

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

ÁNFORA

Diversidad y multiculturalidad.
Retos y cambios para una sociedad incluyente



Revista científica de la
Universidad Autónoma de Manizales
Vol 33 · N°61 · julio-diciembre de 2026



PUBLINDEX
DIALNET
CLASE
REDALYC
ULRICH
ASCI
CITE FACTOR

EBSCO
LATINDEX
MIAR
JOURNALTCS
FUENTE ACADEMICA
ACADEMIC SEARCH

DOAJ
BIBLAT
CIRC
ERIHPLUS
BASE
CORE

Revista **Ánfora** · Fundada en 1993
L-ISSN 0121-6538 · ISSN electrónico 2248-6941
Periodicidad semestral
Vol. 33, N 61, páginas 359 julio-diciembre de 2026
Manizales – Colombia

Universidad Autónoma de Manizales
Rector: Carlos Eduardo Jaramillo Sanint
Vicerrector Académico: Nelson Iván Bedoya Gallego

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 de Ánfora

Angélica María Rodríguez Ortiz. Ph.D

Editores invitados del dossier

Luis Antonio Villafán Amezcua. Ph.D. Universidad Anáhuac Puebla. México.

Daríá Mottareale Calvanese. Ph.D. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Roberto Moreno Ph.D. Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Ánfora	Manizales – Colombia	VOL. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

Comité Editorial y Científico

Melina Vázquez. Ph.D. Universidad de Buenos Aires, Argentina
Óscar Aguilera Ruiz. Ph.D. Universidad Católica del Maule, Chile
Freddy Orlando Santamaría. Ph.D. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Enrique Javier Díez Gutiérrez. Ph.D. Universidad de León, España
Carlos Valerio Echavarría Grajales. Ph.D. 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. Ph.D. Universidad de Caldas, Colombia
Germán Muñoz González. Ph.D. Universidad de Manizales, Colombia
José Carlos Luque Brazán. Ph.D. Universidad Autónoma de Ciudad de México, México
Salomé Sola-Morales. Ph.D. Universidad de Sevilla, España
José Manuel Saiz Álvarez. Ph.D. Tecnológico de Monterrey, México
Jorge Colvin Díez. Ph.D. IE Bussiness School, España
Juan Ramón Rodríguez Fernández. Ph.D. 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.
Clarisse Maryse Mimbuih M'ella Ph.D. Escuela Normal Superior (ENS) Libreville, Gabón, África
Bi Drombé Dandué Ph.D. Universidad Félix Houphouet-Boigny, Abiyán, Costa de Marfil, África
Seibo Alexise Véronique Ikossié Kouakou Ph. D. Escuela Normal Superior de Abiyán, Costa de Marfil, África
Stéphanie Messakimove Steiner Ph.D. Escuela Normal Superior de Libreville, Gabón, África
Perrine Mvou EP. Ongouori. Ph.D. Escuela Normal Superior de Libreville, Gabón, África
Gustave Voltaire Dioussé Ph.D. Universidad Gaston Berger, Saint-Louis, Senegal
José Manuel Maroto Blanco Ph.D. Universidad de Granada, España

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

Comité Técnico Ánfora

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
Alejandra Murillo Cárdenas. Auxiliar Administrativa
Sebastián López Ubaque Diagramación - Estratosfera Diseño

Autores edición 61 de la Revista Ánfora (julio-diciembre 2026)

