional sobre los diversos sistemas de poder que las mujeres afrodescendientes de la región enfrentan, busca «dar voz» y visibilidad a dichas mujeres que históricamente fueron «olvidadas» en los espacios políticos, estatales y académicos. Las activistas entrevistadas se posicionan como referentes de gran trayectoria y relevancia en los ámbitos que participan, instalando debates políticos y teóricos sobre las problemáticas que enfrentan como mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe.

Visibilizar a los colectivos y sujetos políticos que, a partir de sus prácticas, intereses, reivindicaciones, demandas, luchas y resistencias se construyen como las bases de las iniciativas políticas y permiten otorgar un sentido político a las investigaciones desarrolladas en el ámbito académico (Busquier, 2022b). Recuperando sus experiencias, las cuales en la mayoría de los casos resultan ajenas a las mías, intenté «[...] tender la puente, curar las heridas, escribir desde los (des)encuentros de las experiencias de ser mujeres en América Latina» (Benavídez y Guerra, 2017, p. 6).

## Reflexiones finales

Desde hace algunas décadas reflexionar sobre el quehacer metodológico fue ganando un lugar importante en las elaboraciones académicas presentes en las universidades. Quienes nos encontramos en dicho ámbito y realizamos investigaciones que toman como «sujetos de estudio» a grupos subalternizados y colonizados, que históricamente fueron invisibilizados y ocultados en los estudios académicos, debemos asumir el desafío de, al menos, revisar, cuestionar y problematizar las formas en las que se construyen saberes y nos vinculamos con los «sujetos de estudio». A partir de allí, en este trabajo se propuso, en primer lugar, sistematizar el trabajo de campo la investigación iniciada en el 2017 antes

mencionada y, en un segundo momento, recuperar los aportes que los feminismos del sur, decoloniales y de Abya Ayala proponen a la hora de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las prácticas metodológicas en nuestro contexto. Aportes que tienen que ver con entender al sujeto mujer de manera heterogénea, plural y situada; así como poner en cuestión la idea de un sujeto mujer universal, a la dependencia intelectual con el norte global y a la pretensión de objetividad propia de las ciencias sociales y las humanidades

En relación con los cuestionamientos hacia el sujeto mujer universal, estos feminismos proponen la construcción de saberes situados donde se recuperen las experiencias locales y singulares de los sujetos, en particular de las mujeres negras e indígenas; quienes son invisibilizadas dentro del sujeto universal mujer propuesto por el feminismo blanco hegemónico. Asimismo, permiten repensar la idea de una entrevista «horizontal» donde, si bien tanto investigadora como entrevistadas pueden ser leídas como mujeres, nuestras vidas y trayectorias se encuentran atravesadas por una serie de privilegios y opresiones que marcan las singularidades y heterogeneidades propias del sujeto mujer.

Ante las complejas y múltiples formas de dominación que atraviesan nuestra región y conforman las relaciones sociales, resulta imposible neutralizar y equiparar las desigualdades y privilegios que nos habitan como sujetos sociales y políticos. Ante esto, los feminismos del sur y decoloniales proponen investigaciones que construyan vínculos respetuosos, éticos, afectivos e igualitarios con los «sujetos de estudio». Entendiéndolos no solo como protagonistas en las investigaciones, sino también como productores de conocimiento; en tanto son sus propias experiencias vividas las que permiten llevar a cabo las elaboraciones teóricas en el ámbito académico. En este punto, las narrativas, en tanto forma de escucha y relato sobre las experiencias de los sujetos, se constituyen como un camino posible hacia la construcción de metodologías no universalizantes y objetivistas que recuperen las experiencias singulares y las heterogeneidades de los sujetos.

Sumado a ello, las perspectivas feministas decoloniales y del sur aportan herramientas para interrogar desde y sobre los conocimientos locales y la importancia de construir una epistemología propia. Puntualmente, el feminismo decolonial se encarga de articular las propuestas de pensadoras e intelectuales pertenecientes al ámbito académico, sino que también reúne las perspectivas de activistas afrodescendientes, indígenas, migrantes y campesinas, entre otras; con el propósito de visibilizar las heterogeneidades presentes en los feminismos de la región y llevar a cabo la construcción de una epistemología feminista del sur y decolonial que busca romper con la dependencia intelectual con las grandes teorías del norte global.

De igual modo, ante la pretensión de objetividad presente en el método científico de las ciencias sociales y las humanidades, los feminismos del sur y decoloniales proponen llevar a cabo la construcción de genealogías feministas y genealogías de la experiencia, la cual posicionan a las experiencias vividas como un documento y un archivo válidos. Además, recuperar la propia experiencia, las trayectorias políticas y las historias de vida de las mujeres subalternizadas y racializadas de nuestra región busca visibilizar y potenciar las diversas estrategias impulsadas por dichas mujeres para combatir y resistir a las múltiples formas de dominación existentes en el contexto latinoamericano y caribeño.

En suma, estas fueron algunas de las reflexiones provocadas a partir de las prácticas metodológicas durante dicha investigación. Reflexiones que aún hoy continúan abiertas y en diálogo con otras experiencias de investigación, y que permiten repensar sobre el quehacer metodológico desde una mirada feminista y decolonial. Esto es, en palabras de María Lugones (2021), «[...] ‘viajar’ a mundos de sentido que no están dados como parte de las “enseñanzas” cotidianas de las estructuras dominantes de significado es una de las técnicas, es una de las artes, de moverse desde la resistencia hacia la liberación» (p. 20).

## Referencias

- Ahmed, S. (2022). *¡Denuncia! El activismo en la queja frente a la violencia institucional*. Caja Negra.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La Frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Benavídez, A. y Guerra, M. (2017). La herida epistémica feminista. Te leo mientras atajo. En Sarale, M y Pino, M. P (coords.). *Comunicación, reconocimiento y praxis*. III Coloquio Internacional Pensamiento Crítico del Sur. INCIHUSA-CCT- Mendoza-Conicet- UNCUYO.
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. En Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). CLACSO.
- Busquier, L. (2016). Esta puente, mi espalda: Literatura y resistencia. *Revista Aesthethika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 13(1), 21-31. <https://www.aesthethika.org/Esta-puente-mi-espalda-literatura>



- Busquier, L. (2018). ¿Interseccionalidad en América Latina y el Caribe? La experiencia de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora desde 1992 hasta la actualidad. *Con X. Revista Electrónica sobre Estudios de Género*, 1-21. <https://doi.org/10.24215/24690333e023>
- Busquier, L. y Parra, F. (2021). Feminismos y perspectiva interseccional en América Latina y el Caribe. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 10(20), 63-90. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/35118>
- Busquier, L. (2022a). Luchas y resistencias en la historia reciente protagonizadas por mujeres afrodescendientes: la creación de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora en 1992. *Historelo. Revista de Historia regional y local*, 14(31), 56-92. <https://doi.org/10.15446/historelo.v14n31.96046>
- Busquier, L. (2022b). Activismos feministas y decoloniales en las universidades: una estrategia posible hacia la descolonización del saber. *Revista Pacha*, 3(8), 1-20. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.110>
- Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones. *Millcayac*, 2(3), 83-104. <https://cutt.ly/SZIra6C>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Curiel, O. (2010). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Espinosa, Y. (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 69-76). En la frontera.
- De la Peza Casares, M. del C. (2020). Interpelaciones de las metodologías horizontales para pensar las condiciones de posibilidad de una ciencia mexicana. En Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 147-177). CLACSO.
- Espinosa, Y. (2009). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos. Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. Feminismo latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(33), 1-21. <https://www.bibliotecafragmentada.org/etnocentrismo-y-colonialidad-en-los-feminismos-latinoamericanos/>

- Espinosa, Y. (coord.) (2010). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. En la frontera.
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de la identidad. *Revista Solar*, 12(1), 141-171. <https://www.ub.edu/adhuc/ca/publicacions/mujeres-y-cultura/de-por-que-es-necesario-un-feminismo-descolonial>
- Espinosa, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Praxis*, 10(3), 2007-2032. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43881>
- Espinosa, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (Eds.) (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.
- Gargallo, F. (2006). *Las ideas feministas latinoamericanas*. UACM.
- Gargallo, F. (Comp.) (2010a). *Antología del pensamiento feminista nuestroamericano*. Tomo I: Del anhelo a la emancipación. Biblioteca Ayacucho.
- Gargallo, F. (Comp.) (2010b). *Antología del pensamiento feminista nuestroamericano*. Tomo II: Movimiento de liberación de las mujeres. Biblioteca Ayacucho.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y Confeción.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. <https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo, *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

- Hall, S. (2007). Epilogue: Through the Prism of an Intellectual Life. En Meeks, B. (ed.) *Culture, Politics, Race and Diaspora* (pp. 269-291). Ian Randle Publishers.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En hooks, b.; Brah, A.; Sandoval, Ch.; Anzaldúa, G.; Morales, A. L.; Bhavnani, K-K; Coulson, M.; Alexander, J. y Mohanty, Ch. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). Traficantes de Sueños.
- Lander, E. (2016). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-44). Fundación CICCUS.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Medina, R. (2014). Resignificaciones conceptuales y epistemológicas en el pensamiento político feminista eurocéntrico desde los feminismos periféricos. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (29), 72-98. <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/3247/4052>
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En Suárez, L. y Hernández, R. A. (Coords.) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 112-161). Cátedra.
- Moraga, Ch. y Castillo, A. (Eds.) (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Ism Press.
- Pardo, R. (2012). La invención de la ciencia: La constitución de la cultura occidental a través del conocimiento científico. En Palma, H. y Pardo, R. (edit.) *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social* (pp. 17-41). Biblos.

- Parra, F. y Busquier, L. (2022). Retrospectivas de la interseccionalidad a partir de la resistencia desde los márgenes. *Las Torres de Lucca. Revista internacional de Filosofía política*, 11(1), 23-35. <https://dx.doi.org/10.5209/ltld.77044>
- Pérez, M. (2019). «Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable». *El lugar sin límites*, (1), 81- 98. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288>
- Pozzi, P. (2020). Sobre entrevistar militantes y activistas. En Pozzi, P *et al. Haciendo historia: herramientas para la investigación histórica* (pp. 201-211). CLACSO.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Alvarado M. y De Oto A. (Eds.) *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.
- Torrano, A. y Fischetti, N. (2018). Apuestas del feminismo: Ciencia/Técnica/Latinoamérica. Nuevas urdimbres desde el Sur. *RevIse. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 11(11), 267-279. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92428>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.

CIENCIAS COGNITIVAS:  
HACIA UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL

# Refle xión

Reflection · Reflexão

# Naturalización de conceptos filosóficos de base de la interculturalidad y propuesta del modelo neurocognitivo 'Huella Intercultural Elemental'\*

[Versión en español]

Naturalization of Philosophical Concepts Underlying Interculturality and Proposal of the Neurocognitive Model 'Elemental Intercultural Imprint'

Naturalização de conceitos filosóficos fundamentais da interculturalidade e proposta do modelo neurocognitivo 'Pegada Intercultural Elemental'

*Recibido el 15/06/2023. Aceptado el 05/02/2024*

› Para citar este artículo:

Restrepo, J et al., (2024).

Naturalización de conceptos filosóficos de base de la interculturalidad y propuesta del modelo neurocognitivo 'Huella Intercultural Elemental'. *Ánfora*, 31(57), 270-298.

<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1096>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

**Jonathan Restrepo Rodas\*\***

<https://orcid.org/0000-0001-6543-1774>

CvLAC [https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001534410](https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001534410)

**Colombia**

**Laura Estefanía Niño Buitrago\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0001-9165-500X>

CvLAC [https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001674885](https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001674885)

**Colombia**

\* Grupo de investigación en Neuroeducación de la Universidad del Quindío y Grupo de investigación «Currículo, Universidad y Sociedad» de la Universidad del Tolima. Fuente de financiación: el estudio no contó con financiación. Declaración de intereses: los autores declaran que no hubo conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: los datos relevantes están disponibles en este artículo.

\*\* Candidato a doctor en Ciencias Cognitivas. Universidad del Quindío. Correo electrónico: [jrestrepor@uniquindio.edu.co](mailto:jrestrepor@uniquindio.edu.co)

\*\*\* Doctoranda en Ciencias Cognitivas. Universidad del Quindío. Correo electrónico: [lenino@uniquindio.edu.co](mailto:lenino@uniquindio.edu.co)

Carolina Robledo Castro\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-8494-5305>

CvLAC [https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000623970](https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000623970)

Colombia

## Resumen

**Objetivo:** en el estudio se propone un recorrido por díadas (filosofía-neurociencias cognitivas) que constituyen la base de la interculturalidad, lo que deriva en la postulación de la Huella Intercultural Elemental en calidad de modelo neurocognitivo que repercute en la noción ontológica de 'interculturalidad', vista bajo el proyecto naturalizador.

**Metodología:** se implementó una metodología analítica conceptual, cuya aspiración es evidenciar descriptiva y críticamente los modos de naturalización de conceptos filosóficos. Se sostiene la siguiente hipótesis: la progresiva naturalización de la conciencia, el autocontrol, la identidad, la mente social, la alteridad y la moral puede desvelar los mecanismos neurocognitivos de interculturalidad en las personas. Para tal efecto, se analiza la naturalización de la conciencia como atención, de la identidad como memoria de autorreferencia, del autocontrol como autorregulación, de la mente (social) como Teoría de la Mente, de la alteridad como empatía, y de la moral como cognición moral. **Resultados:** a través del análisis conceptual en los estudios revisados, se halló que el traspasamiento epistemológico parcial y la simetría metodológica son los mecanismos más comunes de naturalización de los componentes de la interculturalidad, y que su arquitectura neurocognitiva permite incorporar otros componentes. **Conclusiones:** se concluye que la base neurocognitiva propuesta es indispensable para el estudio empírico de la interculturalidad.

**Palabras clave:** naturalización; filosofía; neurociencias cognitivas; interculturalidad (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** The study proposes an exploration of dyads (philosophy-cognitive neuroscience) that constitute the basis of interculturality, leading to the postulation

---

\*\*\*\* Candidata a doctora en Ciencias Cognitivas. Universidad del Tolima. Correo electrónico: crobledoc@ut.edu.co

of the Elemental Intercultural Imprint as a neurocognitive model that impacts the ontological notion of 'interculturality,' viewed under the naturalizing project.

**Methodology:** An analytical conceptual methodology was implemented, aiming to demonstrate the modes of naturalization of philosophical concepts descriptively and critically. The following hypothesis is maintained: the progressive naturalization of consciousness, self-control, identity, social mind, alterity, and morality can reveal the neurocognitive mechanisms of interculturality in individuals. To this end, the naturalization of consciousness as attention, identity as self-reference memory, self-control as self-regulation, mind (social) as Theory of Mind, alterity as empathy, and morality as moral cognition are analyzed. **Results:** The conceptual analysis in the reviewed studies found that partial epistemological transposition and methodological symmetry are the most common mechanisms of naturalization of the components of interculturality, and that its neurocognitive architecture allows for the incorporation of other components. **Conclusions:** It is concluded that the proposed neurocognitive basis is indispensable for the empirical study of interculturality.

**Keywords:** naturalization; philosophy; cognitive neurosciences; interculturality (obtained from the UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** o estudo propõe uma exploração das díades (filosofia-neurociências cognitivas) que constituem a base da interculturalidade, resultando na formulação da Pegada Intercultural Elemental como modelo neurocognitivo que influencia a noção ontológica de 'interculturalidade', vista sob o projeto de naturalização. **Metodologia:** foi implementada uma metodologia analítica conceitual, cujo objetivo é evidenciar de forma descritiva e crítica os modos de naturalização de conceitos filosóficos. A seguinte hipótese é sustentada: a progressiva naturalização da consciência, do autocontrole, da identidade, da mente social, da alteridade e da moral pode revelar os mecanismos neurocognitivos da interculturalidade nas pessoas. Para tal efeito, analisa-se a naturalização da consciência como atenção, da identidade como memória de autorreferência, do autocontrole como autorregulação, da mente (social) como Teoria da Mente, da alteridade como empatia e da moral como cognição moral. **Resultados:** através da análise conceitual nos estudos revisados, constatou-se que a transferência epistemológica parcial e a simetria metodológica são os mecanismos mais comuns de naturalização dos componentes da interculturalidade, e que sua arquitetura



neurocognitiva permite a incorporação de outros componentes. **Conclusões:** conclui-se que a base neurocognitiva proposta é indispensável para o estudo empírico da interculturalidade.

**Palavras-chave:** naturalização; filosofia; neurociências cognitivas; interculturalidade (obtidas do tesouro da UNESCO).

## Introducción

«Usted es muy consciente de que el ejercicio del control sobre sus propios hábitos, si no es el negocio más importante de la vida, está al menos muy cerca de serlo» (Peirce, 1908, p. 3).

A lo largo de la historia ha persistido una dicotomía que merece revisión en la actualidad, a saber, la segmentación de la cognición internalista y la cognición externalista (Gazzaniga, 1993). Evidentemente, ambos conceptos nacen y se desarrollan desde disciplinas diferentes. Por un lado, la psicología cognitiva se abrió campo en los años sesenta, interesada en el estudio de las estructuras de conocimiento y los procesos de pensamiento del individuo; más adelante se consolidó la neuropsicología como disciplina interesada por las estructuras cerebrales y el funcionamiento cognitivo. La sociología, por otro lado, encuentra primordial el rol de la acción y las estructuras de los grupos e individuos en la construcción de conocimiento, donde es la cultura la que provee el nicho para el desarrollo de la cognición (Serpell, 1993).

En esta discusión, la ‘cultura’ es entendida como un concepto netamente social de índole antropológico, externalista, motivado por la acción humana y expresada por las capacidades y los hábitos. Tylor (2018) manifiesta que la ‘cultura’ es «[...] ese conjunto complejo que abarca el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad» (p. 23). Como se puede apreciar, el proceso de adquisición de tal conjunto pasa desapercibido, pues se dejan de lado la estructura y la función de conceptos diversos y complejos (conocimiento, moral y costumbres), los cuales requieren atención en aras de proveer una coherencia a la posible articulación que genera el conjunto complejo que menciona Tylor.

Como se ha mencionado, las dos rutas para abordar la cognición en relación con la cultura, y luego la interculturalidad, parecen estar arraigadas estrechamente con sus campos conceptuales tradicionales. Así pues, detrás de cada disciplina, se encuentra una perspectiva epistemológica que provee las formas de conocer el fenómeno de la (inter) cultura. Es por esto que surge la necesidad de encontrar el punto articulador entre ambas epistemologías que sustente la visión actual de cultura, y que provea las estructuras básicas de la cognición humana. Un punto articulador motiva la discusión sobre el fenómeno de creación de culturas y la emergencia de la intercultural como puerta oscilante entre lo propio y lo otro (Han, 2017).

Para tal fin, es indispensable poner en el centro del fenómeno los procesos cognitivos que dan lugar a los actos humanos más o menos prototípicos de un grupo, sus rasgos de cultura. De otra manera, el estudio de la acción y el comportamiento *per se* serían insuficientes para proveer una comprensión de la estructura y función de los procesos cognitivos que dan nacimiento a la cultura. Asimismo, contemplar la suma de los procesos cognitivos como condensación de la cultura en los individuos, sin detenimiento de los que cumplen un rol específico en el dominio cultural, sería obviar las características de base que gesta la cultura en el ser humano.

En este sentido, dos autores han liderado rutas diferentes para explicar el rol de la cultura en la cognición de los seres humanos: Michael Tomasello y Antonio Damasio. Por su parte, Tomasello (2007) propuso que la cognición humana está moldeada por las prácticas culturales y las intenciones compartidas. Este punto de vista de la psicología evolutiva establece el carácter social de los seres humanos, poniendo en el centro la interacción a nivel del grupo como base para la cognición. Por 'interacción', se asume la atención conjunta, los objetivos compartidos, y las actividades colaborativas entre los miembros de un grupo. Para facilitarla, argumenta Tomasello (2008), el lenguaje cumple el rol dual de la comunicación y de la transmisión de conceptos y valores de una generación a otra. En otras palabras, la cognición está incrustada en las actividades sociales, mediada por un sistema de significado cultural (Serpell, 1993). De esta manera, la cognición social se revela como un rasgo necesario, a diferencia de la cognición individual, pues los seres humanos se embarcan en actividades donde solo con el otro se puede llegar a los objetivos deseados. Es ejemplo de esto la interpretación de las acciones, deseos e intenciones de los otros; lo cual se traduce como constructos cognitivos que fomentan o restringen el proceder de un grupo (Van Dijk, 2014).

Sobre el rol de la cultura en la cognición, Damasio (2018) estipula que los valores culturales funcionan como marcadores somáticos en interfaz con las emociones, y que esto interviene en los procesos cognitivos individuales. Este

punto de vista neurocognitivo pone en cuestión la visión clásica de la cognición internalista, en la que procesos cognitivos superiores funcionarían separados de las emociones y de la cultura (Han, 2013; Han y Ma, 2015). De esta manera, la búsqueda del imperativo homeostático a nivel cultural estará satisfecha con el encuentro entre las normas, las prácticas culturales, las creencias y los valores con los niveles de conciencia de las personas que le dan interpretación a las emociones, y las convertirán en sentimientos que rigen la selección de grupo, la permanencia en el mismo y su evolución (Damasio, 2018).

En definitiva, abordar la cultura desde su naturaleza social y su sustrato neurológico parece ser tan pertinente como necesario, pues no se puede pensar en cultura sin el rol de las emociones, la conciencia y la moral; así como sin la interacción, la socialización y la comunicación de los seres humanos. Es el encuentro de las dos vías, para la comprensión de la cultura, lo que da nacimiento al concepto de ‘interculturalidad’. En específico, este se ha definido como un proceso dinámico en donde el ser humano pasa de su subjetividad (conciencia en Damasio) a la intersubjetividad (lo colectivo en Tomasello). Del mismo modo, con el encuentro entre el individuo y el grupo, nacen los conceptos de ‘intencionalidad compartida’, ‘creencias sociales’, ‘representaciones sociales’, ‘valores compartidos’, ‘atención’ y ‘acción conjunta’ (Rodríguez, 2018).

En evidente consecuencia, la interculturalidad pone de manifiesto reflexiones filosóficas que den cuenta del flujo de epistemologías diferentes sin que estas se rechacen, a modo *mutatis mutandis* (Gosselin, 2010), y de ontologías holísticas integradoras. Así las cosas, la pretensión para este manuscrito versa sobre los mecanismos de naturalización de los conceptos filosóficos (Estany, 2022b) que están en la base de la interculturalidad, y su encuentro con las neurociencias cognitivas. De este modo, si bien se involucran problemas conceptuales y teóricos como la validez, la relatividad, lo objetivo y lo subjetivo, entre otros, el foco de este estudio está en revelar los mecanismos de naturalización de los conceptos filosóficos y su posible sustrato neurocognitivo. El alcance de dichos encuentros será cuestión de las últimas líneas de este artículo. Por ahora, se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los mecanismos de naturalización de la conciencia, el autocontrol, la identidad, la alteridad, la mente social y la moral desde el prisma de las neurociencias cognitivas?