Zoila Liliana Giraldo Martínez. Universidad de Caldas. Colombia.
Josefina Quintero Corzo. Universidad de Caldas. Colombia.
Erika Jhulyana Cortes Morales. Universidad de Caldas. Colombia.
Clara Inés Montoya Gómez. Universidad de San Buenaventura. Colombia.
Martha del Socorro Alzate Cárdenas. Universidad Católica de Manizales. Colombia.
David Salvador Cisneros Zepeda. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
Diana Carolina Arbeláez Echeverri. Universidad de Caldas. Colombia.
Sandra Milena Lince Salazar. Universidad de Caldas. Colombia.
Claudia Marcela López-Galeano. Universidad de Manizales. Colombia.
Sara Victoria Alvarado Salgado. Universidad de Manizales. Colombia.
Erika Echeverri Londoño. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
Ana María Aguirre Henao. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
Cristian Andrés Maya Poveda. Universidad de Antioquia. Colombia.
Gerzon Yair Calle Álvarez. Universidad de Antioquia. Colombia.
Reinaldo Cuesta Borja. Universidad Tecnológica del Chocó. Colombia.
David Osorio-García. Universidad de Caldas. Colombia.
Johan Sebastian Villada Gómez. Universidad de Caldas. Colombia.
Diana Carolina Ocampo Muñoz. Universidad de Caldas. Colombia.
Diana Paola Betancurth Loaiza. Universidad de Caldas. Colombia.
Lorena Gómez Giraldo. Universidad de Caldas. Colombia.
Juan Andrés Arango Londoño. Universidad de Caldas. Colombia.
Cristian Horacio Jaramillo García. Fundación Universitaria COMFAMILIAR. Colombia.
Diana Marcela Bustamante Arango. Universidad de Manizales. Colombia.
Óscar Armando Jaramillo García. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
Ángel David Villanueva Ortega. Universidad Abierta y a Distancia de México.
Jorge Guadalupe Arzate Salgado. Universidad Autónoma del Estado de México.
Nelly Maritza García Piñeros. Universidad de La Sabana. Colombia.
José Eduardo Cifuentes Garzón. Universidad de La Sabana. Colombia.
Marisa Adriana Miranda. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina.

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

Evaluadores

Olga Lucia Hincapié Gallón. Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Colombia.
Pauline Marion Dorothy Moore. Universidad Autónoma del Estado de México. Reino Unido.
Maximiliano E. Korstanje. Universidad de Palermo. Argentina.
Guillermo Quiña. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina
Ernesto Sanchez Sanchez. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
Andrea Rey Martí. Universidad de Valencia. España.
Paula Andrea Mora Pedreros. Fundación Universitaria de Popayán. Colombia.
Georgina Tapia González. Universidad de Colima. México.
Johan Méndez. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
Jorge Polo-Blanco. Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador.
David Arturo Ospina-Ramírez. Universidad de Manizales. Colombia.
Diana Lan. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
Heder Leandro Rocha. Universidade Federal do Paraná. Brasil.
Isabel Jiménez Becerra. Universidad de La Salle. Colombia.
César Augusto Hernández Suárez. Universidad Francisco de Paula Santander. Colombia.
Camilo Andrés Devia Garzón. Universidad Militar Nueva Granada. Colombia.
Jeanne W. Simon. Universidad de Concepción. Estados Unidos.
Emmanuel Theumer. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
Renan Garcia-Falconi. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
Lorena Canet Juric. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Argentina.
María Eugenia Rausky. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.
Stefano Farné. Universidad Externado de Colombia. Colombia.
María Teresa Moreno. Pontificia Universidad Católica del Perú.
Lionel Tovar Macchi. Universidad del Valle. Colombia.
Paula Tatiana Pantoja Suárez. Universidad de Caldas. Colombia.
Alba Lucía Cruz Castillo. Universidad de La Salle. Colombia.

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

Traducciones

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

Traductores al inglés

Diana Lorena Giraldo O.
Inés Gabriela Guerrero U.
Alexandra Suaza R.

Revisión por Nativo al inglés

Gregory Wallace Amos

Traductor al portugués

Centro de traducción e Interpretación UAM

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
Dirección de Investigación, Innovación y Emprendimiento.

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

E-mail: anfora@autonoma.edu.co
<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora>

Antigua Estación del Ferrocarril - Manizales (Colombia)
«Vigilada Mineducación»

Se permite su reproducción citando la fuente.