## Metodología

Siguiendo un enfoque analítico conceptual no exhaustivo y heterogéneo (Zanghellini, 2017), la base metodológica del estudio comprende tres procesos específicos. El primero consta del abordaje conceptual de los constructos filosóficos anticipados *a priori*, en donde se proveen algunas características de tales conceptos. El segundo se compone del encuentro analítico previo con un enfoque hipotético-deductivo, en donde se revisa la naturalización de cada concepto filosófico siguiendo las tres posibilidades clásicas: por simetría metodológica, por traspasamiento epistemológico (parcial o total) y por analogía (Estany, 2022a). Con lo anterior, se deduce que los momentos 1 y 2 están interconectados coherentemente, por lo que no se presentan aisladamente. Sirviéndose de los dos procesos anteriores, el momento 3 consiste en la presentación de la propuesta del modelo denominado «Huella Intercultural Elemental» (ELINIM).

## Resultados

### **Paralelo entre la unidad filosófica y la unidad neurocognitiva: hacia una concepción de la base de la interculturalidad**

A continuación, se presenta el análisis conceptual analítico de la transición natural de la conciencia como atención, el autocontrol como autorregulación, la identidad como memoria de autorreferencia, la alteridad como empatía, la mente (social) como Teoría de la Mente, y la moral como cognición moral.

### **De la conciencia a la atención**

Un breve recorrido epistemológico demuestra que el concepto de 'conciencia' ha sido ampliamente debatido, sin tener respuesta categórica. Muchas de las posturas filosóficas sobre esta implican un proceso introspectivo y subjetivo. Esta idea fue inicialmente instaurada por Descartes (2003), quien consideraba la conciencia un testimonio propio e interno. Asimismo, Diderot y D'Alembert (2017) sostienen que 'conciencia' es «[...] la opinión o sentimiento interno que nosotros tenemos de lo que hacemos» (p. 243). En oposición, también se concibe como un proceso de la percepción que se da por el sustrato neurobiológico.

Platón fue uno de los primeros en proponer que los fenómenos relativos a la conciencia residen en el cerebro, lo que pone en cuestión la actitud deliberada

de introspección (Dal Maschio, 2018). Así las cosas, la postura perceptual de la conciencia brinda la posibilidad de estudiarla de forma empírica desde las estructuras cerebrales. Por consiguiente, la postura sobre conciencia a nivel de los procesos perceptuales (Dehaene, 2014) y de atención (Graziano, 2015) se enmarcaría exclusivamente en el problema blando de la conciencia, lo que deja de lado una naturalización de esta como interpretación subjetiva de la experiencia (Chalmers, 2013).

Como se puede evidenciar, la naturalización de la conciencia se ha apoyado en una suerte de reduccionismo epistemológico que la restringe a un estado fisiológico del sistema nervioso como fenómeno tangible, medible y falsable. Por tanto, rechaza las posturas metafísicas (Chalmers, 2017) y cuánticas (Stapp, 2001) de la conciencia. De nuevo, se recalca el método de naturalización por reducción del fenómeno hacia un alcance tangible que permita definir la ‘conciencia’ como «[...] un estado funcional del cerebro caracterizado por la sincronía en la actividad oscilatoria de ciertas poblaciones de neuronas distribuidas en centros diferentes y conectados entre sí por bucles» (Ferrús, 2018, p. 14).

Baars (1989) y Dehaene *et al.* (2006) sugieren que el código de la conciencia se explica desde el «Espacio de Trabajo Neuronal Global». Este constructo teórico se destaca por «[...] la aceptación de centros cerebrales y vías de conexión específicas para el procesamiento consciente» (Ferrús, 2018, p. 74). Como soporte neurocognitivo, los autores postulan, desde sus experimentos a nivel de la atención visual, tres sistemas del espacio neuronal global de trabajo; el cual comenzaría por un estado subliminal, que avanza a un estado preconsciente y termina en el estado consciente final.

El ascenso de esta propuesta recopila topográficamente la implicación de un número mayor de neuronas en cada estadio, siendo meramente sensorial al inicio, y totalmente cognitivo en el último. La perspectiva conectivista estaría dada por dos orientaciones: la horizontal y la vertical. La primera reside en la conexión de neuronas piramidales hacia áreas intracorticales, y la segunda en vías de unión del tálamo con el cíngulo y las cortezas prefrontal (CPF) y parietal (Dehaene *et al.*, 2006).

## **De la identidad a la memoria de autorreferencia**

Desde Aristóteles se ha hablado de tres principios que replican directamente en la naturaleza ontológica de las entidades: 1) el principio de identidad, 2) el principio de tercero excluido, y 3) el principio de no contradicción (Aristóteles, 1983). En este apartado se partirá del primer principio, el cual tiene que ver con que las entidades son idénticas a sí mismas; expresado en la fórmula lógica  $\forall x$

$x=x$  (Ruiz, 2018). De este principio ya reflexionaba Parménides, al mencionar que «[...] lo que es es y lo que no es no es», por lo que una entidad «[...] es lo que es y no puede no ser» (Stannard, 1960, p. 531). Esta concepción de 'identidad' ha contribuido a dar nacimiento a las leyes más clásicas del pensamiento (Audi, 1999), definida así:

[...] un conjunto de significados aplicados por actores a una realidad física y subjetiva, más o menos borrosa, de sus mundos vividos, construidos a través de otro actor. Por lo tanto, la identidad es un sentido percibido dado por cada actor acerca de sí mismo o de otros actores. (Mucchielli, 1999, p. 60).

Para que se dé la posibilidad de una identidad psicológica, a manera de significados aplicados, y con pretensión de naturalización, se debe dar cognitivamente la identidad de sustancia y de relación (De Saussure, 1978), en la que las personas encuentran hábitos (y marcos de validez) en calidad de interpretantes (Colapietro, 1989) de su experiencia. Así, el sentimiento del Ser emerge de manera consciente, individual y subjetiva, lo que le posibilita saberse a sí mismo con la todavía incipiente diferencia en relación con los otros (Akin, 2018). Desde esta postura, el concepto de 'identidad' reposaría en los constructos neurocognitivos de memoria y conciencia, pues es necesario prestar atención (Dehaene *et al.*, 2006) a las experiencias vividas (su esencia y relaciones: el *Eidos*) que sean transferibles a otros momentos, y válidas para sí mismos a través de los hábitos (Colapietro, 1989).

Lo anterior quiere decir que se podría esperar una naturalización de la identidad por medio del espacio de trabajo neuronal común; la conciencia, por una parte; y del hipocampo, la amígdala, algunas áreas corticales, entre otras estructuras neurológicas asociadas a la memoria, por otra parte. De hecho, estudios de resonancia magnética funcional han encontrado que las regiones prefrontales mediales están implicadas en el procesamiento relacionado con uno mismo, el ser (Denny *et al.*, 2012). También se ha encontrado que las lesiones en esta área afectan la memoria de autorreferencia, por lo cual, las neuronas asociadas a la misma han sido denominadas como «las neuronas del yo» (Martone, 2022). En particular, la CPF ventromedial se activa comúnmente durante las tareas que requieren autorreflexión, y tanto la CPF ventromedial como la dorsal, se activan cuando el sujeto reflexiona sobre su situación actual frente a los anteriores yo del pasado (Stendardi *et al.*, 2021).

Martone (2022) indica que las lesiones que afectan los grupos de neuronas encargados del yo del pasado y su proyección en el futuro traen alteraciones considerables al autoconcepto de identidad. Se ha observado que las personas con lesiones en la CPF ventromedial tienen un reservorio lingüístico limitado

para describirse por medio de adjetivos que se ubican en contextos pasados y proyectados, en comparación con personas sanas (Stendardi *et al.*, 2021). Por su parte, Addis y Schacter (2011) demostraron que, al estimular el hipocampo, las personas encuentran más difícil hablar de sí mismos y proyectarse en planes futuros, lo que evidenciaría una afectación en su memoria episódica. Como es de esperarse, el concepto de 'identidad' (como autorreferencia) es necesario para que existan los estadios etnocéntricos que después pasarán a ser etno-relativos (Chen y Starosta, 2000). Su naturalización es posible mediante la simetría metodológica y el traspasamiento desde la filosofía y la psicología, hacia las neurociencias cognitivas.

### **Del autocontrol (el poder del yo) a la autorregulación**

Pensar la conciencia como proceso perceptivo y atencional implica ver las potencias que puede activar una persona frente a su poder y control. El concepto de 'autocontrol', el cual deriva en la agencia humana, fue propuesto por Peirce (1908). El autor propone que los agentes poseen el poder de ejercer un control real, aunque limitado, sobre el curso de su conducta, expresados en tres niveles de poderes creativos: el poder de la sensación, el poder de la acción y el poder de la creación de hábitos. En palabras de Peirce, «El yo es un centro de poder y control» (citado por Colapietro, 1989, p. 42). Peirce habla del vínculo estrecho que guarda el autocontrol con las propiedades de los seres humanos, es decir, con el entramado de sus relaciones sociales y con el fin último al que aspira todo sujeto (Boero, 2009). Son precisamente esas relaciones sociales las que indican que el autocontrol es necesario para pensar la interculturalidad; sin la capacidad de resistir al instinto y el impulso para dar paso a acciones autorreguladas, no podría tomar lugar el principio de cooperación y mantenimiento de la especie (Tomasello, 2007).

Para Peirce (1974), el proceso de semiosis implica una relación triádica entre un signo o representamen (primeridad), un objeto (segundidad) y un interpretante (terceridad). Para que exista una relación entre el objeto y el interpretante es fundamental la existencia del signo. El 'signo' es algo que representa otra cosa, a su objeto, del cual se distingue el objeto dinámico. Específicamente, este último se compone del objeto en la realidad y el objeto mediado; el objeto tal como está representado por el signo, y el interpretante como efecto producido por el signo. Claramente, el sistema de semiosis es en sí mismo uno de regulación y autocontrol que reposa en la interacción de primeridad, segundidad y terceridad (Colapietro, 1989). Este sistema provee roles dinámicos a los entes que van activando e inhibiendo funciones a medida que cambia su relación triádica.

Para ilustrar, mientras que el objeto determina al signo, el signo determina al interpretante. Este último a su vez puede modificar signos a futuro, mientras que, producto de esta primera semiosis, el primer interpretante pasa al lugar del signo en una nueva tríada semiótica que se repite generando una «continuidad», un flujo infinito de signos que tiene lugar de manera inexorable en un contexto. En palabras de Savan (1988)

[...] el objeto de un signo podría definirse como ese elemento específico dentro de su contexto al cual todos los intérpretes de ese signo son relacionados colateralmente, el contexto es el medio por medio del cual el objeto hace que el signo sea verdadero o falso. (p. 16).

Aquí se ilustra el carácter regulatorio del contexto para asumir criterios de validez, lo que restringirá el poder del yo dependiendo del contexto.

Desde las neurociencias cognitivas, se propone una reducción parcial en la que el interpretante (el efecto que genera un signo) puede ser de diferente naturaleza: 1) emocional, entendida como un proceso primario prácticamente automático e instintivo; 2) enérgico, lo que implica pasar al plazo de una acción particular; 3) normativo, en el que los interpretantes obedecen a un orden más general, común y condicional. Es a partir de estos interpretantes finales que el sujeto consolida hábitos (Vilà, 2015), es decir, la disposición de actuar de cierta manera en ciertas circunstancias, y atribuir una significación a un signo en concreto en un determinado contexto con el que estamos familiarizados; lo que se traduce como un acto social y colectivo, o sea, intercultural. En palabras de Peirce, «aprender es adquirir un hábito» (citado por Colapietro, 1989, p. 88), y este está formado por el efecto de los signos anteriores; como los catalizadores que refuerzan o cambian los hábitos por medio de lo que el sujeto considere válido o verdadero (Boero, 2009).

Colapietro (1989), parafraseando a Peirce (1877), afirma que la mente humana es una red de hábitos increíblemente compleja y jerárquicamente ordenada, donde la mayor parte de estos no son el resultado de la actividad de la mente, sino que la mayoría provienen de la constitución innata de nuestros cuerpos o del curso real de nuestra experiencia. Es aquí donde se desprende la capacidad de control y poder de la mente humana; el yo, que como agente autónomo es capaz de hacer uso de sus poderes creativos. Siguiendo a Peirce, el tipo de mente que puede evolucionar hacia un yo, a un agente autónomo, debe poseer tres poderes: sentir, actuar y aprender. En primer lugar, esto es poder experimentar una emoción, pero, además, es tener la facultad de llegar a ser consciente y controlar los sentimientos; en segundo lugar, el poder de acción que le permite al sujeto llegar a modificar



algo y, por último, el poder de adquirir hábitos; el cual solo es posible, cuando se transita por los dos anteriores.

En la distinción de la mente cognitiva a la mente racional, Colapietro (1989, p. 113) resume la postura de Peirce indicando que todo agente con capacidad de actos de interpretación posee una mente cognitiva, incluso si estos son instintivos. Sin embargo, es una mente que además de ser cognitiva logra tener control de sus actos de inferencia, lo que significa que es capaz de controlar la formación de sus hábitos. De allí la insistencia de Peirce en que el razonamiento trae implícito el autocontrol y la autocrítica.

De hecho, el aspecto clave de los fenómenos mentales sería el control ejercido por el agente autónomo sobre su propia conducta. En palabras de Colapietro (1989) «[...] los fenómenos de la mente son por sí mismos los principales objetos de la crítica y de control o factores en el proceso de auto acción dirigida» (p. 106), por lo cual el autor señala como elementos fundantes de la mirada Peirciana: 1) la semiosis, donde la mente es la actividad de un signo. 2) El hábito, que predispone al agente a actuar de cierta manera ante ciertas circunstancias. 3) La autonomía del autocontrol, que le permite regular su comportamiento, orientado desde normas sociales e ideales. En últimas, la capacidad de autocontrol y autocrítica le permite a un agente autónomo revisar y criticar cada acción en función de su comportamiento futuro.

De acuerdo con Carver y Scheier (2011), la conducta humana se caracteriza como un flujo constante de acciones dirigidas hacia objetivos, que incluye una retroalimentación continua sobre el propio comportamiento. Esto implica autoevaluar y corregir errores para realizar los ajustes necesarios, y mantenerse en el camino hacia el propósito que se persigue; lo que generalmente exige suprimir impulsos o contener perturbaciones externas. En esta perspectiva, la capacidad de autocontrol está asociada con la capacidad de gestión de los recursos cognitivos, emocionales y comportamentales necesarios para lograr un objetivo; incluye adaptarse a los cambios y modificar la conducta en virtud de las demandas del entorno (Robledo y Ramírez, 2023).

En términos generales, el autocontrol le permite al sujeto inhibir alguna respuesta preponderante, de manera que posibilite otras alternativas de respuestas mediadas por la razón. Sin esta capacidad, el sujeto estaría a merced de sus impulsos e instintos (Baumeister y Monroe, 2014). El término clave para comprender el autocontrol es 'las metas', lo que se traduce como la proyección del comportamiento a un momento futuro con un propósito en particular (Carver y Scheier, 2011). Esta premisa armoniza con los planteamientos de Peirce respecto al autocontrol como la capacidad del hombre para mediar sus emociones y comportamientos por la razón y, por tanto, orientar su acción desde ideales y no desde impulsos biológicos.

El sustrato neurocognitivo que soporta la capacidad de autocontrol es fisiológico e intencional. Lo primero reside en la continua búsqueda del equilibrio sistémico (homeóstasis), y lo segundo en la habilidad de procesamiento cognitivo humano como capacidad distintivamente autorreguladora (McGeer y Pettit, 2002). El acercamiento de las neurociencias cognitivas a la capacidad de autocontrol humano ha sido progresivo. De hecho, Luria (1981) propuso tres nodos funcionales interconectados entre sí: 1) el mecanismo de alerta-motivación, compuesto por el sistema límbico y el reticular; 2) el sistema de procesamiento y almacenamiento de la información, integrado por las áreas corticales de asociación; y 3) el sistema de programación, control y verificación, el cual depende de la CPF (Goldberg, 2015).

Luria adjudicó a la CPF, en interconexión con otras áreas subcorticales, el rol clave de gerenciar las respuestas del sujeto. En efecto, la CPF es la directora ejecutiva del sistema nervioso, con funciones cognitivas superiores involucradas en el control del pensamiento, la acción y la emoción (Müller *et al.*, 2009). En esencia, dicha corteza sería la responsable de un procesamiento cognitivo de orden superior, cuyo rol sería desarrollar estados pre-culturales y pre-morales en el ser humano, para favorecer así la creación de las culturas (Damasio, 2018).

### **De la mente (y la mente social) a la Teoría de la Mente**

Uno de los postulados más tradicionales desde la filosofía es que los seres humanos poseen habilidades de la mente, que tradicionalmente se interpretan como productos de procesos estructurales y funcionales del cerebro (Bruner, 2018). Esta concepción nace rigurosamente con el pensamiento de Descartes, quien, al estudiar los procesos del pensamiento, resulta describiendo las cualidades de la mente en oposición a la extensión (Rodríguez, 2018). Por cierto, la naturaleza dualista heredada de Descartes nos obliga a ver la mente como un constructo metafísico, de manera que la naturalización de la mente es un reduccionismo epistemológico: la mente es el producto del funcionamiento del sistema nervioso (Bruner, 2018). Así pues, la mente se constituye, al menos, de estados de conciencia, identidades y autocontrol; lo que se puede observar empíricamente como atención, memoria de autorreferencia y autorregulación.

No obstante, la mente individual recaería en un solipsismo que no daría cuenta de lo intercultural. Al respecto, en la interacción semiótica Peirciana aparece el contacto con otras mentes. Hay dos premisas resonantes en relación con esto: Peirce indica que «la comunidad antecede al individuo» y «el yo se conoce en relación con los otros» (Citado por Colapietro, 1989, p. 73). La primera aclara que, desde el nacimiento, el ser humano encuentra un mundo que ya está físicamente y simbólicamente construido; repleto de signos, pero con el bagaje básico para dejarse afectar por estos. Por tanto, está dotado para fungir interpretantes con

los signos, pero esto solo es posible a partir de la experiencia con las otras mentes de la comunidad. Así lo ratificó Peirce cuando mencionó que

[...] el hombre no está completo mientras esté solo, el hombre es esencialmente un posible miembro de la sociedad. La experiencia de un hombre no es nada, si está sola (...) No es 'mi' experiencia, sino 'nuestra' experiencia que debe pensarse; y este 'nosotros' tiene posibilidades indefinidas. (Citado por Colapietro, 1989, p. 122).

Este vínculo con los otros le permite al ser humano edificar sentido y verdad, donde se permite compartir una co-mente con los otros, que solo es posible a través de la comunicación y la interacción. Tal comunicación e interacción son facultadas por la teorización sobre la propia mente y la de los demás, lo que resulta en la conexión entre la individualidad y la colectividad del ser humano (Astrington y Baird, 2005). Por tanto, el hecho más básico de la naturaleza humana es la continua comunicación con los otros y con el mundo. A lo que Peirce denominó 'intersubjetividad semiótica', hoy se le conoce como Teoría de la Mente (ToM) en las ciencias cognitivas. Los postulados más clásicos de ToM vinieron a ser observables durante el descubrimiento de las neuronas espejo. Di Pellegrino *et al.* (1992) buscaban la activación de áreas sensorio-motoras a partir de movimientos en macacos, pero también pudieron observar la activación de la corteza premotora ventral cuando los macacos observaban acciones; esto se interpretó como la construcción de mentes más allá de la mente propia.

Desde entonces, el interés por las neuronas espejo se ha extendido a la investigación en los seres humanos, los cuales, al poseer una ToM, pueden imaginar y simular acciones con diferentes fines; como predecir y explicar la conducta de otros individuos (Rivière y Núñez, 2001). En los seres humanos, la investigación ha demostrado la existencia de la Red de Teoría de la Mente, constituida por la CPF-medial, que incluye la parte dorsomedial y ventromedial, la unión temporo-parietal derecha, el precúneo, el polo temporal y el surco temporal superior (Carmona, 2014; Gazzaniga y Mangun, 2014).

En la red de ToM se distinguen procesos primarios (la CPF-medial, la unión temporo-parietal) y secundarios (el precúneo, el polo temporal y el surco temporal superior derecho). Los procesos cognitivos asociados con la unión temporo-parietal son el monitoreo de cambios de realidad y el cambio de atención desde los estados mentales propios y los de los demás. La CPF-medial se relaciona con procesos de abstracción y reflexión, además de la creación de realidades temporo-espaciales diferentes. En las áreas secundarias, el precúneo se encarga de construir imágenes sobre episodios pasados que permiten además la proyección en el futuro; el polo temporal parece tener implicaciones en la integración de

información multimodal con respuestas emotivo-visceral, y con la percepción de estímulos complejos en actos sociales complejos; finalmente, el surco temporal superior se asocia con la percepción de movimientos biológicos (Carmona, 2014). Por consiguiente, no hay duda en que la mente individual interactúe con otras mentes al volver la atención sobre su autoconciencia y la autogestión de la acción en relación con otras mentes.

## De la alteridad a la empatía

Hasta aquí, se ha mostrado que las personas poseen una identidad y se reconocen como un ser, capaz de comprender su mente y otras mentes e identidades. Es decir, toma relevancia el concepto de 'intersubjetividad' Peirciano, el cual redundante constantemente en la necesidad de la otredad para revelar el yo mismo, el yo con poder, o sea, de las mentes en interacción. Peirce recalca la necesidad de la otredad cuando afirma que «El yo solitario es el yo ilusorio, un ser que tiene su base en el egoísmo; el ser comunicativo es el ser auténtico, un ser que tiene sus raíces en el ágape» (Colapietro, 1989, p. 79). Aquí hace alusión al concepto de 'ágape' como amor a la verdad y a la humanidad, la cual complementa Colapietro (1989) al enunciar que «[...] en la distancia entre dos mentes en lugar de ser la brecha más absoluta en la naturaleza, es la corriente más flexible en este dominio, en esta distancia acontece la posibilidad de comunicarse y por tanto de continuidad» (p. 78). Continuidad que es posible gracias a ese continuo flujo semiótico e intersubjetivo.

Levinas (1982) también muestra la alteridad como punto de partida para cerrar la brecha entre el yo y el otro. El eje central de su propuesta es la desigualdad del punto de partida de tal relación, la posición de vulnerabilidad del otro que me interpela: su rostro. En el momento en el que un sujeto mira el rostro del otro se hace posible acercarse a él, respetando su libertad, sin anular su alteridad (Fernández, 2015). De esta manera, la alteridad, como intersubjetividad garante de la continuidad semiótica y humanística en la interacción, se fortalece con el concepto de la 'construcción propia a partir del otro', en donde la ausencia de egoísmo y solipsismo ilusorio da paso a la interacción y reconocimiento auténtico con y del otro, para que emerja la empatía.