*El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no
compromete la posición de la revista. Licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.*

Ánfora	Manizales - Colombia	VOL. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

Indexada en
Bases de datos multidisciplinarias
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
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. 33	Nº 61	359 P.	julio-diciembre	2026	L-ISSN 0121-6538 E-ISSN 2248-6941

CONTENTS

CONTENIDO • CONTEÚDO

13 EDITORIAL

Luis Antonio Villafán Amezcua • Daría Mottareale
Calvanese • Roberto Moreno

INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES • RESEARCH AND REFLECTIONS • INVESTIGAÇÕES E REFLEXÕES (DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD. RETOS Y CAMBIOS PARA UNA SOCIEDAD INCLUYENTE)

- 24 The Most Recent Advances on the Teaching
of English to Students with Autism Spectrum
Disorder (ASD): A Basic Literature Review
[English Version]

*Avances recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno
del Espectro Autista (TEA): una revisión básica de la literatura*
[Versión en español]

*Avanços recentes no ensino de inglês para alunos com Transtorno
do Espectro Autista (TEA): uma revisão da literatura básica*

Zoila Liliana Giraldo Martínez • Josefina Quintero Corzo •
Erika Jhulyana Cortes Morales

- 52 Aesthetics of Subjectivity in Literary Productions
in Colombian Sign Language
[English Version]

*Estética de la subjetividad en producciones
literarias en lengua de señas colombiana*
[Versión en español]

*Estética da subjetividade em produções literárias
em língua de sinais colombiana*

Clara Inés Montoya Gómez

82 Microfinance and Women: Bibliographic Analysis
and Trends Using the ARIMA Model

[English Version]

*Microfinanzas y mujeres: análisis bibliográfico y
tendencias con la utilización del Modelo Arima*

[Versión en español]

*Microfinanças e mulheres: análise bibliográfica e
tendências com o uso do modelo ARIMA*

Martha del Socorro Alzate Cárdenas · David Salvador Cisneros Zepeda

.....

105 Telling History from Women's Standpoints: A Proposal
for Teaching Philosophy through a Gender Perspective

[English Version]

*Contar las historias desde las mujeres:
apuesta para enseñar la filosofía con perspectiva de género*

[Versión en español]

*Contar as histórias a partir das mulheres: Uma aposta
para ensinar filosofia com perspectiva de gênero*

Diana Carolina Arbeláez Echeverri · Sandra Milena Lince Salazar

.....

126 Decolonial Methodologies: A Commitment to Make
the Peasantry Visible as an Epistemic Subject

[English Version]

*Metodologías decoloniales: una apuesta para visibilizar
el campesinado como sujeto epistémico*

[Versión en español]

*Metodologias decoloniais: uma aposta para visibilizar
o campesinato como sujeito epistémico*

Claudia Marcela López-Galeano · Sara Victoria Alvarado Salgado

.....

- 146 Analysis of Women's Feelings Toward the Territory
They Inhabit Applied to Body Mapping
[English Version]

*Análisis de sentimientos de las mujeres frente al
territorio aplicado al mapeo corporal*
[Versión en español]

*Análise de sentimentos das mulheres em relação ao
território aplicada ao mapeamento corporal*

Erika Echeverri Londoño • Ana María Aguirre Henao
.....

- 185 Teachers' Conceptions of ICT-Mediated Assessment
Practices from a Learning Diversity Perspective
[English Version]

*Concepciones de maestros alrededor de la práctica
evaluativa mediada por TIC desde la diversidad*
[Versión en español]

*Concepções de professores sobre práticas avaliativas mediadas
por TIC a partir da diversidade de aprendizagem*

Cristian Andrés Maya Poveda • Gerzon Yair Calle Álvarez
.....

- 212 Challenges to the Consolidation of Ethnic-Territorial
Rights of Black Communities in the Colombian Pacific
[English Version]

*Desafíos para la consolidación del derecho étnico-territorial
de comunidades negras en el Pacífico colombiano*
[Versión en español]

*Desafios para a consolidação do direito étnico-territorial
de comunidades negras no Pacífico colombiano*

Reinaldo Cuesta Borja • David Osorio-García
.....

239 Breaking Myths About the Sexual Rights of Older Adults: A Narrative Literature Review

[English Version]

Rompiendo mitos sobre los derechos sexuales de las personas mayores: una revisión narrativa de la literatura [Versión en español]

Romperar mitos sobre os direitos sexuais dos adultos mais velhos: uma revisão narrativa da literatura

Johan Sebastian Villada Gómez · Diana Carolina Ocampo Muñoz · Diana Paola Betancurth Loaiza · Lorena Gómez Giraldo · Juan Andrés Arango Londoño

.....

271 Youth at the Margins: An Analysis of Youth Exclusion and Juvenile in the Latin American Context

[English Version]

Juventudes en los márgenes: análisis de la exclusión juvenil y del juvenicidio en el contexto latinoamericano

[Versión en español]

Juventudes às margens: uma análise da exclusão juvenil e juvenicídio no contexto latino-americano

Cristian Horacio Jaramillo García · Diana Marcela Bustamante Arango · Óscar Armando Jaramillo García

.....

293 Child and Adolescent Labor in Non-Wage Societies. A Sociological Reading from Family Workshops

[English Version]

Trabajo infantil y adolescente en sociedades no salariales. Una lectura sociológica desde los talleres-familia

[Versión en español]

Trabalho infantil e adolescente em sociedades não salariais: uma leitura sociológica a partir dos ateliês familiares

Ángel David Villanueva Ortega · Jorge Arzate Salgado

.....

- 316 Perceptions of a Bilingual-Bicultural Education Proposal for Deaf Students in Bogotá: A Perspective from Its Stakeholders
[English Version]

Percepciones respecto a una propuesta de educación bilingüe bicultural para estudiantes sordos de Bogotá: una mirada desde sus actores
[Versión en español]

Percepções sobre uma proposta de educação bilíngue-bicultural para estudantes surdos em Bogotá: uma perspectiva a partir de seus atores

Nelly Maritza García Piñeros · José Eduardo Cifuentes Garzón

.....

- 339 The Mothers and Their Different Forms of Waiting: Reflections on the "Madwomen" of Plaza de Mayo
[English Version]

Las Madres y sus esperas.
Reflexiones a propósito de las «locas» de Plaza de Mayo
[Versión en español]

As mães e suas esperas. Reflexões a propósito das "loucas" da Plaza de Mayo

Marisa Adriana Miranda

.....

EDITORIAL

Diversidad y multiculturalidad

[*Versión en español*]

Editorial: Diversity and Multiculturalism

Editorial: Diversidade e multiculturalidade

› *Cómo citar:*

Villafán, L. A *et al.* (2026). Editorial.
Diversidad y multiculturalidad.

Ánfora, 33(61), 13-22.

<https://doi.org/10.30854/anf.1459>

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

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Luis Antonio Villafán Amezcua*

<https://orcid.org/0000-0002-2873-4650>

México

Daríá Mottareale Calvanese**

<https://orcid.org/0000-0002-1416-7923>

España

Roberto Moreno***

<https://orcid.org/0000-0002-6238-9440>

España

Resumen

El presente monográfico de *Ánfora* reúne investigaciones socialmente relevantes y orienta el foco de análisis hacia los sujetos históricamente ubicados en los márgenes. Su eje central es que la inclusión, la justicia y el reconocimiento no pueden pensarse únicamente en términos de acceso material, sino también como problemas de legitimidad epistémica, memoria, territorio y dignidad. A partir de debates sobre educación inclusiva y multicultural, perspectiva de género, colonialidad del saber, derechos de comunidades afrodescendientes, envejecimiento, juventudes y memoria histórica, en el texto se sostiene que las democracias latinoamericanas serán evaluadas por su capacidad de ampliar el campo del reconocimiento en sociedades crecientemente diversas. En esta editorial se defiende que los márgenes

* Doctor en Alta Dirección. Universidad Anáhuac Puebla. Correo electrónico: luis.villafanam@anahuac.mx

** Doctora en Sociología. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Correo electrónico: daria.mottareale@unir.net

*** Doctor en Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: roberto.moreno@uclm.es

no son exteriores al sistema, sino lugares desde donde este revela sus límites y sus posibilidades de transformación. En esa medida, escuchar las voces relegadas constituye una exigencia de verdad, justicia intelectual y renovación democrática.