Es precisamente la 'empatía' el concepto que se ha naturalizado como evolución de la alteridad para ser observado a nivel de la actividad de grupos neuronales en la corteza cerebral. El correcto funcionamiento de la empatía implica ToM y los demás constructos revelados. La estructura topográfica del cerebro que se ha asociado con el procesamiento de la empatía en los seres humanos está compuesta por dos regiones específicas: la ínsula anterior y la corteza cingulada

anterior (Carmona, 2014). Estas dos regiones se caracterizan por gestionar los estados emocionales y las sensaciones corporales, como lo demuestran algunos estudios al exponer a personas a imágenes dolorosas y no dolorosas; las cuales, a través de técnicas de neuroimagen, demuestran la activación constante de esas áreas (Singer y Klimecki, 2014).

## De la moral a la cognición moral

Los filósofos de la moral han demostrado interés sobre la cognición moral. De allí se desprenden dos corrientes de pensamiento. La primera está representada por aquellos que consideran que las emociones impiden el razonamiento y el juicio moral; así lo manifestaron los Estoicos, Platón, Descartes, Espinoza, Kant y Nietzsche, entre otros (Wallach, 2010). A la segunda corriente la representan aquellos para quienes «[...] las emociones juegan un papel imperativo en la vida y en la ética» (Restrepo *et al.*, 2022, p. 78); dentro de sus representantes se encuentran Aristóteles, Pascal, Hume y Smith (Wallach, 2010). Por cierto, la diferencia se centra en las dicotomías clásicas de razón-emoción, mundo teórico-práctico, hechos factuales-hechos de valor, objetivo-subjetivo, absoluto-relativo, entre otras.

En proximidad a las neurociencias cognitivas, Churchland (2011) sostiene la tesis de materialismo eliminativista, en la cual la moral se reduce a la activación e inhibición de neurotransmisores como la oxitocina, la serotonina y la vasopresina arginina (y sus receptores). Estos están implicados en una estructura social compleja en donde convergen «[...] el cuidado o la atención a los demás; el reconocimiento de los estados psicológicos de los demás; la resolución de problemas en un contexto social; y el aprendizaje de prácticas sociales» (Estany, 2022a, p. 301). Esta postura eliminativista propone definir la ‘moral’ como «un fenómeno natural: limitada por las fuerzas de la selección natural, arraigada en la neurobiología, moldeada por la ecología local y modificada por los avances culturales» (Churchland, 2011, p. 191). Si bien la postura es reduccionista, la autora fomenta un puente de cercanía con lo social, en donde la cultura moviliza el proceso moral internalista. Por cierto, Churchland aplica el proceso naturalizador de la moral desde la instancia totalitarista, en donde las normas empíricas de las ciencias naturales deben ser aplicadas a cabalidad.

Ahora bien, las vertientes actuales sobre la moral dejan de lado las dicotomías tradicionales mencionadas anteriormente que la alejan de la razón, pues la evidencia empírica converge en la aceptación de la implicación de las emociones (Damasio *et al.*, 1991; Moll *et al.*, 2008) y las intuiciones sociales (Haidt y Bjorklund, 2008), e incluso de modelos duales de razón y emoción (Greene *et al.*, 2008). A nivel de la naturalización, se evidencia un abandono de la reflexión apriorística, y una acogida

de las metodologías neurocognitivas desde los diferentes constructos teóricos de la cognición moral (el juicio moral: Young y Saxe, 2008; el razonamiento moral: Knobe, 2005; Paxton y Greene, 2010). Sea mencionado el aporte de Kant (2005) sobre el conocimiento *a priori* y *a posteriori*, pues parece que los conceptos de 'juicio moral' y 'razonamiento moral' en las neurociencias cognitivas se traspasan desde allí, aunque no haya pretensión alguna al imperativo categórico (Greene, 2022).

En específico, Kant desglosa los términos de 'concepto', 'juicio' y 'razón' en la *Crítica de la razón pura*. El concepto (los objetos dados al ser humano como fenómeno) está enmarcado dentro de la sensibilidad, y el juicio dentro del entendimiento (el fenómeno pensado o reflexionado). Los juicios sintéticos y analíticos, como facultad del ser humano, están constituidos por conceptos. Consecuentemente, Kant (2005) sitúa la razón (en su acepción lógica) como «[...] facultad de la unidad de las reglas del entendimiento bajo principios» (p. 220). Lo anterior indicaría que existe un *continuum* entre el juicio moral y el razonamiento moral, los cuales se apoyan en los conceptos de las personas. De allí ha sacado fruto la empresa neurocognitiva, la cual define el 'razonamiento moral' como la «[...] actividad mental consciente a través de la cual uno evalúa un juicio moral por su (in)consistencia con otros compromisos morales, donde estos compromisos están ligados a uno o más principios morales y a juicios morales particulares» (Paxton y Greene, 2010, p. 516).

La cognición moral posee gran cercanía conceptual con la ToM (Monasterio, 2020; Knobe, 2005; Knobe y Gendler, 2013; Churchland, 2011). De hecho, Astington y Baird (2005) apelan por un campo específico en donde convergen ambas: la cognición social. En efecto, con la aplicación de tecnologías de imagen por resonancia magnética funcional, se ha demostrado que los constructos cognitivos de la cognición social son la intencionalidad y las creencias (Young y Saxe, 2008). Actualmente, hay amplio conocimiento de las estructuras y funciones de la corteza cerebral implicadas en la Red del Razonamiento Moral; se ha identificado empíricamente que la Unión temporo-parietal derecha, el Precúneo y la CPF-Medial procesan la información de orden moral en diferentes edades y en diferentes contextos (Young *et al.*, 2007; Young y Saxe, 2008). Como es evidente, el plano neurocognitivo de la moral nace con la intersección de la arquitectura de la corteza cerebral, lo que deriva en la deliberación consciente de los fenómenos morales. Esta intersección provee profundidad acerca de la interculturalidad para que aparezcan y se consoliden las creencias morales, los juicios de valor compartidos; así como la atención y la acción conjunta en el ser humano intercultural.

A través de la sustentación de la naturalización de los conceptos filosóficos en cuestión como constructos básicos y necesarios para la interculturalidad, se propone un modelo neurocognitivo como base de la interculturalidad en el ser

humano. Por consiguiente, se está aceptando la interconexión de procesos cognitivos internalistas con los externalistas como base de la interculturalidad. Dos particularidades nacen de allí: 1) la base ontológica de la interculturalidad posee rasgos individuales (subjectividad) y colectivos (intersubjetividad); 2) la atención, la autorregulación, la memoria de autorreferencia, la Teoría de la Mente, la empatía y la cognición moral se naturalizan por medio de la simetría metodológica de las neurociencias cognitivas (tabla 1), la cual admite la coexistencia de lo interno y lo externo, pero no sobrepasa el dualismo cartesiano.

**Tabla 1.** *Constitución de la interculturalidad.*

Unidad filosófica	Tipo de naturalización	Unidad neurocognitiva	
		Unidad cognitiva	Regiones neurobiológicas
<b>1. La conciencia</b>	A: Traspasamiento parcial. B: Simetría metodológica.	La atención	Espacio de trabajo neuronal global dependiendo de la modalidad perceptual
<b>2. El autocontrol (el poder del yo)</b>	A: Traspasamiento parcial. B: Simetría metodológica.	La autorregulación (programación, control y verificación)	CPF
<b>3. La identidad</b>	A: Traspasamiento parcial. B: Simetría metodológica. C: Analogía.	La memoria de autorreferencia	CPF ventromedial y el hipocampo

<p><b>4. La mente (y la mente social)</b></p>	<p>A: Traspasamiento parcial. B: Simetría metodológica.</p>	<p>Teoría de la Mente</p>	<p>CPF-medial (dorsolateral y ventromedial), Unión temporo-parietal derecha (y ligeramente la izquierda), Precúneo, Polo temporal y Surco temporal superior</p>
<p><b>5. La alteridad</b></p>	<p>A) Traspasamiento total. B) Simetría metodológica.</p>	<p>La empatía</p>	<p>Ínsula anterior y Corteza cingulada anterior</p>
<p><b>6. La moral</b></p>	<p>A) Traspasamiento total. B) Simetría metodológica.</p>	<p>La Cognición moral</p>	<p>Unión temporo-parietal derecha, Precúneo, CPF-medial</p>

### Breve presentación del modelo

En cuanto a la estructura del modelo, se puede apreciar que el génesis de la interculturalidad es la atención, el cual luego se adhiere a la autorregulación, que también se unen a la memoria de autorreferencia, y así hasta la cognición moral. Esta estructura de conjuntos, a excepción del génesis, indica que cada subconjunto es un constructo neurocognitivo necesario y suficiente para la interculturalidad. Tal formulación puede ser resumida en la siguiente operación: la interculturalidad (X) se constituye, a nivel neurocognitivo, por la integración del conjunto de la atención, que a la vez es un subconjunto de B, que a la vez son subconjuntos de C, que a la vez son subconjuntos de D, etc. En donde A es la atención, B es la autorregulación, C es la memoria de autorreferencia, D es la Teoría de la Mente, E es la empatía, y f es la cognición moral (ver figura 1):



$$\begin{aligned}
X &= A \subseteq B, \\
&A \wedge B \subseteq C \\
&A \wedge B \wedge C \subseteq D \\
&A \wedge B \wedge C \wedge D \subseteq E \\
&A \wedge B \wedge C \wedge D \wedge E \subseteq f \\
&\text{Dicho de otra manera,} \\
X &= \subseteq (((((A) B) C) D) E) f)
\end{aligned}$$

**Figura 1.** Modelo de la estructura lógica de la interculturalidad.

No obstante, dadas las propiedades sociales e intersubjetivas del modelo, ya que la (inter)cultura no es netamente un proceso cognitivo interno y tampoco uno netamente externo (Han, 2017), es pertinente asumir el concepto de ‘metáfora primaria’ de Lakoff y Johnson (1999), el cual permite apoyarse en la experiencia concreta para representar la estructura dinámica del modelo. Esto facilita ver que los conjuntos pueden estar definidos por estructuras neurocognitivas que le son propias, pero no herméticas. De hecho, si asumimos que la interculturalidad es el producto de la interacción de sus conjuntos, podríamos proyectarla como la yema de un dedo que está compuesta de crestas papilares y surcos interpapilares. Esta yema es característica de todos los seres humanos que poseen dedos; la huella dactilar, aunque con las mismas características (atención, empatía, etc.), varía entre personas y contextos.

Esta metáfora provee al modelo la propiedad de dinamismo, de manera que la interculturalidad depende de la persona, quien, a pesar de contar con las mismas características universales en condiciones neurotípicas, diversificará la implicación, consciente o no, de los constructos neurocognitivos que le acontecen ( $X = \subseteq (((((A \vee B) \vee C) \vee D) \vee E) \vee f)$ ), mediados todos estos por sus experiencias en su nicho cultural, lo que será visible en su actuar intercultural. Adicionalmente, al ser un modelo elemental, otras crestas y surcos interpapilares (constructos neurocognitivos) pueden surgir como parte de la huella intercultural de las personas (figura 2). Por ahora, se denominará al modelo como la «Huella Intercultural Elemental» (*Elemental Intercultural Imprint*), y se definirá como el conjunto neurocognitivo dinámico encargado de la emergencia de la interculturalidad en el ser humano.



Figura 2. *Huella Intercultural Elemental (ELINIM)*

## Conclusiones y proyección

Consecuencia de los análisis de las díadas filosóficas-neurocognitivas y la propuesta del modelo de «Huella Intercultural Elemental», se considera que el estudio aquí reportado corrobora afirmativamente la hipótesis de estudio, a saber, que la progresiva naturalización de la conciencia, el autocontrol, la identidad, la mente social, la alteridad y la moral puede desvelar los mecanismos neurocognitivos de interculturalidad en las personas. Al respecto, se halló que la simetría metodológica con las neurociencias cognitivas —esto es la adopción de las técnicas de neuroimagen y su respectivo correlato naturalista— representa una forma constante de naturalización de la filosofía. Por su parte, el traspasamiento epistemológico y la analogía se presentan en la naturalización de algunos conceptos, pero no en todos. Asimismo, se recalca la necesidad de filosofar, ejercicio sin el cual no habría posibilidad de naturalización.

Se concluye que la interculturalidad, como objeto de estudio, debe ser abordada no solo desde los actos interculturales tangibles (comunicativo, corporal, etc.), sino también desde los mecanismos neurocognitivos de base. De allí que otros autores sugieran estudiar la circularidad social y cognitiva de la interculturalidad (Han y Ma, 2015). En lo pronto, se establece que el soporte neurocognitivo básico de interculturalidad reposa en la atención, la memoria de autorreferencia, la autorregulación, la Teoría de la Mente, la empatía, y la cognición moral, los cuales se constituyen como la Huella Intercultural Elemental dinámica en los seres humanos.

Con todo, parece relevante mencionar que el ser humano puede prestarle atención (en diferentes gradaciones) a algún fenómeno, el cual le dará claridad de su propio correlato existencial en el aquí y ahora, visto en el pasado y proyectado en el futuro, lleno de volición que debe autorregularse en función de sus metas. Esto se encuentra con la teorización de su propia mente y la de los demás, frente a los cuales debe ser empático y co-construir las bases morales que forjarán las normas y códigos que, ulteriormente, les definirá como cultura. Nótese el paso de lo subjetivo a lo intersubjetivo, pues es precisamente ese concepto el que rechaza

la dicotomía de la cognición internalista y la externalista al ser contemplado como continuidad Peirciana.

Como es de esperarse, el estudio de la interculturalidad bajo el prisma de la «Huella Intercultural Elemental» trae grandes retos. Por una parte, queda bajo discusión el grado de implicación de cada componente neurocognitivo, pues esto dependerá del contexto y de la modalidad sensorial empleada. Además, queda por discutirse el mecanismo de simetría metodológica como estrategia naturalizadora de preferencia frente a los otros mecanismos de naturalización. Otro gran desafío es superar los lugares hegemónicos desde los cuáles suele abordarse la interculturalidad, estudios circunscritos en las poblaciones WEIRD (*Western, Educated, Industrial, Rich, Democratic*) que subestiman el impacto de la variación cultural en la cognición humana y sesgan nuestra comprensión sobre esta (Barrett, 2020; Núñez *et al.*, 2019). Por otra parte, las características de neurodesarrollo no prototípico, como el TDAH y el Espectro Autista, pueden orientar frente a otras propiedades neurocognitivas de la Huella Intercultural Elemental, de manera que se pueda profundizar sobre el debate de la modularidad, del conexionismo y la corporeización. Finalmente, el estudio holístico o atomizado de la Huella Intercultural Elemental parece tener claves importantes, como lo acordaría Han (2017), para la comunicación intercultural, la paz y el buen vivir.

## Referencias

- Addis, D., & Schacter, D. (2011). The Hippocampus and Imagining the Future: Where Do We Stand? *Frontiers*, 5, 1-15 <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00173>
- Akin, S. (2018). *Langues et identités. Cours d'enseignement à distance*. Université de Rouen.
- Aristóteles. (1983). *Les Premiers Analytiques*, trad. J. Tricot. Vrin.
- Astington, J. & Baird, J. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University.
- Audi, R. (1999). *Laws of thought. The Cambridge Dictionary of Philosophy. 2nd edition*. Cambridge University.
- Baars, B. (1989). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge University.

- Barrett, H.C. (2020). Towards a Cognitive Science of the Human: Cross-Cultural Approaches and Their Urgency. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(8), 620–638. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.007>
- Baumeister, R., & Monroe, A. (2014). Recent Research on Free Will. *Advances in Experimental Social Psychology*, 50, 1-52. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800284-1.00001-1>
- Boero, H. (2009). Libertad y acción autocontrolada en Charles S. Peirce. En D. González Ginocchio. (Ed.) *«Metafísica y libertad»* (pp. 13-20). Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie universitaria (214).
- Bruner, E. (2018). *La evolución del cerebro humano*. Bonallettera Alcompas, S.L.
- Carmona, S. (2014). Cognición social. En D. Redolar. (Ed.) *Neurociencia cognitiva* (pp. 693-717). Editorial Médica Panamericana.
- Carver, C., & Scheier, M. (2011). Self-Regulation of Action and Affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 3-21). Guilford.
- Chalmers, D. (2013). How Can We Construct a Science of Consciousness? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1303, 25-35. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24236862/>
- Chalmers, D. (2017). Panpsychism and Panprotopsyism. In G. Brüntrup., & L. Jaskolla (Eds). *Panpsychism: Contemporary perspectives* (pp. 19-47). Oxford University.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Churchland, P. (2011). *Braintrust: What Neuroscience Tells Us About Morality*. Princeton University.
- Colapietro, V. (1989). *Peirce's Approach to the Self*. Suny press.
- Dal Maschio, E. (2018). *Platón. La vida está en otra parte*. Bonallettera Alcompas, S.L.

- Damasio, A. Tranel, D. & Damasio, H. (1991). Somatic Markers and the Guidance of Behaviour: Theory and Preliminary Testing. In Levin, Harvey S., Eisenberg, M., Benton, Arthur (Eds.). *Frontal Lobe Function and Dysfunction* (pp. 217–229). Oxford University.
- Damasio, A. (2018). *The Strange Order of Things*. Pantheon Books.
- Denny, B., Kober, H., Wager, T., & Ochsner, K. N. (2012). A Meta-Analysis of Functional Neuroimaging Studies of Self- and Other Judgments Reveals a Spatial Gradient for Mentalizing in Medial Prefrontal Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(8), 1742–1752. [https://doi.org/10.1162/jocn\\_a\\_00233](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00233)
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes our Thoughts*. Viking Penguin.
- Dehaene, S., Changeux, J., Naccache, L., Sackur J., & Sergent, C. (2006). Conscious, Preconscious, and Subliminal Processing: A Testable Taxonomy. *Trends Cogn Sci*, 10(5), 204–211. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.03.007>
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método; estudio preliminar*. Traducción y notas de Bello Reguera, E. Tecnos.
- De Saussure, F. (1978). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Di Pellegrino G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V. & Rizzolatti G. (1992). Understanding Motor Events: A Neurophysiological Study. *Exp Brain Res*, 91(1), 176–180. <https://doi.org/10.1007/BF00230027>
- Diderot, D. & D'Alembert, J. (2017). *Enciclopedia metafísica. Volumen 6*. Editora Unestp Digital.
- Estany, A. (2022a). Naturalización de la ética y la moral. *Revista de Humanidades De Valparaíso*, (19), 293–312. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss19pp293-312>
- Estany, A. (2022b). Desafíos de la neurociencia a la filosofía. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (20), 9–12. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp9-12>

- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 39, 423-443. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2902>
- Ferrús, A. (2018). *¿Qué es la conciencia? Una aproximación desde la neurociencia*. Bonallettera Alcompas.
- Gazzaniga, M. (1993). *The Social Brain*. Alianza Editorial, S.A.
- Gazzaniga, M., & Mangun, G. (2014). *The Cognitive Neurosciences (5th ed.)*. Boston Review.
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo*. Planeta.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français. La validation des représentations*. Rodopi, coll. Etudes Chronos.
- Graziano, M. (2015). *Consciousness and the Social Brain*. Oxford University.
- Greene, J., Morelli, S., Lowenberg, K., Nystrom, L., & Cohen, J. (2008). Cognitive Load Selectively Interferes with Utilitarian Moral Judgment. *Cognition*, 107(3), 1144-1154. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.11.004>
- Greene, J. (2022). The Secret Joke of Kant's Soul (Spanish Translation). *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (20), 183-229. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp183-229>
- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social Intuitionists Answer Six Questions about Moral Psychology. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology, Vol. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 181-217). The MIT Press.
- Han, S. (2013). Culture and Brain: A New Journal. *Culture and Brain*, 1, 1-2. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40167-013-0006-0>
- Han, S. (2017). *The Sociocultural Brain. A cultural Neuroscience Approach to Human Nature*. Oxford University.

- Han, S., & Ma, Y. (2015). A Culture-Behavior-Brain Loop Model of Human Development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(11), 666–676. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.010>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Rivas. Taurus, Pensamiento.
- Knobe, J. (2005). Theory of Mind and Moral Cognition: Exploring the Connections. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(8), 357–359. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.06.011>
- Knobe, J. & Gendler, Z. (2013). Modals with a Taste of the Deontic. *Semantics & Pragmatics*, 6, 1–42. <https://semprag.org/index.php/sp/article/view/sp.6.1>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Fayard.
- Luria, A. (1981). *Los lóbulos frontales y la regulación de la actividad mental. Fundamentos de neuropsicología*. Universidad de Sao Paulo.
- Martone, R. (2022). Les neurones du soi. *Cerveau & Psycho*, (142), 20–24. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/neurobiologie/les-neurones-du-soi-23550.php>
- McGeer, V. & Pettit, P. (2002). The Self-Regulating Mind. *Language & Communication*, 22(3), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00008-3)
- Moll, J., Oliveira-Souza, R., Zahn, R., & Grafman, J. (2008). The Cognitive Neuroscience of Moral Emotions. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral Psychology, Vol.3. The Neuroscience of Morality: Emotion, Brain Disorders, and Development* (pp. 1–17). The MIT Press.
- Monasterio, A. (2020). La comunicación bidireccional entre la cognición social y la cognición moral. *Thémata*, (61), 29–48. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/10425>
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Editions PUF.

- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P. (2009). The Executive Functions of Language in Preschool Children. In Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero, I. (Eds.) *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation* (pp. 53-68). Cambridge University.
- Núñez, R., Allen, M., Gao, R., Miller, C., Relaford-Doyle, J., & Semenuks, A. (2019). What Happened to Cognitive Science? *Nat Hum Behav*, 3, 782-791. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0626-2>
- Paxton, J. & Greene, J. (2010). Moral Reasoning: Hints and Allegations. *Topics in Cognitive Science*, 2, 511-527. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01096.x>
- Peirce, C.S. (1877). «La fijación de la creencia». Traducción de José Vericat. En Charles S. Peirce. *El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*, José Vericat (trad., intr. y notas) (pp. 242-257). Crítica.
- Peirce, C.S. (1908). *Logic. Book I. Analysis of Thought. Ch. I. Common Ground*. Indiana University Press.
- Peirce, C.S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva visión.
- Peirce, C.S. (1988). Fundamentos de la validez de las leyes de la lógica: otras consecuencias de cuatro incapacidades. *Journal of Speculative Philosophy*, 2, 193-208.
- Restrepo, J., Niño, L. & Suárez, M. (2022). Naturalizing Morality. From Alethic to Deontic and Axiological Values: The Case of *Tocar*, a Colombian Spanish Verb. *Revista de Humanidades De Valparaíso*, (20), 77-99. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp77-99>
- Rivière, A. & Núñez, M. (2001). *La mirada mental, desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique.
- Robledo, C. & Ramirez, G. (2023). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares*. Universidad del Tolima.
- Rodríguez, A. (2018). *Naturaleza Biopragmática de la moral. Lenguaje y mente, condiciones necesarias de la institución moral*. UAM, Universidad Pontificia Bolivariana.



- Ruiz, P. (2018). *Aristóteles. De la potencia al acto*. Bonallettera Alcompas, S.L.
- Savan, D. (1988). *An Introduction to C. S. Peirce's Semiotics*. Toronto Semiotic Circle.
- Serpell, R. (1993). Interface Between Sociocultural and Psychological Aspects of Cognition. In: E.A. Forman, N. Minick & A. Stone (Eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics In children's development* (pp. 357-367). Oxford University.
- Singer, T., & Klimecki, O. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology*, 24(18), 875–878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Stannard, J. (1960). Parmenidean Logic. *The Philosophical Review*, 69(4), 526–533. <https://doi.org/10.2307/2183487>
- Stapp, H. (2001). *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer*. Springer.
- Stendardi, D., Biscotto, F., Bertossi, E., & Ciaramelli, E. (2021). Present and Future Self in Memory: The Role of vmPFC in the Self-Reference Effect. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(12), 1205–1213. <https://doi.org/10.1093/scan/nsab071>
- Tomasello, M. (2007). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT.
- Tylor, E. (2018). *Primitive Culture*. Dover Publications ink.
- Vilà, R. (2015). *Peirce. Aprender a pensar*. RBA Coleccionables S.A.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge, A Sociocognitive Approach*. Cambridge University.
- Wallach, W. (2010). Cognitive Models of Moral Decision Making. *Topics in Cognitive Science*, 2(3), 420–429. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01101.x>
- Young, L., Cushman, F., Hauser, M., & Saxe, R. (2007). The Neural Basis of the Interaction Between Theory of Mind and Moral Judgment. *Proceedings*

*of the National Academy of Sciences*, 104(20), 8235–8240. <https://doi.org/10.1073/pnas.0701408104>

Young, L., & Saxe, R. (2008). The Neural Basis of Belief Encoding and Integration in Moral Judgment. *Neuroimage*, 40(4), 1912–1920. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.01.057>

Zanghellini, A. (2017). A Conceptual Analysis of Conceptual Analysis in Analytic Jurisprudence. *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*, 30(2), 467-491. <https://doi.org/10.1017/cjlj.2017.21>

# Reconocimiento de rostros y variabilidad cultural. Análisis de la evidencia empírica y las medidas de evaluación\*

[Versión en español]

Face Recognition and Cultural Variability: Analysis of Empirical Evidence and Evaluation Measures

Reconhecimento facial e variabilidade cultural. Análise da evidência empírica e medidas de avaliação

Recibido el 03/07/2023. Aceptado el 19/01/2024

› Para citar este artículo:

Gómez, A. S et al., (2024).

Reconocimiento de rostros y variabilidad cultural. Análisis de la evidencia empírica y las medidas de evaluación. *Ánfora*, 31(57), 299-325.

<https://doi.org/10.30854/anfv31>.

n57.2024.1102

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

**Anyerson Stiths Gómez-Tabares\*\***

<https://orcid.org/0000-0001-7389-3178>

CVLAC <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/>

visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\_

rh=0001583946

Colombia

**Jainer Amézquita Londoño\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-7844-6753>

CVLAC <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/>

visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\_

rh=0001482946

Colombia

**David Antonio Pineda Salazar\*\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-1080-4796>

CVLAC <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/>

visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\_rh=0000045640

Colombia

\* Producto vinculado a la Universidad Católica Luis Amigó y a la Universidad de San Buenaventura. Grupo de Investigación «Neurociencias Básicas y Aplicadas». Financiación: no recibió financiación. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Doctor en Filosofía. Candidato a Doctor en Psicología. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

\*\*\* Magíster en Psicología. Candidato a Doctor en Psicología. Docente de la Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: jainer.amezquita@tau.usbmed.edu.co

\*\*\*\* Doctor en Psicología. Profesor titular de la Facultad de Psicología. Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: david.pineda@usbmed.edu.co

## Resumen

**Objetivo:** revisar la literatura científica que utiliza tareas cognitivas controladas y registro de actividad neurológica para evaluar la capacidad para reconocer rostros, considerando el «efecto de la otra raza» (EOR). **Metodología:** artículo de reflexión, cuya metodología parte de una revisión de la literatura; se incluyeron 15 estudios para la meta-síntesis. **Resultados:** se encontró que predominan las tareas cognitivas controladas de recuerdo subjetivo y técnica de electroencefalografía, y potenciales relacionados con eventos en la investigación sobre el reconocimiento de rostros, considerando el EOR. Se halló que la oxitocina no influye en la memoria facial, y que las dificultades en reconocer caras borrosas de otras razas correlacionan con la activación del área fusiforme facial (AFF). **Conclusiones:** el procesamiento neuronal de rostros de otras razas requiere más esfuerzo, evidenciado por mayor amplitud del componente N250, y relacionado con la N170. Además, invertir rostros de la propia raza prolonga su reconocimiento. La instrucción puede incrementar el procesamiento de caras de otras razas, mientras que la ira no mejora su memoria facial. Esta revisión confirma que tanto la neurofisiología como los factores culturales juegan un papel crucial en el reconocimiento facial, y sugiere que el EOR puede ser un producto de la interacción entre estos factores.

**Palabras clave:** reconocimiento facial; efecto de la otra raza (EOR); tareas cognitivas controladas; electroencefalografía (EEG); neurociencia cultural (obtenidos del tesoro DeCS/MeSH Descriptores en Ciencias de la Salud).

## Abstract

**Objective:** To review scientific literature in which controlled cognitive tasks and recording of neurological activity are utilized to evaluate face recognition ability, considering the "other-race effect" (ORE). **Methodology:** Reflection article, whose methodology is based on a literature review; 15 studies were included for meta-synthesis. **Results:** It was found that subjective-recollection controlled cognitive tasks, electroencephalography technique, and event-related potentials predominate in face recognition research, considering the ORE. It was also found that oxytocin has no influence on face memory, and that difficulties in recognizing other-race blurred faces correlate with the activation of the fusiform face area (FFA). **Conclusions:** Neural processing of other-race faces requires more effort, evidenced by larger N250 amplitude, and it is related to N170 component. Furthermore, own-race face recognition is prolonged when these are inverted. of Other-race face processing may

be increased by instruction, whereas anger does not improve other-race face memory. This review confirms that both neurophysiology and cultural factors play a crucial role in face recognition and suggests that ORE may be produced by the interaction between these factors.

**Keywords:** face recognition; other-race effect (ORE); controlled cognitive tasks; electroencephalography (EEG); cultural neuroscience (obtained from the thesaurus DeCS/MeSH – Health Science Descriptors)

## Resumo

**Objetivo:** rever a literatura científica que utiliza tarefas cognitivas controladas e registro da atividade neurológica para avaliar a capacidade de reconhecer rostos, considerando o "efeito de outra raça" (EOR). **Metodologia:** artigo de reflexão, cuja metodologia parte de uma revisão da literatura; foram incluídos 15 estudos para a metassíntese. **Resultados:** foi descoberto que predominam as tarefas cognitivas controladas de lembrança subjetiva e a técnica de eletroencefalografia, e potenciais relacionados a eventos na pesquisa sobre o reconhecimento de rostos, considerando o EOR. Verificou-se que a oxitocina não influencia a memória facial e que as dificuldades em reconhecer rostos borrados de outras raças correlacionam-se com a ativação da área fusiforme facial (AFF). **Conclusões:** o processamento neuronal de rostos de outras raças requer mais esforço, evidenciado por uma maior amplitude do componente N250 e relacionado ao N170. Além disso, inverter rostos da própria raça prolonga seu reconhecimento. A instrução pode aumentar o processamento de rostos de outras raças, enquanto a raiva não melhora sua memória facial. Esta revisão confirma que tanto a neurofisiologia quanto os fatores culturais desempenham um papel crucial no reconhecimento facial e sugere que o EOR pode ser um produto da interação entre esses fatores.

**Palavras-chave:** reconhecimento facial; efeito de outra raça (EOR); tarefas cognitivas controladas; eletroencefalografia (EEG); neurociência cultural (obtidos do tesouro DeCS/MeSH - Descritores em Ciências da Saúde)

## Introducción

Los rostros son estímulos visuales que transmiten información perceptual y social (Schwartz *et al.*, 2023; Shoham *et al.*, 2022). La información perceptiva es relevante porque permite el reconocimiento de las características de la cara; por ejemplo, el tamaño de la nariz y boca o el color de los ojos. Esto permite que las personas realicen inferencias sociales automáticas consistentes con los atributos percibidos (Abudarham & Yovel, 2016; Schwartz y Yovel, 2019a, 2019b; Shoham *et al.*, 2022).

La capacidad para reconocer rostros es un proceso neurocognitivo complejo vinculado al procesamiento visual y la codificación social, la segmentación de rasgos y atributos faciales percibidos, y la integración de estos para construir una representación coherente y única del rostro de una persona (Blais *et al.*, 2021; Chua *et al.*, 2005; Schwartz *et al.*, 2023; Tarr y Gauthier, 2000). También, implica la identificación y la representación de características faciales específicas, y su integración en un modelo mental único de cada individuo (Blais *et al.*, 2021).

El reconocimiento de rostros y el procesamiento de expresiones faciales son procesos cognitivos diferentes, pero relacionados, y comparten algunos mecanismos y vías cerebrales (Duchaine y Yovel, 2015; Yamamoto *et al.*, 2020). La diferencia esencial es que el reconocimiento de rostros está más asociado con el registro de las características del rostro, y el procesamiento de expresiones faciales con la interpretación de aspectos socioemocionales (Yamamoto *et al.*, 2020).

Por un lado, el reconocimiento de rostros comienza con la percepción de características básicas de la cara, como la forma y la textura, que son procesadas por las áreas visuales primarias y secundarias del cerebro. Luego, estas características se integran en una representación facial más compleja en la corteza temporal inferior (CTI), que incluye el área fusiforme (AF) (Kanwisher *et al.*, 1997; Kanwisher y Yovel, 2006; Pitcher y Ungerleider, 2021; Sellal, 2022). Finalmente, esta representación facial se compara con modelos mentales almacenados en la memoria para identificar a la persona (Haxby *et al.*, 2000; Lopatina *et al.*, 2018).

Por otro lado, el procesamiento de expresiones faciales implica la capacidad para procesar información social y afectiva a partir de la expresión del rostro (Bigelow *et al.*, 2022; Shoham *et al.*, 2022; Zhen *et al.*, 2013), e involucra la actividad del surco temporal superior posterior (STSp) y el sistema límbico (Atkinson y Adolphs, 2011; Duchaine y Yovel, 2015; Haist y Anzures, 2017). En este sentido, las capacidades de reconocimiento de rostros y procesamiento de expresiones faciales son esenciales para el éxito de las interacciones sociales, su modulación y la comunicación con los demás a lo largo de la vida.

Estudios con resonancia magnética funcional (RMf) han identificado tres regiones centrales en la corteza occipitotemporal asociadas con el reconocimiento

de rostros, las cuales son el AF, la región del STSp y la región del giro occipital inferior (GOI) (Gobbini y Haxby, 2007; Karimi-Rouzbahani *et al.*, 2021; Pitcher *et al.*, 2014; Sellal, 2022; Zhen *et al.*, 2013). Estas tres regiones constituyen el sistema central para el reconocimiento facial. El AF y la región STSp procesan características distintivas del rostro, como la dirección de la mirada, los movimientos de labios y la expresión facial. La región del GOI se encarga de procesar aspectos invariantes que subyacen al reconocimiento de individuos (Zhen *et al.*, 2013). También, se ha reportado que el núcleo amigdalino y la ínsula están implicados en el procesamiento de estímulos emocionales de la expresión facial (Furl *et al.*, 2013; Gobbini y Haxby, 2007; Pitcher *et al.*, 2014; Sellal, 2022).

Zhen *et al.* (2013) y Sellal (2022) sostienen que el reconocimiento de rostros es un proceso jerárquico y eficiente que involucra múltiples redes neurales especializadas en distintos aspectos del reconocimiento facial. El proceso comienza en áreas visuales primarias, y avanza hacia áreas más especializadas. Un camino principal conecta la corteza occipital, donde se encuentra el área occipital facial (AOF), con el área fusiforme facial (AFF) en el giro fusiforme, que desempeña un papel crítico en el reconocimiento de la identidad del rostro y sus aspectos invariantes. La segunda subred conecta la circunvolución frontal media izquierda (CFM) y la circunvolución frontal inferior (CFI), relacionadas con el acceso a la información semántica de los rostros; como el nombre e información biográfica de la persona (Zhen *et al.*, 2013).

La tercera subred incluye regiones asociadas con la percepción social del rostro, como el movimiento y orientación de la mirada, las expresiones faciales y los movimientos de los labios. Esta red se extiende desde la corteza visual primaria hasta el surco temporal superior (STS), y se le conoce como la tercera vía de reconocimiento visual (Sellal, 2022; Pitcher y Ungerleider, 2021; Shoham *et al.*, 2022). También involucra el STSp, la corteza frontal orbital (CFO) y la corteza insular (CIN), que están especialmente sintonizadas con la expresión facial. Además, sistemas funcionales adicionales como el surco intraparietal (para el manejo de la atención espacial), la corteza auditiva primaria (percepción preléxica del habla), y el sistema límbico (percepción de emociones) están conectados al sistema central de procesamiento visual para el reconocimiento de rostros (Sellal, 2022).

Varios estudios han confirmado el papel que tiene el surco temporal superior posterior (STSp) en el procesamiento de estímulos visuales vinculados al movimiento, las expresiones faciales y la mirada (Pitcher y Ungerleider, 2021; Pitcher *et al.*, 2020; Sliwinska *et al.*, 2020), y en procesos que respaldan la cognición social; como la atribución intencional y la teoría de la mente (Saxe y Kanwisher, 2003). Así, la evidencia respalda un modelo neurocognitivo orientado al procesamiento jerárquico y eficiente que involucra múltiples redes neurales especializadas, en el

que el procesamiento visual de rostros inicia con la identificación de características básicas y avanza a niveles de procesamiento más complejos de representación mental (Haxby *et al.*, 2000; Zhen *et al.*, 2013; Sellal, 2022). Sin embargo, existen interrogantes acerca de la interacción entre estas áreas y cómo se ven afectadas por factores culturales e individuales.

La investigación ha mostrado que el reconocimiento de rostros no es uniforme en todas las culturas y contextos, y que la variabilidad cultural puede afectar la forma en que se procesan y recuerdan los rostros de individuos de diferentes grupos étnicos (Liu *et al.*, 2019; Kelly *et al.*, 2007). Esto ha llevado a neurocientíficos a explorar el efecto de la variabilidad cultural, como los estereotipos de raza, género, etnia y los sesgos endogrupales en el procesamiento de rostros (Hugenberg *et al.*, 2007, 2010; Liu *et al.*, 2019).

Un claro ejemplo es el «efecto de otra raza» (EOR), que describe cómo las personas tienden a ser más precisas en el reconocimiento de rostros de su propia raza que en el de otras razas (Meissner y Brigham, 2001); lo cual ha sido documentado en estudios recientes (Schwartz *et al.*, 2023; Stelter y Schweinberger, 2023).

Por lo tanto, es crucial el estudio sobre cómo los factores culturales y las diferencias individuales generan un efecto diferencial en las áreas cerebrales involucradas en el reconocimiento de rostros, y cómo se integran en un modelo que explique la interacción entre los distintos niveles de procesamiento y las áreas funcionales (Haxby *et al.*, 2000; Zhen *et al.*, 2013; Sellal, 2022). Además, es necesario investigar cómo estos hallazgos pueden ayudar a entender la plasticidad del cerebro, y la influencia de factores socioculturales en el procesamiento visual. Estos aspectos tienen implicaciones importantes para el análisis de las tareas cognitivas que se han utilizado en los estudios sobre el reconocimiento de rostros y el valor de las técnicas utilizadas como potenciales relacionados con eventos (PREs), RMf y electroencefalograma EEG.

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, es relevante realizar un análisis crítico de la evidencia sobre el efecto de la variabilidad cultural en el procesamiento de rostros y las tareas cognitivas que se emplean en la investigación científica actual. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sistemática de la literatura científica sobre el reconocimiento de rostro y el EOR, considerando las tareas cognitivas controladas que se emplean en la investigación neurocientífica. En esta revisión se destacarán los siguientes aspectos: la evidencia disponible sobre las diferencias en los procesos cognitivos y neurales que subyacen en el reconocimiento de rostros según la percepción social racial, las tareas cognitivas controladas, y los métodos de neuroimagen más empleados para la investigación científica.



## Metodología

Este estudio es de reflexión, cuya metodología parte de una revisión de literatura. Se emplearon criterios de la declaración PRISMA para la elegibilidad de los estudios (Page *et al.*, 2021). Las directrices de este sistema son ampliamente reconocidas en la comunidad científica, y se emplean para garantizar la transparencia y la calidad en los informes de las revisiones sistemáticas y los metaanálisis. A continuación, se describe el proceso de búsqueda en bases de datos, los criterios de elegibilidad y se muestra el diagrama de flujo.

### Estrategia de búsqueda

Los estudios se identificaron mediante búsquedas en bases de datos electrónicas: Scopus, Springer y Science Direct. La búsqueda se realizó el 23 de abril de 2023 con la siguiente estrategia de búsqueda en inglés: "face recognition" AND "race" OR "ethnic" OR "culture" AND "eeg" OR "fmri" OR "ERPs", eligiendo únicamente artículos, para un total de 246 registros. La búsqueda no incluyó restricción temporal y se realizó por título, resumen y palabras clave.

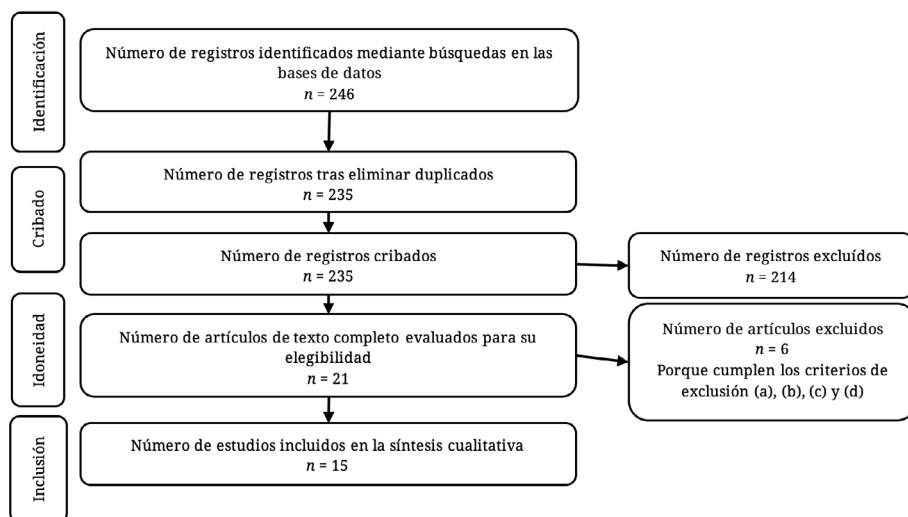
### Criterios de elegibilidad

Considerando que el objetivo es presentar la evidencia disponible en el campo de las neurociencias, y las tareas cognitivas controladas que se emplean para medir el efecto de los factores socioculturales en la capacidad para el reconocimiento de rostros, se definieron los siguientes criterios de inclusión: artículos empíricos experimentales publicados en la última década (a), cuyo tema central es el reconocimiento de rostros en humanos y el EOR (b), que utilicen medidas de funcionamiento cerebral (c) y tareas cognitivas controladas. (d) Se excluyen los artículos que: (a) poseen diseños diferentes a la investigación experimental, (b) poseen enfoque diferente a la variabilidad cultural y el EOR, (c) se desarrollan en muestras con alteraciones clínicas o animales, (d) no hacen una presentación clara del paradigma de medición de la tarea cognitiva de reconocimiento de rostros, y (e) no presentan interés en el EOR.

### Selección y recogida de datos

Cada autor asumió la búsqueda de los artículos en una de las bases de datos y, al identificar los artículos a incluir, se creó una tabla *ad-hoc* en la que se extrajo la

información bibliométrica. Posterior a ello, se realizó una identificación conceptual de los paradigmas sobre las tareas cognitivas controladas de reconocimiento facial agrupándolos por categorías.



**Figura 1.** Diagrama de flujo de los criterios de elegibilidad.

**Nota:** selección de estudios. El diagrama representa el proceso de selección de estudios y los detalles de los artículos incluidos y excluidos.

## Aspectos éticos

Con el diseño de revisión sistemática, la muestra es documental y no representa un riesgo para los humanos. Además, se ha conservado el respeto por las fuentes y los autores revisados.

## Resultados

### Tareas cognitivas controladas para evaluar el reconocimiento de rostros y la variabilidad cultural

La investigación en el ámbito de la neurociencia cognitiva sobre la capacidad de reconocimiento de rostros, considerando la diversidad cultural, es una línea de

estudio sólida y definida que se centra en lo que se denominó al inicio como «sesgo de otra etnia», «efecto de etnia cruzada» o «efecto de la otra raza» (EOR). Este fenómeno ha sido tradicionalmente estudiado mediante el uso de paradigmas de tareas cognitivas basadas en la rememoración subjetiva, con un enfoque específico en la evaluación del desempeño de la memoria y dos subprocesos que lo componen: la familiaridad y el recuerdo con respecto al rostro (Herzmann *et al.*, 2013; Schwartz *et al.*, 2023; Wong *et al.*, 2021). Este marco metodológico facilita la comprensión de los matices, y la dinámica de los procesos cognitivos y neurales implicados en el reconocimiento de rostros en distintos contextos interculturales.

Las tareas cognitivas aplicadas en este campo de investigación, pese a presentar ciertas variaciones, generalmente implican la exposición a rostros previamente desconocidos para el sujeto experimental, seguido de una fase de aprendizaje en la que se presenta una única imagen por rostro. Posteriormente, en la fase de evaluación, estos rostros deben ser identificados entre un conjunto de imágenes distractoras nuevas (Tüttenberg y Wiese, 2019). El protocolo se completa con los participantes emitiendo juicios de rememoración-reconocimiento sobre los rostros visualizados u observados (Herzmann *et al.*, 2017).

Existen variaciones de este paradigma diseñadas para examinar más detalladamente los procesos perceptivos y atencionales selectivos, con el objetivo de identificar las regiones cerebrales que se activan durante la detección de rostros y determinar si dicha activación es sensible a componentes faciales específicos (componentes) o a una representación holística (configuración) del rostro (Zhao *et al.*, 2014). En estas adaptaciones del paradigma, después de cada imagen presentada, el sujeto debe emitir un juicio sobre la raza del rostro que aparece en la imagen. Estas variantes permiten un análisis más profundo de los procesos cognitivos y neurales, subyacentes al reconocimiento facial en contextos culturales diferentes.

Gran parte de la investigación neurocientífica ha integrado, de manera explícita o implícita, un modelo explicativo jerárquico para el procesamiento facial con el fin de interpretar la evidencia empírica acumulada. Este modelo se apoya en el uso de resonancia magnética funcional (RMf) para identificar el sustrato anatómico correspondiente con las diferentes etapas jerárquicas del procesamiento facial, y recurre a la electroencefalografía (EEG), particularmente los potenciales relacionados con eventos (PREs), para determinar la temporalidad precisa de estos procesos (Colombatto y McCarthy, 2017).