Palabras clave: inclusión; reconocimiento; justicia; memoria; territorio; multiculturalidad.

Abstract

This monographic issue of *Ánfora* brings together socially relevant research and directs the focus of analysis toward subjects historically positioned at the margins. Its central premise is that inclusion, justice, and recognition cannot be understood solely in terms of material access, but also as matters of epistemic legitimacy, memory, territory, and dignity. Drawing on debates surrounding inclusive and multicultural education, gender perspectives, coloniality of knowledge, the rights of Afro-descendant communities, aging, youth, and historical memory, the text argues that Latin American democracies will be evaluated according to their capacity to expand the field of recognition within increasingly diverse societies. This editorial maintains that the margins are not external to the system, but rather spaces from which the system reveals both its limits and its possibilities for transformation. In this sense, listening to marginalized voices constitutes a demand for truth, intellectual justice, and democratic renewal.

Keywords: inclusion; recognition; justice; memory; territory; multiculturalism.

Resumo

Este número monográfico da *Ánfora* reúne pesquisas socialmente relevantes e direciona o foco de análise para sujeitos historicamente situados às margens. Seu eixo central é que a inclusão, a justiça e o reconhecimento não podem ser pensados apenas em termos de acesso material, mas também como questões de legitimidade epistêmica, memória, território e dignidade. A partir de debates sobre educação inclusiva e multicultural, perspectiva de gênero, colonialidade do saber, direitos das comunidades afrodescendentes, envelhecimento, juventudes e memória histórica, o texto sustenta que as democracias latino-americanas serão avaliadas por sua capacidade de ampliar o campo do reconhecimento em sociedades cada vez mais diversas. Neste editorial, defende-se que as margens não são exteriores ao sistema, mas lugares a partir dos quais ele revela seus limites e suas possibilidades de

transformação. Nesse sentido, ouvir as vozes relegadas constitui uma exigência de verdade, justiça intelectual e renovação democrática.

Palavras-chave: inclusão; reconhecimento; justiça; memória; território; multiculturalidade.

Hay números monográficos que organizan una conversación; hay otros que, además, obligan a desplazarla. El presente volumen pertenece a esta segunda clase. Su mérito consiste en reunir investigaciones sobre temas socialmente relevantes y, además, en proponer, de manera serena y firme, una reorientación del punto de vista. Allí donde buena parte de la tradición académica moderna ha observado a ciertos sujetos desde el prisma de la carencia, de la desviación o de la marginalidad, este monográfico invita a pensarlos, y a re-pensarlos, como productores de sentido, como sujetos de derecho, como actores de memoria y como interlocutores epistémicos. En otras palabras, estamos ante una suma de estudios sobre poblaciones vulnerables con una reflexión colectiva sobre aquello que una sociedad revela de sí misma cuando decide a quién escuchar, a quién enseñar, a quién recordar y a quién reconocer.

La fuerza del conjunto radica, precisamente, en esa doble operación: por una parte, vuelve visibles problemas decisivos del presente latinoamericano —la exclusión educativa, la injusticia epistémica, la desigualdad territorial, el silenciamiento de la sexualidad en la vejez, la criminalización de las juventudes y las memorias del terrorismo de Estado—; por otra, reordena la jerarquía de las preguntas. Ya no se trata solo de averiguar qué les falta a ciertos sujetos para ingresar a un orden previamente dado, sino que ahora hay que interrogar críticamente ese orden, es decir, sus cánones, sus pedagogías, sus burocracias, sus lenguajes del mérito, sus gramáticas de normalidad y sus modos de administrar la diferencia. En este desplazamiento hay una intuición de fondo: no basta con hablar de inclusión, si el centro permanece intacto; no basta con añadir voces subalternizadas, si no se revisan los criterios mismos que las convirtieron en subalternas.