Los PREs representan fluctuaciones de voltaje presentes en segmentos específicos de la señal de EEG, las cuales, tras la filtración de la actividad electro-muscular (por ejemplo, de los músculos maseteros y oculares), permiten visualizar campos eléctricos asociados con la actividad de conjuntos de neuronas. Estas fluctuaciones se manifiestan en forma de oscilaciones, que se denominan con base

en la dirección del cambio de potencial (N1, N2 para desplazamientos negativos hacia arriba; P1, P2 para desplazamientos positivos hacia abajo) (Donchin, 1979). Estos patrones permiten un análisis riguroso y detallado de la dinámica temporal y espacial de la actividad neural durante el procesamiento facial.

La tabla 1 muestra los distintos métodos de imagen funcional empleados cuando se utilizan tareas cognitivas controladas de reconocimiento facial en diferentes poblaciones, y se detallan aspectos relacionados con su resolución, aplicación, ventajas y desventajas.

**Tabla 1.** *Métodos de imagen funcional utilizados en tareas cognitivas controladas de reconocimiento de rostros.*

Método de imagen	Resolución	Aplicación	Ventajas	Desventajas
EEG	Espacial- Baja Temporal- Alta	Estudiar varios ritmos, epilepsia, mapeo preoperativo, desórdenes degenerativos.	No invasivo, no expone a radiación iónica, ampliamente utilizada, bajo costo.	Baja resolución espacial
RMf	Espacial- Alta Temporal- Baja	Mapeo preoperativo y mapeo funcional	No invasivo, puede obtener imagen funcional	Alto costo

**Adaptado de:** *Brain Connectivity Analysis Methods for Better Understanding of Coupling* (Shriram *et al.*, 2012).

En la ejecución de las tareas cognitivas, los participantes interactúan con diversas tecnologías de registro de actividad cerebral. Estas están seleccionadas en función de los objetivos específicos de la investigación, para identificar la activación de las Regiones de Interés (RdI), y determinar el instante preciso de ocurrencia de procesos específicos. En el ámbito de los estudios de reconocimiento de rostros, los PREs ocupan un lugar destacado, justamente porque han contribuido a identificar tres componentes fuertemente asociados con la percepción diferencial de rostros según la pertenencia étnica o racial: la P2, la N170 y la N400 (Yong *et al.*, 2020). Estos componentes proporcionan una visión detallada de la temporalidad y las características del procesamiento neuronal durante el reconocimiento facial, enfocándose específicamente en la respuesta a variaciones de origen étnico y racial.

Así mismo, la tabla 2 muestra la síntesis de estudios incluidos en esta revisión, en la cual se destacan las medidas neurofisiológicas, las tareas cognitivas controladas y la evidencia empírica reportada sobre la capacidad de reconocimiento de rostros, considerando el EOR. La figura 2 muestra un diagrama de síntesis analítica de los resultados presentados.

## Evidencia empírica sobre reconocimiento de rostros considerando el EOR

**Tabla 2.** Evidencia empírica sobre reconocimiento de rostros y el EOR.

Autores (año)	Muestra	Medida neurofisiológica	Tarea cognitiva controlada	Resultados relevantes
(Herzmann <i>et al.</i> , 2013)	52 adultos jóvenes, la mitad hombres (edad M 22.3, SD = 3.1) y la otra mitad mujeres (edad M 23.1, SD = 3.4).	EEG medida con <i>Geodesic Sensor Net</i> de 128 canales ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber Si/No No = familiar/ no familiar	La oxitocina no afectó la memoria de las caras de la propia raza y de otras cuando se midió entre todos los participantes, ni tuvo efecto cuando se midió para mujeres y hombres por separado. La oxitocina no afectó diferencialmente la memoria para rostros femeninos y masculinos. Mostró que los juicios de familiaridad con las caras estudiadas son más precisos después de la administración de oxitocina.
(Zhao <i>et al.</i> , 2014)	12 adultos jóvenes chinos, la mitad mujeres (edad M 23.7).	fMRI <i>Philips Achieva 3.0T System</i> .	Identificación de presentación repetida.	Diferencias en el reconocimiento de la raza propia y ajena. Las caras borrosas se correlacionaron con las diferencias en la activación de AFF para esas caras, lo que sugiere que la configuración del procesamiento dentro de la AFF puede ser la base del efecto de otra raza en el reconocimiento facial.

(Herzmann, 2016)	26 adultos jóvenes caucásicos, 10 mujeres (edad M 18, SD= 0,7).	EEG con ( <i>Easy-CapTM</i> ) de 32 canales.  ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber  Grado de recuerdo de 1-4	Las amplitudes N250 aumentadas para rostros de otras razas se toman para representar mayores demandas neurales en el procesamiento específico de identidad de rostros de otras razas, que generalmente se procesan menos holísticamente, y menos a nivel del individuo.
(Colombatto y McCarthy, 2017)	31 adultos caucásicos, 3 hombres (edad M 23.67, SD=4,8).	EEG con <i>Neuroscan Quik-Cap</i> de 64 canales.  ERPs.	Tarea de primado repetido Identificando raza B/W	El reconocimiento de rostros de la propia raza toma más tiempo si se invierte el rostro. La inversión del rostro reveló efectos en el procesamiento, implicando áreas de la corteza visual extraestriada pericalcarina y la corteza occitotemporal lateral.
(Herzmann et al., 2017)	22 adultos jóvenes caucásicos, 73% mujeres (edad M19.1 con SD= 1.4 años). 12 orientales-asiáticos, (67% mujeres) (edad M 18.8 SD=1.1).	EEG con ( <i>easy-cap TM</i> ).  ERPs.	Tarea de memoria asociativa con recuerdo subjetivo de los momentos de codificación.  <i>Old/New</i> <i>Old &gt; Blue/</i> <i>Orange</i>	Primer estudio con este tipo de tarea para evaluar el reconocimiento de rostros. Durante la fase de estudio, los rostros de otras razas reconocidos posteriormente (con y sin información de fondo correcta) provocaron amplitudes medias más positivas que los rostros de la propia raza, lo que sugiere una mayor activación neuronal durante la codificación de rostros de otras razas.
(Wiese y Schweinberger, 2018)	40 adultos caucásicos, 20 hombres (edad M 23, SD= 2,7).	EEG con <i>Biosemi Active II System</i> .  ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	El sesgo de la propia raza estuvo acompañado por respuestas N170 más grandes para rostros de otras razas, lo que presumiblemente refleja un procesamiento perceptivo más esforzado de esta categoría de rostros.

(Herzmann <i>et al.</i> , 2018)	36 adultos caucásicos, 15 hombres (edad M 21 SD=2.5).	EEG con <i>Geodesic Sensor NetTM</i> de 128 canales. ERPs.	Inversión de rostros Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber Grado de recuerdo de 1-4.	Primera evidencia neuronal de que el aumento del procesamiento holístico durante la codificación de la memoria contribuye al efecto de otra raza en la memoria facial.
(Tüttenberg y Wiese, 2019)	20 adultos caucásicos, 10 mujeres (edad M 23.6 SD=5.8).	EEG con <i>ANT Neuro System</i> de 64 canales. ERPs.	3 tareas Clasificación de rostros Coincidencia Detección de objetos	Existe una mejor clasificación y coincidencia para las identidades de la propia raza que para las de otras razas.
(Proverbio <i>et al.</i> , 2020)	24 adultos caucásicos, 12 hombres (edad M 23.8, SD=4.23).	EEG y EOG 128 canales. ERPs.	Recuerdo subjetivo Se incluyen imágenes de rostros de bebés. Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	Un efecto de esquema de bebé en las respuestas N170, N2 anterior y P300, que eran más grandes en las caras de bebés que en las de adultos, independientemente de la etnia.
(Yong <i>et al.</i> , 2020)	31 adultos asiáticos, 20 mujeres (edad M 23.18 SD= 3.33).	EEG con <i>Geodesic Sensor NetTM</i> de 128 canales. ERPs.	Identificación de raza por característica de los ojos: Caucásicos/asiáticos	Una característica facial específica, la región de los ojos, puede explicar los efectos conocidos de la percepción de la raza en los potenciales cerebrales tempranos.
(Tüttenberg y Wiese, 2021)	36 adultos caucásicos, 26 mujeres (edad M 21.7 SD= 4.1).	EEG con <i>ANT Neuro System</i> de 64 canales. ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	Las instrucciones aumentan los análisis para las caras de otras razas, lo que sugiere que se asignan más recursos de procesamiento a estas caras durante la codificación.

(Anzures y Mildort, 2021)	52 adultos blancos, 29 mujeres (edad M 24.02 SD=2.04).	EKG con Brain Vision Recorder de 64 canales. ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	Las habilidades de reconocimiento de rostros y su interacción con el sesgo racial implícito modulan las primeras etapas del procesamiento de rostros de otras razas.
(Kacin y Herzmann, 2021)	47 adultos jóvenes, 27 caucásicos, (13 mujeres, edad M 19.7 SD= 1.36) 17 afroamericanos (13 mujeres, edad M 19.8, SD= 1.11).	EEG con (easy-cap TM). ERPs.	Recuerdo subjetivo Primer estudio con rostros de expresiones faciales de ira/ como coadyuvante del reconocimiento de rostros. Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	La ira no mejoró la memoria facial de otra raza en el comportamiento de ninguna de las razas de los participantes. Evidencia de que es la experiencia con rostros de la misma raza, y no los estereotipos de rostros de otra raza, lo que influye en el EOR durante la recuperación de la memoria.
(Anzures <i>et al.</i> , 2022)	18 niños caucásicos, 13 mujeres (edad M 6.53 SD= 0.79). 20 niños caucásicos, 14 mujeres (edad M 9.27, SD= 0.75), y 20 adultos caucásicos, 14 mujeres (edad M 19.74 SD= 1.86).	EEG de 64 canales con Brain Vision Recorder (Versión 1.21.0303). ERPs.	Recuerdo subjetivo Juicio recordar-saber <i>Old/New</i>	Las caras de otras razas provocaron amplitudes P100 más grandes que las caras de la propia raza. Además, los adultos con una mejor competencia en el reconocimiento de otras razas mostraron respuestas de amplitud P100 más grandes, en comparación con los adultos con peor competencia en el reconocimiento de otras razas.
(Roth y Reynolds, 2022)	46 bebés de 10 meses.	EEG con <i>Geodesic Sensor NetTM</i> . ERPs.	Primer estudio en analizar la familiarización, atención y reconocimiento facial en bebés.	Los bebés de esta edad pueden procesar rostros humanos de manera más eficiente cuando se familiarizan con un solo ejemplar.



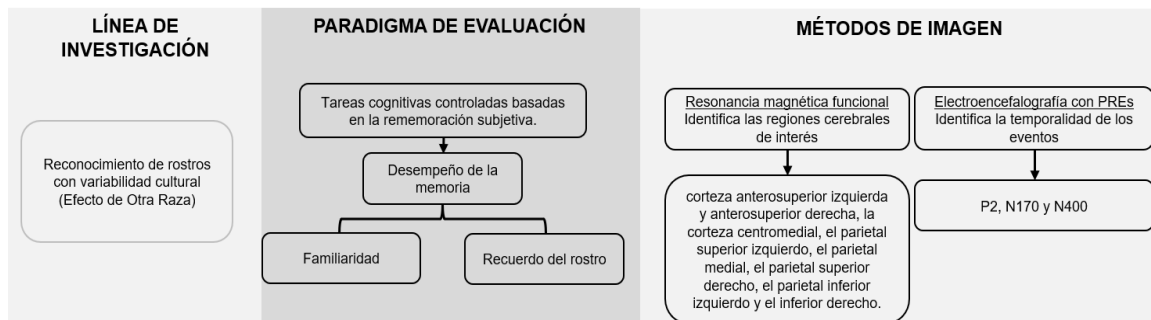


Figura 2. Diagrama síntesis de resultados.

## Discusión

El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión crítica intencionada de la literatura científica sobre el reconocimiento de rostro y el EOR, considerando las tareas cognitivas controladas que se emplean en la investigación neurocientífica. Se hallaron diversos estudios que analizaron la relación entre el reconocimiento de rostros y la variabilidad cultural del EOR, a menudo utilizando medidas neurofisiológicas y tareas cognitivas controladas para explorar estos procesos (Anzures y Mildort, 2021; Anzures *et al.*, 2022; Colombatto y McCarthy, 2017; Herzmann, 2016; Herzmann *et al.*, 2013, 2017, 2018; Kacin y Herzmann, 2021; Proverbio *et al.*, 2020; Roth y Reynolds, 2022; Tüttenberg y Wiese, 2019, 2021; Wiese y Schweinberger, 2018; Yong *et al.*, 2020; Zhao *et al.*, 2014).

Los estudios empíricos revisados sobre el reconocimiento de rostros, considerando el EOR, han centrado la atención en tres aspectos clave. Primero, los estímulos utilizados; típicamente imágenes de rostros caucásicos, asiáticos-orientales y afroamericanos de alta resolución, y no previamente conocidos por los participantes. Segundo, la utilización de dispositivos especializados para registrar la actividad neuronal; como RMf y EEG con PREs. Los detalles técnicos de estos dispositivos, desde las marcas y el número de canales hasta las estrategias de análisis de datos y la ubicación de los electrodos, son cuidadosamente descritos y controlados en estos estudios. El tercer elemento se refiere al procedimiento de desarrollo de la tarea cognitiva, incluyendo la presentación de las imágenes en bloques o secuencias, la recopilación de las respuestas de los participantes (generalmente a través de la presión de teclas), y las instrucciones proporcionadas. Además, estos estudios a menudo incluyen instrumentos de medición adicionales, como auto reportes.

Las tareas cognitivas controladas, utilizadas en la evaluación del reconocimiento facial, destacan por las variaciones en la manipulación de las imágenes de rostros que utilizan como estímulos; por ejemplo, en su orientación utilizando rostros invertidos (Colombatto y McCarthy, 2017) e imágenes del mismo rostro desde diferentes ángulos (Tüttenberg y Wiese, 2019). Así mismo, en su composición, agregando fondos de color en la fase de codificación (Herzmann *et al.*, 2017); en su nitidez, presentando las imágenes con efecto borroso (Zhao *et al.*, 2014); en su estructura, mostrando solo algunos elementos del rostro (Yong *et al.*, 2020); o agregando expresiones faciales mediante rostros con emociones como la ira (Kacin y Herzmann, 2021).

Como características distintivas presentadas en el apartado de la muestra, se observa en los estudios la importancia de reportar el daño cerebral en la selección; así como la dominancia manual de los participantes, indicando las precisiones en la ejecución diferenciada en el uso de los teclados de los ordenadores en las tareas cognitivas (Colombatto y McCarthy, 2017; Herzmann, 2016; Herzmann *et al.*, 2017; Kacin y Herzmann, 2021), por los efectos de la motricidad en el registro de la medición neural. Esta atención al detalle refuerza la fiabilidad y validez de las conclusiones derivadas de estos estudios, reflejando la complejidad de los procesos neuronales y culturales implicados en el reconocimiento de rostros.

La investigación neurofisiológica ha mostrado una interrelación compleja de factores que influyen en el reconocimiento de rostros al considerar aspectos como el EOR. Al respecto, Herzmann *et al.* (2013) encontraron que la oxitocina no afectó diferencialmente la memoria para rostros de diferentes razas ni géneros. Zhao *et al.* (2014) identificaron diferencias en la activación cerebral relacionadas con el reconocimiento de rostros de la propia y otra raza. Estos estudios sientan las bases para el trabajo de Herzmann (2016), Colombatto y McCarthy (2017), quienes mostraron que el procesamiento específico de la identidad y la orientación del rostro son cruciales en la percepción de rostros de diferentes razas. Por su parte, Wiese y Schweinberger (2018) profundizaron en estos hallazgos, demostrando que las respuestas neurales pueden variar en función de la raza del rostro percibido.

Los estudios con EEG y PREs señalaron que las variaciones en la respuesta neural derivadas de la percepción de rostros de otras razas se concentran especialmente en la corteza anterosuperior izquierda y anterosuperior derecha, la corteza centromedial, el parietal superior izquierdo, el parietal medial, el parietal superior derecho, el parietal inferior izquierdo y el inferior derecho. El registro de la actividad neural en estas zonas ha revelado que las frecuencias que están más asociadas con la ventaja en el reconocimiento de rostros de la propia raza, en comparación con los de otras razas, se encuentran en los potenciales N170, P2 y N400 (Wiese y Schweinberger, 2018; Yong *et al.*, 2020). A partir de estos se pueden obtener mapas de voltaje de ondas de diferencia en los potenciales

evocados por los estímulos visuales (PREs, por sus siglas en inglés) entre juicios de memoria subsiguientes. Estos mapas muestran una ventana entre 500–900 ms. para el recuerdo de rostros de la propia raza y de otras (Herzmann *et al.*, 2018).

La N170 es un PREs registrado durante la codificación de rostros entre 150 y 190 ms. N170 es una respuesta específica del rostro que refleja el procesamiento de esquemas faciales (Proverbio *et al.*, 2020). P2, por su parte, suele estar relacionado con procesos atencionales tempranos que a menudo se consideran automáticos, y que pueden reflejar la actividad de un sistema de vigilancia temprano dedicado a la detección de estímulos amenazantes (Yong *et al.*, 2020). Respuestas ampliadas de P2 reflejan un procesamiento más esforzado, que provocaría una mayor retroalimentación de las áreas visuales superiores a las inferiores (Anzures y Mildort, 2021). Y N400, registrado en la ventana temporal de 300–500 ms., mide los procesos de familiaridad de los rostros; mientras que el registro posterior de 500–800 ms. refleja los procesos de recuerdo (Herzmann *et al.*, 2018; Rugg y Curran, 2007).

El estudio de Tüttenberg y Wiese (2019) evidenció que las personas tienden a asignar más recursos de procesamiento a los rostros de su propia raza, lo que resulta en una mejor clasificación y reconocimiento facial. Estos hallazgos sugieren que existe una ventaja de aprendizaje para las identidades de la propia raza, y subraya la importancia de la experiencia perceptual en el sesgo de esta. Además, concuerdan con lo reportado por Herzmann *et al.* (2018), quienes señalaron que el aumento en la manipulación del procesamiento holístico influye en la codificación de la memoria para rostros de la propia raza en comparación con los de otras razas. Los estudios en poblaciones más jóvenes, como el de Anzures *et al.* (2022), Roth y Reynolds (2022), han añadido datos similares y complementarios al mostrar que los niños y los bebés muestran variaciones en la percepción de rostros de diferentes razas.

A partir de la atención meticulosa a los estímulos, la metodología y las consideraciones demográficas en los estudios revisados, se evidencia que los factores neurofisiológicos y socioculturales interactúan para influir en el reconocimiento de rostros (Anzures y Mildort, 2021; Anzures *et al.*, 2022; Colombatto y McCarthy, 2017; Herzmann, 2016; Herzmann *et al.*, 2013, 2017, 2018; Kacin y Herzmann, 2021; Proverbio *et al.*, 2020; Roth y Reynolds, 2022; Tüttenberg y Wiese, 2019, 2021; Wiese y Schweinberger, 2018; Yong *et al.*, 2020; Zhao *et al.*, 2014). Estos estudios resaltan la relevancia del EOR en la investigación neurocientífica, y respaldan la idea de que las diferencias en la percepción racial pueden moldear la capacidad para el reconocimiento de rostros (Anzures *et al.*, 2013; Ge *et al.*, 2009; Kelly *et al.*, 2007; Meissner y Brigham, 2001; Sangrigoli & de Schonen, 2004), y proporcionan una perspectiva de estudio interdisciplinar para analizar

los mecanismos de conectividad funcional para el procesamiento de rostros desde una perspectiva transcultural (Wong *et al.*, 2020).

Asimismo, se ha demostrado que el EOR se desarrolla tempranamente durante la infancia (Anzures *et al.*, 2022; Kelly *et al.*, 2007; Roth y Reynolds, 2022; Sangrigoli y de Schonen, 2004), y se asocia con la exposición limitada a rostros de otras razas durante períodos críticos del desarrollo. Esto se debe a que, desde el nacimiento, los niños tienen una mayor exposición a personas pertenecientes a su endogrupo —étnico o racial—. En consecuencia, desarrollan una mayor capacidad para identificar y procesar las características y expresiones de los rostros de su propia raza, además de exhibir una preferencia por estos en comparación con los de otras razas (Bar-Haim *et al.*, 2006; Hugenberg *et al.*, 2007, 2010; Kelly *et al.*, 2007).

De acuerdo con el modelo de categorización-individuación del EOR (Hugenberg *et al.*, 2007), los rostros pertenecientes al endogrupo y al exogrupo son objeto de atención de maneras distintas en términos cualitativos. Al respecto, Prunty *et al.* (2023) sostienen que las características asociadas con la identidad son procesadas con mayor facilidad en los rostros del endogrupo. Esto resulta en un mejor desempeño en tareas de memoria de reconocimiento, mientras que las características vinculadas a la categoría son atendidas de manera preferente en los rostros del exogrupo; lo cual conduce a una mayor rapidez en la categorización durante las tareas de búsqueda.

A medida que los niños crecen, esta preferencia se vuelve más pronunciada, lo que sugiere actitudes sociocognitivas de sesgo racial implícito (Lebrecht *et al.*, 2009). La exposición temprana y continua a rostros de la propia raza promueve el EOR durante el desarrollo (Anzures *et al.*, 2013, 2022; Kelly *et al.*, 2007). Factores como el contacto intergrupar, la exposición social, la formación de estereotipos sociales y sesgos endogrupales pueden fortalecer los sesgos raciales implícitos en el reconocimiento de rostros de otras razas (Anzures *et al.*, 2022; Ge *et al.*, 2009; Prunty *et al.*, 2023). Al respecto, Lebrecht *et al.* (2009) mostraron que el entrenamiento perceptivo de otras razas (personas caucásicas expuestas a rostros afroamericanos) reducía el sesgo racial implícito, demostrando una relación causal con el EOR. Este efecto también se ha demostrado en niños preescolares (Qian *et al.*, 2019).

Lo expuesto evidencia la influencia de la exposición a entornos socioculturales específicos en el procesamiento neurocognitivo de rostros. Estos hallazgos son coherentes con lo reportado en varios de los estudios de esta revisión. Zhao *et al.* (2014) encontraron una correlación entre las diferencias en la activación de la AFF y el reconocimiento de caras borrosas de diferentes razas, sugiriendo una base neural del EOR. Herzmann (2016) observó que la presencia de amplitudes N250, aumentadas para rostros de otras razas, podría indicar mayores demandas

neurales para el procesamiento específico de la identidad. Idea respaldada por Wiese y Schweinberger (2018) y Tüttenberg y Wiese (2021), quienes reportaron respuestas N170 más grandes para rostros de otras razas, y un incremento en análisis para estas debido a instrucciones específicas.

Por su parte, Colombatto y McCarthy (2017) y Herzmann *et al.* (2018) señalaron que el reconocimiento de rostros de la propia raza es más lento cuando están invertidos, implicando que un mayor procesamiento holístico durante la codificación de la memoria puede contribuir al EOR. Tüttenberg y Wiese (2019), y Anzures y Mildort (2021) expandieron este hallazgo al considerar que las capacidades altas para reconocer rostros e identidad de la propia raza en comparación con otras se relaciona con los sesgos raciales implícitos. Finalmente, Anzures *et al.* (2022) proporcionaron evidencia que indica que la percepción de rostros de otras razas genera amplitudes P100 más grandes que la de la propia; aspectos asociados con los procesos de categorización perceptiva y la percepción social.

Estudios adicionales muestran que las personas tienen una mejor memoria de reconocimiento de rostros de su propio grupo, en comparación con los de otros grupos étnicos o raciales (Liu *et al.*, 2019; Zhou *et al.*, 2021). Se cree que la categorización visual de rostros según la pertenencia a un grupo (en este caso por raza) es un componente clave que explica los cambios en el procesamiento cognitivo de rostros de acuerdo con la pertenencia cultural (Hugenberg *et al.*, 2010; Prunty *et al.*, 2023). Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la comprensión de la neurociencia del procesamiento de rostros en humanos.

Los datos muestran que el procesamiento visual de rostros puede variar según la exposición sociocultural particular, lo cual está asociado al EOR. Sin embargo, también señalan que existen mecanismos neurales universales subyacentes al reconocimiento de rostros (Blais *et al.*, 2021; Caldara *et al.*, 2010; Sellal, 2022; Zhen *et al.*, 2013). Esto es coherente con estudios previos que han identificado áreas cerebrales específicas, como el área fusiforme de la cara (AFF) y el área occipitotemporal (OTS), que están involucradas en el procesamiento de rostros en personas de otras razas (Kanwisher *et al.*, 1997; Karimi-Rouzbahani *et al.*, 2021; Gauthier *et al.*, 1999; Pitcher y Ungerleider, 2021; Sellal, 2022; Walker *et al.*, 2008; Zhao *et al.*, 2014).

Finalmente, el EOR se relaciona con las diferencias culturales en la distribución y el enfoque de la información visual. Contribuye a la comprensión de cómo se procesan y se perciben los rostros de personas de otras razas. Estas diferencias pueden tener implicaciones para la forma en que los mecanismos neurales subyacentes al reconocimiento de rostros se adaptan y se ajustan en función de la experiencia y el entorno cultural.

## Conclusiones

Los estudios sobre el reconocimiento de rostros y el EOR han utilizado variaciones de las tareas cognitivas, controladas para la medición de la memoria de rostros con registro neurofisiológico preferente de EEG con PREs, que muestran mayor interés por el hallazgo de las fases del proceso tras tener una fundamentación teórica sólida de las RdI en AFF y OTS gracias a la RMf. Dichas variaciones suelen enfocarse en la presentación de los estímulos. Además, el registro de la actividad neurofisiológica se enfoca de manera predominante en los potenciales P100, N170, P2 y N400. En general, los estudios señalan un mejor reconocimiento de rostros en el propio grupo en comparación con otros grupos raciales.

## Referencias

- Abudarham, N., & Yovel, G. (2016). Reverse Engineering the Face Space: Discovering the Critical Features for Face Identification. *Journal of Vision*, 16(3), 1-18. <https://doi.org/10.1167/16.3.40>
- Anzures, G., & Mildort, M. (2021). Do Perceptual Expertise and Implicit Racial Bias Predict Early Face-Sensitive ERP Responses? *Brain and Cognition*, 147, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105671>
- Anzures, G., Mildort, M., Fennell, E., Bell, C., & Soethe, E. (2022). Race and Early Face-Sensitive Event-Related Potentials in Children and Adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105287>
- Anzures, G., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., & Lee, K. (2013). Development of Own-Race Biases. *Visual Cognition*, 21(9-10), 1165-1182. <https://doi.org/10.1080/13506285.2013.821428>
- Atkinson, A. P., & Adolphs, R. (2011). The Neuropsychology of Face Perception: Beyond Simple Dissociations and Functional Selectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 366(1571), 1726-1738. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0349>
- Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and Nurture in Own-Race Face Processing. *Psychological Science*, 17(2), 159-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01679.x>

- Bigelow, F. J., Clark, G. M., Lum, J. A. G., & Enticott, P. G. (2022). Facial Emotion Processing and Language During Early-to-Middle Childhood Development: An Event Related Potential Study. *Developmental Cognitive Neuroscience, 53*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.101052>
- Blais, C., Linnell, K. J., Caparos, S., & Estéphan, A. (2021). Cultural Differences in Face Recognition and Potential Underlying Mechanisms. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627026>
- Caldara, R., Zhou, X., & Miellet, S. (2010). Putting Culture Under the ‘Spotlight’ Reveals Universal Information Use for Face Recognition. *PloS One, 5*(3), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009708>
- Chua, H. F., Boland, J. E., & Nisbett, R. E. (2005). Cultural Variation in Eye Movements During Scene Perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102*(35), 12629–12633. <https://doi.org/10.1073/pnas.0506162102>
- Colombatto, C., & McCarthy, G. (2017). The Effects of Face Inversion and Face Race on the P100 ERP. *Journal of Cognitive Neuroscience, 29*(4), 664–676. [https://doi.org/10.1162/jocn\\_a\\_01079](https://doi.org/10.1162/jocn_a_01079)
- Donchin, E. (1979). Event-Related Brain Potentials: A Tool in the Study of Human Information Processing. In H. Begleiter (Ed.) *Evoked Brain Potentials and Behavior* (pp. 13-88). Springer.
- Duchaine, B., & Yovel, G. (2015). A Revised Neural Framework for Face Processing. *Annual Review of Vision Science, 1*(1), 393–416. <https://doi.org/10.1146/annurev-vision-082114-035518>
- Furl, N., Henson, R. N., Friston, K. J., & Calder, A. J. (2013). Top-Down Control of Visual Responses to Fear by the Amygdala. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience, 33*(44), 17435–17443. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.2992-13.2013>
- Gauthier, I., Tarr, M. J., Anderson, A. W., Skudlarski, P., & Gore, J. C. (1999). Activation of the Middle Fusiform “Face Area” Increases with Expertise in Recognizing Novel Objects. *Nature Neuroscience, 2*(6), 568–573. <https://doi.org/10.1038/9224>

- Ge, L., Zhang, H., Wang, Z., Quinn, P. C., Pascalis, O., Kelly, D., Slater, A., Tian, J., & Lee, K. (2009). Two Faces of the Other-Race Effect: Recognition and Categorisation of Caucasian and Chinese faces. *Perception*, 38(8), 1199–1210. <https://doi.org/10.1068/p6136>
- Gobbini, M. I., & Haxby, J. V. (2007). Neural Systems for Recognition of Familiar Faces. *Neuropsychologia*, 45(1), 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.04.015>
- Haist, F., & Anzures, G. (2017). Functional Development of the Brain's Face-Processing System. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 8(1–2), 1–14. <https://doi.org/10.1002/wcs.1423>
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The Distributed Human Neural System for Face Perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 223–233. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01482-0](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01482-0)
- Herzmann, G. (2016). Increased N250 Amplitudes for Other-Race Faces Reflect More Effortful Processing at the Individual Level. *International Journal of Psychophysiology*, 105, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.05.001>
- Herzmann, G., Bird, C. W., Freeman, M., & Curran, T. (2013). Effects of Oxytocin on Behavioral and ERP Measures of Recognition Memory for Own-Race and Other-Race Faces in Women and Men. *Psychoneuroendocrinology*, 38(10), 2140–2151. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.04.002>
- Herzmann, G., Minor, G., & Adkins, M. (2017). Neural Correlates of Memory Encoding and Recognition for Own-Race and Other-Race Faces in an Associative-Memory Task. *Brain Research*, 1655, 194–203. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2016.10.028>
- Herzmann, G., Minor, G., & Curran, T. (2018). Neural Evidence for the Contribution of Holistic Processing but not Attention Allocation to the Other-Race Effect on Face Memory. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 18(5), 1015–1033. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0619-z>
- Hugenberg, K., Miller, J., & Claypool, H. M. (2007). Categorization and Individuation in the Cross-Race Recognition Deficit: Toward a Solution



to An Insidious Problem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(2), 334–340. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.02.010>

Hugenberg, K., Young, S. G., Bernstein, M. J., & Sacco, D. F. (2010). The Categorization-Individuation Model: An Integrative Account of the Other-Race Recognition Deficit. *Psychological Review*, 117(4), 1168–1187. <https://doi.org/10.1037/a0020463>

Kacin, M., & Herzmann, G. (2021). Facial Expressions of Anger Improve Neural Correlates of Memory Retrieval but not Encoding of Only Same-Race Faces. *Neuropsychologia*, 159, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107915>

Kanwisher, N., McDermott, J., & Chun, M. M. (1997). The Fusiform Face Area: A Module in Human Extrastriate Cortex Specialized for Face Perception. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 17(11), 4302–4311. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.17-11-04302.1997>

Kanwisher, N., & Yovel, G. (2006). The Fusiform Face Area: A Cortical Region Specialized for the Perception of Faces. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 361(1476), 2109–2128. <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1934>

Karimi-Rouzbahani, H., Ramezani, F., Woolgar, A., Rich, A., & Ghodrati, M. (2021). Perceptual Difficulty Modulates the Direction of Information Flow in Familiar Face Recognition. *NeuroImage*, 233, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.117896>

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The Other-Race Effect Develops During Infancy: Evidence of Perceptual Narrowing. *Psychological Science*, 18(12), 1084–1089. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02029.x>

Lebrecht, S., Pierce, L. J., Tarr, M. J., & Tanaka, J. W. (2009). Perceptual Other-Race Training Reduces Implicit Racial Bias. *PLoS One*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004215>

Liu, X., Liang, X., Feng, C., & Zhou, G. (2019). Self-Construal Priming Affects Holistic Face Processing and Race Categorization, but not Face Recognition. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01973>

- Lopatina, O. L., Komleva, Y. K., Gorina, Y. V., Higashida, H., & Salmina, A. B. (2018). Neurobiological Aspects of Face Recognition: The Role of Oxytocin. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12(195), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00195>
- Meissner, C. A., & Brigham, J. C. (2001). Thirty Years of Investigating the Own-Race Bias in Memory for Faces: A Meta-Analytic Review. *Psychology, Public Policy, and Law*, 7(1), 3-35. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.7.1.3>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., et al. (2021). *The PRISMA 2020 Statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pitcher, D., Duchaine, B., & Walsh, V. (2014). Combined TMS and fMRI Reveal Dissociable Cortical Pathways for Dynamic and Static Face Perception. *Current Biology: CB*, 24(17), 2066-2070. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.07.060>
- Pitcher, D., Pilkington, A., Rauth, L., Baker, C., Kravitz, D. J., & Ungerleider, L. G. (2020). The Human Posterior Superior Temporal Sulcus Samples Visual Space Differently from Other Face-Selective Regions. *Cerebral Cortex*, 30(2), 778-785. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhz125>
- Pitcher, D., & Ungerleider, L. G. (2021). Evidence for a Third Visual Pathway Specialized for Social Perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(2), 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.11.006>
- Proverbio, A. M., Parietti, N., & De Benedetto, F. (2020). No Other Race Effect (ORE) for Infant Face Recognition: A Memory Task. *Neuropsychologia*, 141, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107439>
- Prunty, J. E., Jenkins, R., Qarooni, R., & Bindemann, M. (2023). Ingroup and Outgroup Differences in Face Detection. *British Journal of Psychology*, 114(S1), 94-111. <https://doi.org/10.1111/bjop.12588>
- Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., Pascalis, O., Fu, G., & Lee, K. (2019). A Long-Term Effect of Perceptual Individuation Training on Reducing

- Implicit Racial Bias in Preschool Children. *Child Development*, 90(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/cdev.12971>
- Roth, K. C., & Reynolds, G. D. (2022). Neural Correlates of Subordinate-Level Categorization of Own- and Other-Race Faces in Infancy. *Acta Psychologica*, 230, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103733>
- Rugg, M. D., & Curran, T. (2007). Event-Related Potentials and Recognition Memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(6), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.04.004>
- Sangrigoli, S., & de Schonen, S. (2004). Recognition of Own-Race and Other-Race Faces by Three-Month-Old Infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(7), 1219–1227. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00319.x>
- Saxe, R., & Kanwisher, N. (2003). People Thinking About Thinking People. The Role of the Temporo-Parietal Junction in “Theory of Mind”. *NeuroImage*, 19(4), 1835–1842. [https://doi.org/10.1016/s1053-8119\(03\)00230-1](https://doi.org/10.1016/s1053-8119(03)00230-1)
- Schwartz, L., Cohen, M., Xu, S., Liu, J., & Yovel, G. (2023). The Social-Encoding Benefit in Face Recognition is Generalized to Other-Race Faces. *British Journal of Psychology*, 114(S1), 213–229. <https://doi.org/10.1111/bjop.12592>
- Schwartz, L., & Yovel, G. (2019a). Independent Contribution of Perceptual Experience and Social Cognition to Face Recognition. *Cognition*, 183, 131–138. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.11.003>
- Schwartz, L., & Yovel, G. (2019b). Learning Faces as Concepts Rather Than Percepts Improves Face Recognition. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 45(10), 1733–1747. <https://doi.org/10.1037/xlm0000673>
- Sellal, F. (2022). Anatomical and Neurophysiological Basis of Face Recognition. *Revue Neurologique*, 178(7), 649–653. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2021.11.002>
- Shriram, R., Sundhararajan, D. M., & Daimiwal, N. (2012). Brain Connectivity Analysis Methods for Better Understanding of Coupling. *International*

*Journal of Computer Science and Information Security*, 10(11), 1-7. <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1212/1212.3786.pdf>

- Shoham, A., Kliger, L., & Yovel, G. (2022). Learning Faces as Concepts Improves Face Recognition by Engaging the Social Brain Network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 17(3), 290–299. <https://doi.org/10.1093/scan/nsab096>
- Sliwinska, M. W., Elson, R., & Pitcher, D. (2020). Dual-Site TMS Demonstrates Causal Functional Connectivity Between the Left and Right Posterior Temporal Sulci During Facial Expression Recognition. *Brain Stimulation*, 13(4), 1008–1013. <https://doi.org/10.1016/j.brs.2020.04.011>
- Stelter, M., & Schweinberger, S. R. (2023). Understanding the Mechanisms Underlying the Other-‘Race’ Effect: An Attempt at Integrating Different Perspectives. *British Journal of Psychology*, 114(S1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/bjop.12615>
- Tarr, M. J., & Gauthier, I. (2000). FFA: A flexible Fusiform Area for Subordinate-Level Visual Processing Automatized by Expertise. *Nature Neuroscience*, 3(8), 764–769. <https://doi.org/10.1038/77666>
- Tüttenberg, S. C., & Wiese, H. (2019). Learning Own- and Other-Race Facial Identities: Testing Implicit Recognition with Event-Related Brain Potentials. *Neuropsychologia*, 134, 1–43. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107218>
- Tüttenberg, S. C., & Wiese, H. (2021). Recognising Other-Race Faces is More Effortful: The Effect of Individuation Instructions on Encoding-Related ERP Dm Effects. *Biological Psychology*, 158, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2020.107992>
- Walker, P. M., Silvert, L., Hewstone, M., & Nobre, A. C. (2008). Social Contact and Other-Race Face Processing in the Human Brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 16–25. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm035>
- Wiese, H., & Schweinberger, S. R. (2018). Inequality Between Biases in Face Memory: Event-Related Potentials Reveal Dissociable Neural Correlates of Own-Race and Own-Gender Biases. *Cortex; A Journal Devoted to the Study of*

*the Nervous System and Behavior*, 101, 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.01.016>

- Wong, H. K., Estudillo, A. J., Stephen, I. D., & Keeble, D. R. T. (2021). The Other-Race Effect and Holistic Processing Across Racial Groups. *Scientific Reports*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87933-1>
- Wong, H. K., Stephen, I. D., & Keeble, D. R. T. (2020). The Own-Race Bias for Face Recognition in a Multiracial Society. *Frontiers in Psychology*, 11(208), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00208>
- Yamamoto, H., Kawahara, M., Kret, M., & Tanaka, A. (2020). Cultural Differences in Emoticon Perception: Japanese See the Eyes and Dutch the Mouth of Emoticons. *Letters on Evolutionary Behavioral Science*, 11(2), 40–45. <https://doi.org/10.5178/lebs.2020.80>
- Yong, M. H., Lim, X. L., & Schaefer, A. (2020). How do Asians Perceive Caucasian Eyes? Electrophysiological Correlates of Perceiving Racial Differences from the Eyes Region of the Face. *Neuroscience Letters*, 720, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2020.134759>
- Zhao, M., Cheung, S.-H., Wong, A. C.-N., Rhodes, G., Chan, E. K. S., Chan, W. W. L., & Hayward, W. G. (2014). Processing of Configural and Componential Information in Face-Selective Cortical Areas. *Cognitive Neuroscience*, 5(3–4), 160–167. <https://doi.org/10.1080/17588928.2014.912207>
- Zhen, Z., Fang, H., & Liu, J. (2013). The Hierarchical Brain Network for Face Recognition. *PLoS One*, 8(3), 1–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059886>
- Zhou, X., Burton, A. M., & Jenkins, R. (2021). Two Factors in Face Recognition: Whether You Know the Person's Face and Whether You Share the Person's Race. *Perception*, 50(6), 524–539. <https://doi.org/10.1177/03010066211014016>

CIENCIAS COGNITIVAS:  
HACIA UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL

# Revi sion

Review · Revisão

# Educación superior inclusiva. Una revisión usando *Tree of Science*\*

[Versión en español]

Inclusive Higher Education. A Review with *Tree of Science*

Ensino superior inclusivo. Uma revisão usando *Tree of Science*

Recibido el 12/04/2023. Aceptado el 17/01/2024

› Para citar este artículo:

Ramírez, B. y Restrepo, P. A. (2024).  
Educación superior inclusiva. Una  
revisión usando Tree of Science.

Ánfora, 31(57), 327-353.  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1059>

Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Beatriz Ramírez Aristizábal** \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7297-9516>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001337596](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001337596)

**Colombia**

**Paula Andrea Restrepo García** \*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2119-8656>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000690813](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000690813)

**Colombia**

## Resumen

**Objetivo:** en este artículo se busca identificar los principales aportes, vacíos y tendencias en torno a las prácticas inclusivas en la educación superior. **Metodología:** se realizó una búsqueda en Scopus y se aplicó el algoritmo de Tree of Science (ToS) para identificar

---

\* Universidad de Manizales. Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades y Grupo de Investigación Psicología del Desarrollo. Financiación: no cuenta con financiación. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

\*\* PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Profesora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

\*\*\* PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Profesora Titular de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co

los artículos en la raíz, tronco y ramas. **Resultados:** los resultados mostraron tres subcampos emergentes en la revisión de la producción científica en relación con la educación superior inclusiva: 1) los factores que influyen en la consolidación de una educación más inclusiva, 2) la inclusión de estudiantes con discapacidad: entre barreras y oportunidades, y 3) las implicaciones para la consolidación de prácticas de educación superior más inclusivas. **Conclusiones:** a partir de los estudios revisados, se concluye la necesidad de generar más espacios de capacitación y formación sobre las comprensiones de la educación inclusiva y las prácticas que de ellas se derivan.

**Palabras clave:** educación inclusiva; educación superior; práctica pedagógica; barreras; diversidad (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** This article aims at identifying the main contributions, gaps and trends around inclusive practices in higher education. **Methodology:** A search in Scopus and the Tree of Science (ToS) algorithm was conducted to identify articles in the root, the trunk and branches. **Results:** The results showed three subfields in the review of scientific production in relation to inclusive higher education: 1) aspects that influence the consolidation of more inclusive education; 2) inclusion of students with disabilities between barriers and opportunities; and 3) implications for consolidating more inclusive higher education practices. **Conclusions:** It is concluded that there is a need to generate more space for training and formation on the understanding of inclusive education and practices.

**Keywords:** inclusive education, higher education, pedagogical practice, barriers, diversity (from UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** este artigo busca identificar as principais contribuições, lacunas e tendências das práticas inclusivas no ensino superior. **Metodologia:** foi realizada uma pesquisa no Scopus e o algoritmo Tree of Science (ToS) foi aplicado para identificar artigos na raiz, no tronco e nos ramos. **Resultados:** os resultados mostraram três subcampos emergentes na revisão da produção científica em relação ao ensino superior inclusivo:



1) fatores que influenciam a consolidação de um ensino mais inclusivo, 2) a inclusão de alunos com deficiência: entre barreiras e oportunidades, e 3) implicações para a consolidação de práticas de ensino superior mais inclusivas. **Conclusões:** com base nos estudos revisados, conclui-se a necessidade de criar mais espaços de capacitação e formação sobre as compreensões da educação inclusiva e as práticas decorrentes delas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; educação superior; prática pedagógica; barreiras; diversidade (obtidas do tesouro da UNESCO).

## Introducción

Los discursos de la educación inclusiva han estado en la agenda pública desde el año 1990, a partir de la «Declaración Mundial sobre Educación para Todos» realizada en Jomtien, Tailandia (Unesco, 1990). Las transiciones conceptuales experimentadas desde ese momento hasta la actualidad han sido significativas; entre los principales quiebres paradigmáticos que estas conllevan, se resalta el cambio en la perspectiva de abordaje de las diferencias. Esta pasa de una propuesta integradora en la que prevalece la mirada sobre «algunos otros» históricamente excluidos, a los que se les demanda adaptación y ajuste para pasar a formar parte de las organizaciones educativas; a una tendencia que centra su atención en la forma como dichas instituciones, concebidas desde la ideología de la normalidad, han configurado barreras que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de aquellos para quienes no fueron pensadas en un principio. La materialización efectiva de procesos educativos inclusivos precisa de la consideración de tres componentes esenciales: las prácticas, las políticas y las culturas. De allí la necesidad de conocer, a través de un análisis sistemático, el despliegue de estos componentes en los últimos años en la educación superior.

Es importante señalar que, en el ámbito de la educación básica y media, los cambios relacionados con estos discursos han sido importantes, y se han formalizado en políticas educativas orientadoras de la transformación de las prácticas relacionales, didácticas y pedagógicas en estos niveles educativos. No obstante, su influencia en el ámbito de la educación superior ha sido menos importante, al enfrentarse al carácter competitivo y meritocrático característico de la formación universitaria en el contexto internacional. En este sentido, mientras en la

educación básica se ha propendido por la universalidad; en la educación superior se ha establecido de forma velada que esta corresponde solo a algunos, aquellos considerados como «los más capaces». En relación con esto, Mareño (2021) señala que «[...] la exigencia de productividad, excelencia y talento individual ha generado [en la educación superior] una cultura capacitista» (p. 37). Es decir, una cultura centrada en el imperativo de normalidad propio de nuestras sociedades.

Si bien autores como Slee (2012) reconocen en la educación inclusiva un conjunto complejo de influencias que contribuyen a su establecimiento como campo de estudio, la revisión realizada de producción científica en el campo sigue mostrando una tendencia a asociarla con la educación de personas en situación de discapacidad; posiblemente por la dificultad que tenemos como sociedad para transformar nuestras comprensiones con relación a las diferencias humanas desligadas de la dicotomía normal-anormal. En este sentido, las tendencias de estudio identificadas responden a una perspectiva de la inclusión relacionada con un inclusionismo neoliberal (Waitoller *et al.*, 2019) que promueve prácticas de inclusión selectiva o de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2011).

Este artículo surge entonces de la necesidad de acercarnos a una revisión sistemática del fenómeno de la educación superior inclusiva desde la perspectiva de la producción científica divulgada en el último tiempo. El rastreo realizado de la consulta en *Scopus*, a través de la ecuación de búsqueda “inclusive education” AND “higher education”, derivó en un acervo documental de 471 artículos, que fueron organizados a través de la aplicación del algoritmo de ToS (*Tree of Science*) (Robledo *et al.*, 2022) para identificar los subcampos más significativos de investigación con relación a la inclusión en educación superior. Este proceso permitió el reconocimiento de los avances conceptuales más importantes para explicar el papel de la perspectiva inclusiva en la educación superior, desde las primeras contribuciones hasta los hallazgos más recientes.

En relación con los resultados, se identifican tres tendencias que permiten un acercamiento general a las formas como se ha abordado el fenómeno de la educación superior inclusiva en la literatura científica. En este sentido, se establece un primer subcampo relacionado con los factores internos y externos que influyen en la consolidación de procesos inclusivos, específicamente con la población en situación de discapacidad. En el segundo subcampo, se describen las barreras señaladas por estudiantes con discapacidad asociadas con aspectos físicos y arquitectónicos, actitudinales, pedagógicos y didácticos. Finalmente, se identifican algunos estudios que resaltan la necesidad de formación de profesores inclusivos y el uso de las TIC como mediación en procesos educativos flexibles; puesto que son aspectos esenciales para avanzar hacia la transformación de los sistemas de educación superior desde perspectivas más inclusivas.

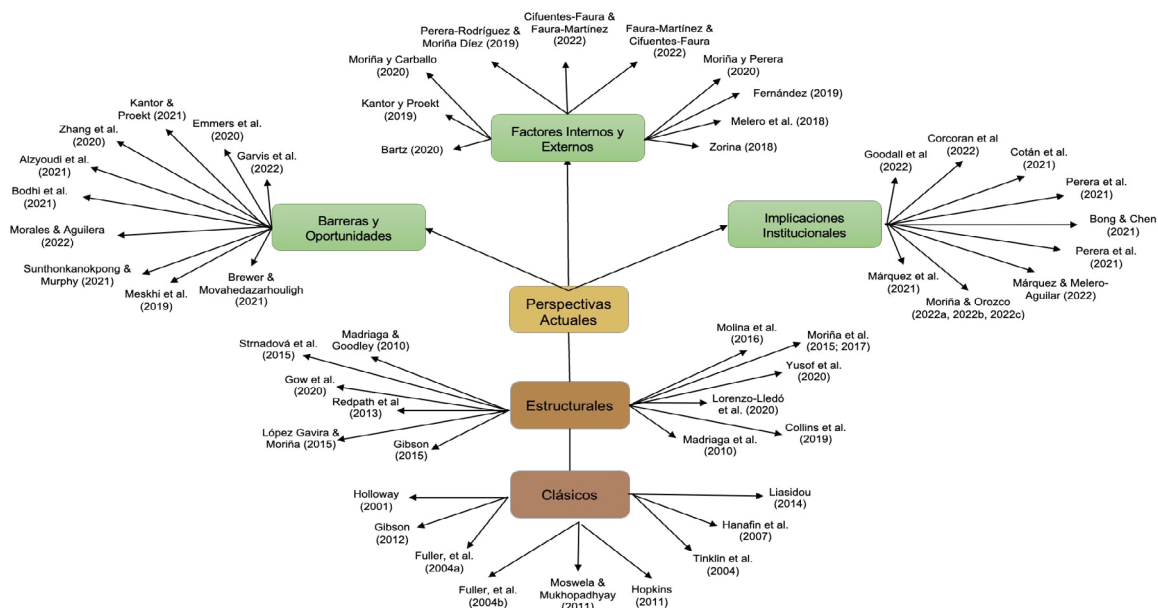
## Metodología

Una revisión sistemática de literatura implica recolectar, organizar, evaluar y sintetizar evidencias disponibles respecto a un tema de interés, con el fin de realizar un análisis que permita identificar los tópicos de comprensión, los vacíos y tendencias sobre un objeto de estudio particular. Para el despliegue de la revisión de la literatura que permitiera la identificación de los artículos más importantes sobre inclusión en la educación superior, se realizó una consulta en la base de datos *Scopus* a través de la ecuación de búsqueda “inclusive education” and “higher education”. En esta se estipuló que los conceptos podían estar implícitos en el título, las palabras claves o los resúmenes; así se obtuvo un acervo documental de 471 artículos. Posteriormente, se utilizó la última versión de la plataforma web ToS (*Tree of Science*) —una herramienta diseñada para facilitar la búsqueda de literatura relevante que trabaja con el algoritmo SAP<sup>4</sup> y aplica la teoría de grafos (Robledo *et al.*, 2022)— para identificar los artículos más pertinentes sobre el objeto de estudio específico, a través del análisis de redes de citación e identificando en ellas tres aspectos esenciales que a manera de metáfora se pueden asociar con el árbol (raíz, tronco y ramas).

Cabe señalar que ToS proporciona un esquema donde se evidencia claramente la importancia de un artículo, de acuerdo con el número de citas y fechas de publicación (Zuluaga *et al.*, 2022). Desde esta clasificación, se pueden identificar en la raíz los artículos que inician la comprensión del objeto de estudio y desde donde se cimientan las bases teóricas que los constituyen como los referentes de mayor citación. En el tronco se ubican los artículos estructurantes, que cumplen con un doble propósito; citar y ser citados, y, finalmente, se identifican las investigaciones en las ramas, donde se ubican los estudios más recientes y sus emergencias comprensivas; que además son los artículos en los que más citas se realizan. La consulta en ToS permitió la identificación de 10 artículos en la raíz, 31 en el tronco y tres en las ramas; con un total de 34 artículos, como se observa en la figura 1.

---

4 Para profundizar en el algoritmo SAP, utilizado por la plataforma web ToS, remitirse a Valencia-Hernández *et al.* (2020).



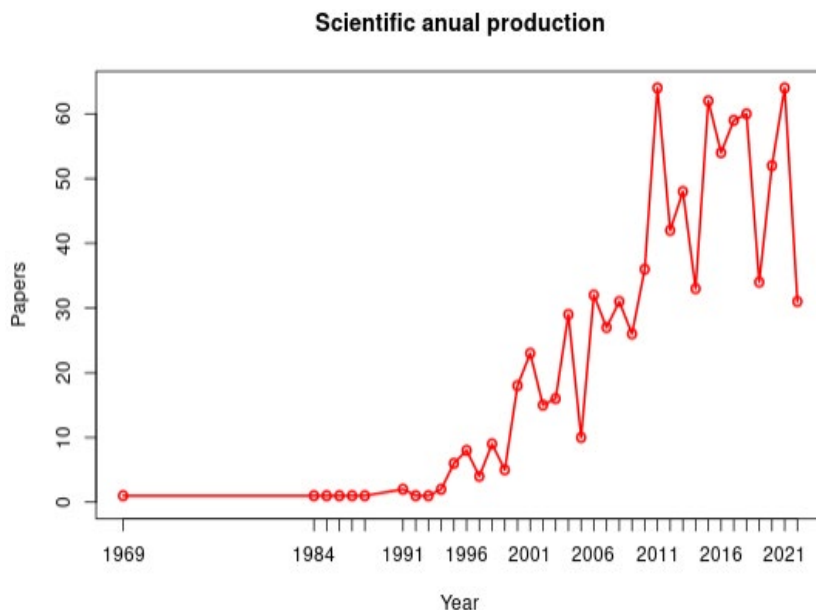
**Figura 1.** Árbol de la Ciencia en Educación Superior Inclusiva.

Posterior a la selección de estos estudios, se procedió a la sistematización de la información a través de una matriz que permitió identificar aspectos clave; como los resúmenes, objetivos, metodología, hallazgos y conclusiones. Esto posibilitó tener una comprensión global de cómo han sido los procesos de inclusión en la educación superior desde diferentes contextos, sus barreras, las experiencias de sus actores y sus desafíos. El siguiente paso fue realizar un análisis de los principales aspectos de las diferentes investigaciones que permitió identificar los elementos más relevantes. Este estuvo enmarcado en el recuento histórico en torno a los procesos de inclusión en la educación superior, con el fin de develar los diferentes tópicos de comprensión, sus tensiones y tendencias.

## Resultados

En la figura 2 se puede observar el número de artículos publicados por año en *Scopus*, de acuerdo con la consulta inicial. A partir de esta, se identifica que entre el año 2010 y el 2021 la producción científica con relación al fenómeno de la educación superior inclusiva tuvo un crecimiento importante, pasando de 35

artículos a más de 60. Lo anterior da cuenta de la importancia y posicionamiento que ha tenido el fenómeno en la agenda internacional en la última década.



**Figura 2.** Producción científica anual.

Fuente: ToS (2022).

Con relación a los autores, en la tabla 1 se identifican aquellos que han sido más referenciados dentro de este campo de estudio. En este sentido, Moriña (España) es la autora con mayor frecuencia de aparición (31 artículos), seguida por autores emblemáticos en este campo de estudio; como Ainscow (11 artículos) y Slee (9 artículos) del Reino Unido.

**Tabla 1.** Autores según número de referencias.

<b>Autor</b>	<b>Freq.</b>	<b>País</b>
Moriña, Anabel	31	España
Ainscow, Mel	11	Reino Unido
Slee, Roger	9	Reino Unido

Leyser, Yona	7	Estados Unidos
Sharma, Umesh	7	Australia
Florian, Lani	6	Reino Unido
Moliner, Odet	5	España
Avramidis, Elias	4	Grecia
Burgstahler, Sheryl	4	Estados Unidos
Lipka, Orly	4	Israel

Retomando la metáfora del árbol, se presentan a continuación los principales hallazgos, teniendo en cuenta su ubicación en él (raíz, tronco o ramas). Esto permite una comprensión de las diferentes perspectivas desde las que se aborda la educación superior inclusiva.

### **Raíz: cimientos teóricos para comprender la educación superior inclusiva**

Las investigaciones ubicadas en la raíz, realizadas desde el 2001 al 2012, en un 50% hacen alusión a estudios centrados en la discapacidad y las barreras que los estudiantes afrontan en la educación superior, privilegiando su perspectiva desde las experiencias particulares. En este sentido, Holloway (2001), a partir del análisis de la documentación significativa de la universidad, examina la retórica subyacente para identificar los factores que posibilitan una experiencia positiva para los estudiantes con discapacidad; así como aquellos que provocan prácticas discriminatorias y marginalizantes.

Es necesario resaltar uno de los primeros análisis sistemáticos de la experiencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior centrado en las barreras para el aprendizaje, realizado por Fuller *et al.* (2004). En el estudio se presentan tanto datos estadísticos sobre la calidad y variedad de la experiencia de aprendizaje de 173 estudiantes, como sus apreciaciones acerca de las condiciones asociadas al aprendizaje y la evaluación. Dentro de sus hallazgos, se destaca la necesidad de prestar mayor atención a las cuestiones relacionadas con la paridad y flexibilidad de provisión, así como a las capacidades del personal para identificar y diseñar los ajustes razonables requeridos por la legislación reciente sobre discapacidad. Gibson (2012), por su parte, se centró principalmente en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades de primer año,

sus transiciones de la escuela a la universidad y sus experiencias de aprendizaje positivas y negativas en ambos niveles.

La lucha de los estudiantes con discapacidad para acceder y participar en la educación superior sigue siendo un aspecto de gran preocupación para los activistas e investigadores de la discapacidad, como se refleja en el estudio realizado por Moswela y Mukhopadhyay (2011). Ellos documentaron las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad en su lucha por acceder y participar en la educación superior, y presentaron en sus hallazgos seis tópicos de comprensión: barreras actitudinales, barreras de recursos, barreras estructurales, cuestiones relacionadas con las políticas, falta de mecanismos de apoyo, y falta de habilidades y conocimientos. En esta misma línea de abordaje se identifica la investigación realizada por Hopkins (2011), quien explora a través de las narrativas de los estudiantes con discapacidad, las barreras que enfrentan cuando intentan acceder a un plan de estudios en la educación terciaria. Estas narrativas sugieren que ellos tienen que trabajar considerablemente más que los estudiantes sin discapacidad, para superar una amplia gama de barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas.

En otro tópico de comprensión se encuentran las investigaciones desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad, como la realizada por Tinklin *et al.* (2004), quienes discuten el estado actual de la política para esta población en la educación superior en Escocia e Inglaterra. Los investigadores concluyen que, si bien hay señales definitivas de progreso en el desarrollo de la provisión para estudiantes con discapacidad, algunas áreas necesitan mayor atención; como la necesidad de desafiar las nociones convencionales de práctica eficaz de enseñanza y aprendizaje. Unido a ello, Hanafin *et al.* (2007) advierten que, en el contexto europeo, facilitar una mayor participación de los grupos marginados históricamente dentro de la sociedad se ha convertido en una piedra angular de la política social. Este enfoque ha tendido a centrarse en cuestiones de acceso físico y algunos soportes técnicos; sin embargo, el acceso es multifacético y debe incluir una revisión de las prácticas pedagógicas, así como la ayuda tecnológica y personal requerida.

Un último tópico de abordaje que ha sido poco explorado se centra en los estudios críticos sobre la discapacidad, puesto que históricamente la discapacidad ha sido excluida de estos análisis al ser encasillada en el ámbito de la anormalidad y la patología individual. En el artículo de Liasidou (2014) se abordan algunas ideas de los estudios críticos de la discapacidad, para enfatizar la importancia de adoptar los fundamentos teóricos y pedagógicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un medio para movilizar cambios socialmente justos en la educación superior.

Si bien es cierto que los estudios anclados a la raíz muestran que existe un avance en la construcción de una política pública en torno a los procesos de educación inclusiva, todavía es necesario avanzar en las adecuaciones de infraestructura que permitan garantizar el acceso y participación de todos. Así como realizar transformaciones de índole pedagógico, en especial en los diseños curriculares y los sistemas de evaluación, para posibilitar la culminación del proceso formativo con calidad. Solo en el año 2014 las investigaciones adquieren un giro importante al «[...] resaltar las formas en que ciertas dimensiones de un discurso de justicia social deben incorporarse en los debates sobre la política pública de inclusión y propender por una mayor participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior» (Liasidou, 2014, pp. 121-122).

### **Tronco: comprensiones estructurantes de la educación superior inclusiva**

En cuanto a las investigaciones consideradas como estructurantes, se pueden identificar cuatro tópicos de abordaje. El primero de ellos, centrado en indagar desde las voces de los actores las distintas maneras de mejorar las prácticas de inclusión en la educación superior. Allí se encuentra la investigación desarrollada por Redpath *et al.* (2013), en donde los estudiantes proporcionaron sus percepciones acerca de los servicios actuales y las barreras que han experimentado, aportando sugerencias para mejorar el servicio. Los hallazgos presentan como recomendación la necesidad de una red de comunicación que fomente el diálogo entre las partes interesadas en el bienestar del estudiante; con él en el centro de estas discusiones, señalando la importancia de que, a largo plazo, el objetivo de las instituciones se aleje de la lógica de los «ajustes razonables» individuales, para avanzar hacia una educación inclusiva para todos. Así mismo, en el estudio realizado por Strnadová *et al.* (2015) se profundiza en los tipos de apoyo mencionados por los estudiantes, los cuales incluyen el papel de la familia, sus compañeros y los asistentes. Los participantes también compartieron estrategias usadas para lidiar con las barreras que enfrentaron; entre las que se destacan la asertividad, la autodeterminación y la metacognición.

El segundo eje de comprensión aborda los estudios que van más allá de la perspectiva de los derechos. Allí se encuentran las investigaciones realizadas por Gibson (2015) y Madriaga y Goodley (2010) en el Reino Unido, Moriña *et al.* (2017) en España, y en Sudáfrica el realizado por Gow *et al.* (2020), en donde se recalca la necesidad para la educación superior de garantizar el cierre de brechas entre la política y la implementación de apoyos a los estudiantes con discapacidad. Además, se plantea la importancia de problematizar las agendas de derechos de las políticas públicas, con el fin de reflexionar sobre las complejidades y conflictos



de la inclusión; y así, diseñar una propuesta que se centre en nuevos desarrollos pedagógicos que emergerán cuando se consolide una mirada crítica al impacto de la hegemonía y las voces silenciadas de las personas con discapacidad.

El tercer eje de abordaje se centra en los sujetos, en especial en los docentes de la educación superior y en los estudiantes con discapacidad, empleando una apuesta metodológica biográfica narrativa. Entre ellas se identifica la realizada por Moriña *et al.* (2015), quienes presentan las recomendaciones de 44 estudiantes universitarios con discapacidad; no solo para una adecuada formación del profesorado, sino también para conocer acerca de la propia discapacidad y las maneras de dar respuesta a las necesidades derivadas de ella. Así mismo, Molina *et al.* (2016) presentan un análisis de la forma como los profesores responden a los estudiantes con discapacidad, identificando las barreras y el apoyo que influyen en el acceso, el rendimiento académico y la percepción de sus experiencias en la educación superior. Desde esta misma perspectiva, Lorenzo-Lledó *et al.* (2020) analizan la aplicación de metodologías inclusivas en estudiantes universitarios con discapacidad desde la postura docente, mostrando diferencias significativas en las percepciones según la categoría profesional y la rama de conocimiento de los profesores.

Un último tópico se centra en las investigaciones que hacen énfasis en los desafíos y retos de la educación superior, en donde la acción colegiada y el trabajo en red deben ser garantes para los procesos de transformación y flexibilización que se requieren; de forma tal que se puedan gestar ambientes educativos acogedores para propiciar el despliegue de las capacidades de cada sujeto. Desde esta perspectiva, autores como Moriña (2017) y Madriaga *et al.* (2010) plantean la necesidad de reflexionar sobre cómo la universidad debe transitar hacia un escenario inclusivo, lo que requiere del diseño de políticas, estrategias, procesos y prácticas que permitan consolidar una cultura encaminada a vincular a las personas en el marco de una educación para todos.

Finalmente, Collins *et al.* (2019) argumentan que, a pesar del marcado progreso hacia la educación inclusiva a través de ajustes razonables para todos, los entornos de aprendizaje siguen estando impulsados en adaptaciones para estudiantes individuales, lo que crea desafíos organizacionales y personales. Dentro de los hallazgos surgieron cuatro desafíos clave: (1) percepción del personal sobre recursos que crean demasiada dependencia de los estudiantes; (2) necesidades de capacitación del personal; (3) baja representación de estudiantes con discapacidades visibles; y (4) la necesidad de llevar la inclusión más allá de la educación al empleo.

## **Ramas: emergencias comprensivas de la educación superior inclusiva**

De los 332 artículos que conformaron las ramas, al analizar un total de 30 publicaciones entre 2018 y 2022, se puede identificar que los estudios más recientes con relación al fenómeno pueden ser agrupados en tres tendencias. Estas permiten profundizar en las tensiones y compresiones frente a la educación superior inclusiva, en donde se hace referencia a los factores, tanto internos como externos, que afectan la consolidación de procesos inclusivos.

La primera tendencia hace alusión explícita a la población en situación de discapacidad, reflexionando las posibilidades de una educación inclusiva. La segunda hace referencia a las barreras identificadas por los estudiantes con discapacidad vinculados a la educación superior. En este sentido, relaciona tres aspectos fundamentales: las barreras físicas y arquitectónicas, las actitudes de los docentes y las barreras pedagógicas y didácticas. Por último, se identificaron estudios que logran en alguna medida desentramarse de la asociación entre educación inclusiva y discapacidad; por un lado, introduciendo aspectos relacionados con la justicia social, la formación de profesores inclusivos y el uso de las TIC como mediación en procesos educativos flexibles; y por otro, analizando factores a considerar en la consolidación de instituciones de educación superior que avancen hacia procesos inclusivos.

## **Factores que influyen en la consolidación de una educación más inclusiva.**

En la primera rama identificada se relacionan estudios que abordan factores internos (actitudes, percepciones, preocupaciones, cualidades, condiciones, entre otros) y externos (entorno, cultura, políticas, prácticas) que influyen en la posibilidad de lograr procesos educativos más inclusivos; los cuales establecen una relación directa entre el concepto de educación inclusiva y la referencia a la educación de población con discapacidad.

En el primer artículo de esta rama se muestra un vínculo positivo entre la actitud de los docentes, el ambiente universitario y la espiritualidad (en tanto orientación de valor altruista social) en la intención de incorporar la educación inclusiva en el contexto de la India (Bodhi *et al.* 2021). Lo anterior conlleva ciertas implicaciones prácticas, en tanto reconocen que, para enfatizar la intención inclusiva, la organización educativa debe buscar alternativas para influir en la consolidación de una actitud favorable de los docentes hacia la educación inclusiva. Otros investigadores como Alzyoudi *et al.* (2021) abordan las actitudes de los estudiantes denominados «con desarrollo típico» en referencia a las de sus compañeros con discapacidad en el contexto de los Emiratos Árabes Unidos,

identificando actitudes negativas que se justifican desde la exigencia de la educación universitaria que afectarían directamente las intenciones de socialización e interacción hacia esta población. Se resalta como resultado del estudio que el conocimiento de las políticas de educación inclusiva no influye de forma positiva en estas percepciones. De esta manera, se plantea la urgencia de generar medidas para promover el cambio de percepciones y lograr mayor aceptación, para lo cual se proponen procesos formativos con relación a la educación inclusiva y su importancia para la consolidación de sociedades más incluyentes.

Por su parte, Morales y Aguilera (2022) señalan la necesidad de identificar las percepciones de los estudiantes con discapacidad, los docentes y los directivos frente a los procesos de educación inclusiva, con el fin de reconocer las barreras y los facilitadores que emergen en este proceso. De igual manera, Garvis *et al.* (2022) hacen referencia a la formación de docentes para la primera infancia en el contexto universitario sueco, estableciendo la importancia de conocer las creencias de los maestros en formación sobre la educación inclusiva. Adicionalmente, Sunthonkanokpong y Murphy (2021) analizan las preocupaciones de los maestros en formación sobre la inclusión de estudiantes a los que nominan como «diversos» en sus aulas; estas se centran fundamentalmente en la falta de recursos y en el trabajo con poblaciones con discapacidades. Además, señalan la escasa investigación acerca de la formación docente para enseñar en contextos de diversidad.

Por otro lado, Brewer y Movahedazarhouligh (2021) presentan las experiencias de estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo en procesos de educación postsecundaria, haciendo referencia a estas oportunidades que se comienzan a abrir en los contextos universitarios a partir del discurso de la educación inclusiva. En este sentido, señalan la importancia de conocer las experiencias de estos estudiantes para identificar barreras, desafíos, fortalezas y necesidades de dichos programas y generar procesos de transformación requeridos.

Otro matiz de comprensión se relaciona con las movilizaciones asociadas a las prácticas requeridas para el acercamiento a procesos educativos inclusivos. En relación con esto, Kantor y Proekt (2021) identifican que, si bien los profesores universitarios cuentan con preparación motivacional o afectiva frente al desarrollo de una educación más inclusiva, la falta de habilidades prácticas constituye una barrera para la implementación de los procesos; lo que genera resistencia y rechazo. Igualmente, reconocen una mayor disposición hacia la inclusión por parte de los docentes de las ciencias sociales y humanas, en contraposición a los docentes de ciencias exactas y naturales. Como resultado de su investigación, proponen un modelo de preparación psicológica del personal docente de las universidades para la implementación de una educación inclusiva que involucre un componente motivacional-valorativo, un componente afectivo y un componente práctico. De igual manera, Emmers *et al.* (2020) estudian la relación entre las actitudes, la

autoeficacia y el comportamiento de los docentes con relación a la educación superior inclusiva, resaltando la importancia de que las reformas de las políticas se centren en la necesidad de la experiencia práctica de los docentes en formación para el desarrollo de las habilidades procedimentales, con el fin de llevar a cabo procesos educativos inclusivos.

Si bien los estudios referidos enfatizan en la necesidad de considerar las habilidades fundamentales con las que un docente debe contar para dar respuesta a la diversidad desde la educación inclusiva, otros ponen en consideración la importancia de las mediaciones tecnológicas como oportunidades para la diversificación de la enseñanza en contextos de educación superior. De esta forma, Zhang *et al.* (2020) señalan que la mayoría de los modelos tradicionales de educación superior no están suficientemente adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, ante lo cual reconocen en el *Blended Learning* una potencialidad para la consolidación de sistemas de educación inclusiva que ofrezcan oportunidades de aprendizaje flexibles y ajustadas a sus particularidades. De forma complementaria, Meskhi *et al.* (2019) estudian las limitaciones y oportunidades para el desarrollo del *e-learning* en el sistema de educación inclusiva en las universidades rusas, e identifican en su flexibilidad una condición de posibilidad para garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación de diferentes grupos poblacionales que de otra forma no tendrían acceso.

### **Inclusión de estudiantes con discapacidad: entre barreras y oportunidades.**

Los estudios anclados a esta rama dan cuenta de la necesidad de comprensión de las realidades educativas de la población con discapacidad en el contexto universitario. Al respecto, Bartz (2020) resalta la inequidad socioeconómica que enfrenta esta población en la educación superior, especialmente al identificar que poco se consideran sus necesidades de atención complementaria por parte del sistema de salud, y los requerimientos de tiempo y costo económico que dichos procesos demandan. Igualmente resalta la importancia de intervenir las barreras de carácter arquitectónico que se identifican en las instituciones, así como las barreras en la espacialización de los escenarios educativos como aspectos que interfieren en el aprendizaje.

Un tercer aspecto identificado en el estudio es el material mediador del aprendizaje, ya que, si bien en muchas ocasiones las IES cuentan con plataformas educativas de apoyo a los procesos de enseñanza, los profesores en pocas ocasiones realizan una selección detenida y rigurosa de los recursos de apoyo al aprendizaje y un análisis de sus condiciones de accesibilidad. Este último aspecto es señalado

igualmente por Perera-Rodríguez y Moriña (2019), quienes enfatizan en los apoyos y los obstáculos que brindan las nuevas tecnologías en la educación y la vida académica de estudiantes universitarios con discapacidad, así como en la necesidad de formación de los docentes en cuanto al uso pedagógico de dichas tecnologías.

Múltiples autores identifican en las actitudes de los docentes un obstáculo para promover aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, por lo cual se resalta la necesidad de mayor formación y desarrollo de métodos de enseñanza inclusivos. Además, se sugiere el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como alternativa para pensar currículos más flexibles, pertinentes y accesibles (Bartz, 2020; Moriña y Perera, 2020; Moriña y Carballo, 2020; Melero *et al.*, 2018).

Por su parte, Moriña y Carballo (2020), Fernández (2019) y Melero *et al.* (2018) analizan, desde las perspectivas de los estudiantes con discapacidad, diferentes facilitadores y obstáculos que estos identifican desde sus propias experiencias, interpellando la institucionalidad y demandando transformaciones para que la universidad avance hacia una educación más inclusiva. Moriña y Carballo (2020) refieren la necesidad de accesibilidad de los entornos universitarios, procesos de transición planificados, servicios de orientación laboral, actitud positiva de los profesores, desarrollo de prácticas inclusivas, uso de tecnologías y la necesidad de formar a los profesores sobre inclusión y discapacidad. Melero *et al.* (2018) refuerzan estas conclusiones a través de las historias de vida de estudiantes con discapacidad, refiriendo las principales barreras que estos reconocen durante su trayectoria universitaria: las físicas y las que se asocian con los docentes.

Ahora bien, Zorina (2018) señala diferentes estrategias para erradicar las barreras en la educación en las universidades rusas, proponiendo una metodología de eliminación sostenible de las mismas, y haciendo referencia a una infraestructura inclusiva para la formación, la comunicación y la socialización. Igualmente, resalta la necesidad de garantizar el pleno acceso académico a la educación de alta calidad a través de programas educativos ajustados a las necesidades de la población; incluyendo el apoyo psicológico y pedagógico requerido. Además, destaca la importancia de eliminar las barreras actitudinales, promoviendo acciones que faciliten la socialización e interacción en medio de las diferencias. En este mismo contexto, Kantor y Proekt (2019) identifican como las principales barreras para posibilitar procesos inclusivos en el ámbito de la educación superior rusa, la falta de voluntad de los compañeros para estudiar junto con las personas con discapacidades, las significativas dificultades de comunicación, las limitaciones para la organización didáctica de las clases considerando grupos heterogéneos, y la falta de conocimiento de las mediaciones y recursos educativos de apoyo requeridos para dichos procesos.

Finalmente, Faura-Martínez y Cifuentes-Faura (2022), y Cifuentes-Faura y Faura-Martínez (2022) proponen un instrumento para evaluar el estado de la educación inclusiva en cada universidad y conocer el grado de adecuación curricular y de accesibilidad, así como los recursos y proyectos que están desarrollando para lograr la inclusión. Los investigadores señalan que este permitirá una clasificación de las instituciones según los avances en el campo de la educación inclusiva, especialmente en relación con la calidad de las medidas específicas adoptadas para ayudar a los estudiantes con discapacidades u otras necesidades particulares.

### **Implicaciones para la consolidación de prácticas de educación superior más inclusivas.**

Esta última rama permite un acercamiento a aquellas dimensiones de la educación superior que deben ser consideradas para avanzar hacia procesos educativos inclusivos. Con relación a este último aspecto, es posible evidenciar al menos cuatro tendencias: la necesidad de pensar los tránsitos oportunos, pertinentes y armónicos entre la educación superior y el ámbito laboral en términos de justicia social; el uso de tecnología como potente mediador en los procesos de accesibilidad universal a los currículos; la necesidad de formación de docentes con perfil inclusivo para la transformación de las prácticas educativas; y, finalmente, las condiciones generales requeridas para consolidar instituciones de educación superior inclusivas.

Con relación al primer aspecto, Goodall *et al.* (2022) y Corcoran *et al.* (2022) hacen referencia a la necesidad de pensar de forma más global la perspectiva inclusiva, evitando restringirla al ámbito educativo para considerar aspectos relacionados con la transición laboral en condiciones de igualdad de oportunidades. Goodall *et al.* (2022) identifican en sus resultados que aún queda mucho por hacer en la creación de entornos de educación y empleo inclusivos, señalando la necesidad de procesos de divulgación y educación para el personal en ambos sectores. Adicionalmente, Corcoran *et al.* (2022) señalan que la educación inclusiva ya no se puede medir solo en términos de matrícula, sino que se considera fundamental la garantía de oportunidades para el estudio y la posterior transición al empleo. En este sentido, plantean que «[...] en lugar de perpetuar la homogeneidad en el mundo de la educación y el trabajo, la educación superior puede utilizar los requisitos inherentes para aumentar la justicia social y la equidad» (Corcoran *et al.*, 2022, p. 69).

Por su parte, Cotán *et al.* (2021), Perera *et al.* (2021), y Bong y Chen (2021) hacen referencia al uso de la tecnología como mediación de los procesos de

gestión académica inclusiva con relación a las posibilidades de accesibilidad. Bong y Chen (2021) señalan que, aunque el uso de las TIC en educación superior se ha incrementado en los últimos años, se hace necesario formar a los profesores garantizando habilidades en relación con el diseño de materiales y entornos de aprendizaje digitales accesibles e inclusivos, la concientización frente a las diferencias en el contexto educativo, la legislación, los estándares y pautas de accesibilidad y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Perera *et al.* (2021) resaltan el valor de los medios tecnológicos y de los entornos virtuales en la implementación de prácticas educativas inclusivas. De esta forma, refieren un sentido amplio de la educación inclusiva, no exclusivamente centrada en personas con discapacidades; pues identifican que este tipo de mediaciones facilitan regular de forma flexible el ritmo y la intensidad del aprendizaje de acuerdo con intereses y particularidades de cada estudiante.

Un tercer aspecto hace referencia a la necesidad de contar en las instituciones de educación superior con profesores inclusivos (Márquez y Melero, 2022; Moriña y Orozco, 2022a; Moriña y Orozco, 2022b; Moriña y Orozco, 2022c). Al respecto, Márquez y Melero (2022) exploran el nivel de conocimientos y creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva, identificando que gran parte de los docentes manifiestan desconocimiento acerca de la misma. Además, resaltan que

[...] la buena voluntad, la sensibilidad y el compromiso profesional del profesorado no son suficientes, para hacer frente a la diversidad presente en las aulas universitarias si no van acompañados de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar currículos más inclusivos. (p. 840).

Este conocimiento con relación a la educación inclusiva difiere significativamente entre disciplinas, razón por la cual es importante procurar un programa de formación docente que no sea homogéneo, sino que pueda dar respuesta a las necesidades específicas de los docentes de cada área.

Con relación a las creencias sobre la educación inclusiva por parte de los profesores, Márquez y Melero (2022) identifican tres categorías: 1) asociada con la igualdad de oportunidades de acceso a la universidad que deben tener todos los estudiantes, 2) la educación inclusiva como atención al alumnado con discapacidad, y 3) una visión más amplia, que se refiere a la participación y el éxito de todos. Los hallazgos señalados remiten a la necesidad de pensar en la urgencia de mejorar los procesos de formación de docentes, «[...] iniciando y profundizando debates compartidos sobre el significado y las implicaciones de la inclusión» (Márquez y Melero, 2022, p. 842).

Por un lado, en los estudios de Moriña y Orozco (2022a, 2022b y 2022c) se señala que los profesores inclusivos reconocen la diversidad en su complejidad, y

no se centran en la diferencia permanente de estudiantes con o sin discapacidades; resaltando que las prácticas docentes más inclusivas son aquellas que promueven una interacción activa y participativa. Por otra parte, las investigadoras identifican que un profesor inclusivo facilita el aprendizaje de todos los estudiantes y cuenta con atributos no solo profesionales, sino también personales que influyen directamente en el éxito de los estudiantes. Resaltan, además, la necesidad de contar con un profesorado «bien informado y bien formado» en relación con una educación que responda a la diversidad, y que posibilite avanzar en el diseño de prácticas educativas para todos.

Finalmente, se identifican en esta rama algunos estudios relacionados con el diseño de indicadores que permitan la valoración de los procesos institucionales y la implementación de acciones, planes y proyectos de transformación de los sistemas de educación superior hacia procesos educativos inclusivos (Cifuentes-Faura y Faura-Martínez, 2022; Márquez *et al.*, 2021). Por un lado, Cifuentes-Faura y Faura-Martínez (2022) desarrollan un indicador dinámico de educación inclusiva que establece un ranking de aquellas universidades mejor preparadas para ofrecer recursos inclusivos en España. Por otro lado, Márquez *et al.* (2021), proponen un sistema de indicadores que facilite a las instituciones universitarias la autoevaluación de las condiciones que ofrecen a sus estudiantes con respecto a la inclusión; considerando dimensiones como la cultura institucional, el acceso equitativo, el aprendizaje centrado en el estudiante, el bienestar y la participación, la movilidad y la empleabilidad, y el logro académico. En este sentido, señalan que «[...] avanzar hacia la construcción de universidades donde todos puedan aprender y participar es una tarea inaplazable que muchas instituciones desconocen cómo enfrentar» (Márquez *et al.*, 2021, p. 33).

## Conclusiones

Partiendo de la revisión realizada, es posible comprender que si bien el discurso de la educación inclusiva en su perspectiva actual busca trascender su asociación directa con la educación de la población con discapacidad, para posicionarse en el lugar de pensar instituciones y prácticas que valoren, reconozcan y actúen considerando la diversidad, la singularidad y la heterogeneidad, los estudios identificados en el rastreo asocian en su mayoría la educación inclusiva con esta población, haciendo énfasis en sus necesidades y requerimientos.

Entre las barreras que con más frecuencia se identifican en los estudios, se resalta las actitudes, creencias, prejuicios y percepciones de los docentes frente a



las diferencias asociadas a la discapacidad; otras señalan las condiciones físicas y arquitectónicas sin requerimientos básicos de accesibilidad y aquellas centradas en las mediaciones pedagógicas y didácticas. Estas son pensadas para una idea de estudiante estándar, que deja por fuera de las planeaciones institucionales la diversidad humana en sus múltiples expresiones.

Los estudios revisados, en su gran mayoría, concluyen la necesidad de formación de profesores con un perfil inclusivo; lo cual implica procesos orientados tanto a su condición humana y su posicionamiento frente a las diferencias, como aquellos que enfatizan en el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas que les permitan diseños curriculares y despliegues de los mismos, con características de universalidad y diversificación.

Otro de los aspectos que se identifican como oportunidad en la flexibilización de las mediaciones pedagógicas es el uso de las TIC en la educación, así como modelos de *e-learning* y *b-learning* como alternativas que favorecen la implementación de criterios de accesibilidad al material de apoyo educativo y a los procesos de enseñanza, considerando condiciones diferenciales con relación a tiempos, lenguajes, recursos, entre otros.

Adicionalmente, comienzan a emerger instrumentos e indicadores que buscan aportar a los procesos de autoevaluación institucional, para permitir que las barreras identificadas sean cada vez más visibles y establecer posibles acciones, estrategias, planes, proyectos y políticas a implementar; y así, avanzar hacia la consolidación de instituciones de educación superior cada vez más inclusivas.

Finalmente, los diferentes estudios evidencian un avance significativo en la implementación de la política pública de una educación superior inclusiva. Sin embargo, es necesario que se trasciendan los lineamientos plasmados en la política pública y se generen de manera mancomunada acciones que permitan la transformación de concepciones, culturas y prácticas que impiden garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

A partir de la revisión sistemática de antecedentes en el campo de estudios de la educación superior inclusiva realizado, se reconoce la necesidad de ampliar y complejizar sus fuentes teóricas y epistemológicas incursionando en las relaciones entre educación inclusiva y la teoría crítica de la educación, el posestructuralismo, las teorías feministas, los estudios culturales, los estudios poscoloniales y decoloniales, la teoría *queer*, la teoría *crip*, entre otras. De forma que sea posible avanzar hacia comprensiones de las diferencias humanas y la diversidad desligadas de la dicotomía de lo normal y lo anormal; que aporten a la consolidación de una cultura de acogida y valoración de las diferencias que se desplieguen en prácticas académicas, pedagógicas, investigativas, relacionales y de gestión que den cuenta de la diversidad que la constituye; y así fomentar la presencia, el aprendizaje y la

participación de todos y cada uno en la vida cotidiana institucional como condición de justicia social.

## Referencias

- Alzyoudi, M., Opoku, M. P., & Moustafa, A. (2021). Inclusive Higher Education in United Arab Emirates: Will Perceived Knowledge of Inclusion Impact Positively on University Students' Attitudes Towards Learning with Peers with Disabilities? *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793086>
- Bartz, J. (2020). All Inclusive? Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2021). Impact of Psychological Factors, University Environment and Sustainable Behaviour on Teachers' Intention to Incorporate Inclusive Education in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 381-396. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0113>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2021). Increasing Faculty's Competence in Digital Accessibility for Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0) 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2021). Students with Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Higher Education: Perceptions of Stakeholders in a First-Year Experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993-1009. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Cifuentes-Faura, J., & Faura-Martínez, U. (2022). Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2022.2095358>

- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). "Bringing Everyone on the Same Journey": Revisiting Inclusion in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Corcoran, T., Whitburn, B., & Knight, E. (2022). Inherent Requirements in Higher Education: Locating You in Us. *Perspectives Policy and Practice in Higher Education*, 26(2), 69–75. <https://doi.org/10.1080/13603108.2021.1986166>
- Cotán, A., Carballo, R., & Spinola-Elias, Y. (2021). Giving a Voice to the Best Faculty Members: Benefits of Digital Resources for the Inclusion of All Students in Arts and Humanities. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991492>
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and Self-Efficacy of Teachers Towards Inclusion in Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Faura-Martínez, U., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Building a Dynamic Indicator on Inclusive Education in Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 690–697. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1929237>
- Fernández, A. C. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 23–47. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.927>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Garvis, S., Uusimäki, L., & Sharma, U. (2022). Swedish Early Childhood Preservice Teachers and Inclusive Education. In H. Harju-Luukkainen, N. B. Hanssen, & C. Sundqvist (Eds.). *Special Education in the Early Years: Perspectives on Policy and Practice in the Nordic Countries* (pp. 87–100). Springer International Publishing.

- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353–369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Gibson, S. (2015). When Rights are Not Enough: What is? Moving Towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Goodall, G., Mjøen, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., & Kvam, L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition from Higher Education to Employment for Students with Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882066>
- Gow, M. A., Mostert, Y., & Dreyer, L. (2020). The Promise of Equal Education Not Kept: Specific Learning Disabilities – The Invisible Disability. *African Journal of Disability*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Neela, E. M. (2007). Including Young People with Disabilities: Assessment Challenges in Higher Education. *Higher Education*, 54(3), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
- Hopkins, L. (2011). The Path of Least Resistance: A Voice Relational Analysis of Disabled Students' Experiences of Discrimination in English Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711–727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Kantor, V.Z., & Proekt, Y. L. (2019). Inclusive Higher Education: Socio-Psychological Well-Being of Students. *The Education and Science Journal*, 21(2), 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>
- Kantor, V.Z. & Proekt, Y.L. (2021). Inclusive Educational Process at the University: Theoretical and Experimental Model of Teachers' Psychological Readiness. *The Education and Science Journal*, 23(3), 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>

- Liasidou, A. (2014). Critical Disability Studies and Socially Just Change in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120–135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive Methodologies from the Teaching Perspective for Improving Performance in University Students with Disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Madriaga, M., & Goodley, D. (2010). Moving Beyond the Minimum: Socially Just Pedagogies and Asperger's Syndrome in UK Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115–131. <https://doi.org/10.1080/13603110802504168>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Mareño, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(23), 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8247039.pdf>
- Márquez, C., & Melero, N. (2022). What are their Thoughts About Inclusion? Beliefs of Faculty Members About Inclusive Education. *Higher Education*, 83(4), 829–844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno, I., García, J. A., Díaz, V., & Elizalde, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Melero, N., Moriña, A., & López, R. (2018). Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127-1145. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3092>
- Mesghi, B., Ponomareva, S., & Ugnich, E. (2019). E-learning in Higher Inclusive Education: Needs, Opportunities and Limitations. *International Journal*

*of Educational Management*, 33(3), 424–437. <https://doi.org/10.1108/ijem-09-2018-0282>

Molina, V. M., Perera, V. H., Melero, N., Cotán, A., & Moriña, A. (2016). The Role of Lecturers and Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1046–1049. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12361>

Morales, P. & Aguilera, M. C. (2022). Percepción de actores que participan en programas educativos inclusivos en educación superior. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(1), 81-91. <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v11.3043>

Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Moriña, A., Cortez-Vega, D., & Molina, V. (2015). What if we could Imagine the Ideal Faculty? Proposals for Improvement by University Students with Disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>

Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish Disability Support Offices Contribute to Inclusive Education in the University? *Disability & Society*, 32(10), 1608–1626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022a). Inclusive Learning Strategies at University: The Perspective of Spanish Faculty Members from Different Knowledge Areas. *C&E, Cultura y Educación*, 34(2), 231–265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022b). Teaching Experiences of Inclusive Spanish STEM Faculty with Students with Disabilities. *International Journal of*

*Science and Mathematics Education*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022c). Portrait of An Inclusive Lecturer: Professional and Personal Attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>

Moriña, A., & Perera, V. H. (2020). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215–231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>

Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The Voices of Students with Disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

Perera-Rodríguez, V.H., & Moriña, A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65–76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>

Perera, V. H., Moriña, A., Sánchez-Díaz, N., & Spinola-Elias, Y. (2021). Technological Platforms for Inclusive Practice at University: A Qualitative Analysis from the Perspective of Spanish Faculty Members. *Sustainability: Science Practice and Policy*, 13(9), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13094755>

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A Qualitative Study of the Lived Experiences of Disabled Post-Transition Students in Higher Education Institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334–1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>

Robledo, S., Zuluaga, M., Valencia, L. A., Arbelaez-Echeverri, O., Duque, P., & Alzate-Cardona, J.-D. (2022). Tree of Science with Scopus: A Shiny Application. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 100, 1–7. <https://doi.org/10.29173/istl2698>

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality

- or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Sunthonkanokpong, W. & Murphy, E. (2021). Pre-Service Teachers' Concerns about Diversity. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), 1097–1109. <https://doi.org/10.1108/jarhe-06-2020-0193>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–657. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco.
- Valencia-Hernandez, D. S., Robledo, S., Pinilla, R., Duque-Méndez, N. D. & Olivartost, G. (2020). SAP Algorithm for Citation Analysis: An Improvement to Tree of Science. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 45–49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.77718>
- Veiga-Neto, A. y Lopes, M.C. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R.A. Cortés Salcedo, D.L. Marín Díaz y S. Castro-Gómez (Comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp.105-126). IDEP.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- Zhang, Y., Rebrina, F., Sabirova, F., & Afanaseva, J. (2020). Blended Learning Environments in Inclusive Education at the University. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(21), 145-161. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.16013>
- Zorina, E. E. (2018). Eradicating the Barriers to Inclusive Higher Education. *The Education and Science Journal*, 20(5), 165–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>



Zuluaga, M., Robledo, S., Arbelaez-Echeverri, O., Osorio-Zuluaga, G. A., & Duque-Méndez, N. (2022). Tree of Science - ToS: A Web-Based Tool for Scientific Literature Recommendation. Search Less, Research More! *Issues in Science and Technology Librarianship*, 100, 1-10. <https://doi.org/10.29173/istl2696>

Esta revista fue publicada en julio de 2024

Manizales, Colombia