Desde hace décadas, los debates sobre justicia social han insistido en que las desigualdades contemporáneas no pueden comprenderse de forma unidimensional. La filósofa, teórica crítica y feminista estadounidense Nancy Fraser sostuvo que las luchas por la justicia exigen pensar conjuntamente en la redistribución, el reconocimiento y la participación, pues una sociedad puede ampliar recursos sin desmontar desprecios culturales, o puede celebrar identidades sin alterar estructuras materiales de subordinación (Fraser, 1998). Esa tesis conserva toda su potencia para leer el presente. La desigualdad no es solo una cuestión de ingreso,

acceso o cobertura; también es una cuestión de inteligibilidad, de prestigio simbólico, de autoridad para hablar, y de derecho a ser considerado plenamente humano en el espacio público. Así, cuando este monográfico se ocupa de estudiantes con discapacidad, comunidades sordas, mujeres, campesinado, comunidades negras, personas mayores, juventudes precarizadas o memorias heridas por la desaparición forzada, no está simplemente ampliando el repertorio temático de la revista, sino que está discutiendo qué cuenta como conocimiento legítimo, y qué vidas son tratadas como merecedoras de atención institucional y densidad narrativa.

Ese problema puede formularse también en términos de injusticia epistémica. La filósofa británica contemporánea Miranda Fricker propuso esta categoría para nombrar los daños que padecen ciertas personas no solo en su acceso a bienes o derechos, sino en su condición misma de sujetos de conocimiento. Cuando su palabra recibe menos credibilidad por prejuicio, o cuando sus experiencias no encuentran marcos compartidos para ser comprendidas, se produce una lesión específicamente epistemológica (Fricker, 2007). Esta idea resulta especialmente fecunda para leer las preguntas que atraviesan el monográfico: ¿Qué ocurre cuando la escuela evalúa desde criterios homogéneos realidades profundamente diversas? ¿Qué sucede cuando la lengua de señas es tolerada como recurso compensatorio, pero no celebrada como forma estética y cultural plena? ¿Qué se reproduce cuando la filosofía se enseña como si las mujeres apenas hubieran bordeado su historia? ¿Qué se niega cuando el campesinado es tratado como objeto de intervención y no como productor de saber? Cada una de estas escenas remite, en el fondo, a disputas por credibilidad, interpretación y presencia. La injusticia epistémica no es una abstracción filosófica, sino más bien una estructura cotidiana de silenciamiento.

En el campo educativo, esta discusión alcanza una especial densidad. Durante demasiado tiempo, la inclusión fue entendida como una política de anexión, en donde se incorporaba al sistema a quienes habían quedado fuera, sin interrogar seriamente las matrices que producían exclusión. Sin embargo, los principales desarrollos internacionales en la materia han insistido en otro camino. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, subraya que la inclusión no es un programa complementario, sino un principio ordenador que obliga a transformar culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2020). En la misma dirección, la Observación General núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) afirma que el derecho a la educación inclusiva implica una transformación sistémica de las instituciones, de sus pedagogías y de sus entornos, y no una mera suma de adaptaciones periféricas. Esta precisión es decisiva: la inclusión no es la cortesía del sistema frente a quienes

considera distintos; es la revisión crítica de los supuestos con que el sistema se ha construido.

Leído desde ese horizonte, el monográfico muestra que la educación inclusiva no se agota en la accesibilidad material ni en la presencia física de sujetos diversos dentro de una misma aula. También involucra las lenguas, los afectos, las mediaciones tecnológicas, los ritmos de aprendizaje, los modos de evaluar y, sobre todo, la disposición institucional a reconocer que la diferencia no es una falla respecto de un patrón ideal. Cuando este volumen aborda la enseñanza de lenguas a estudiantes con autismo, las prácticas evaluativas mediadas por TIC o la educación bilingüe bicultural para estudiantes sordos, nos recuerda que toda innovación pedagógica digna de ese nombre debe medirse por su capacidad de ampliar reconocimiento, no por su mera sofisticación técnica.

Hay, además, una veta central de este monográfico que dialoga con las discusiones feministas y con la teoría de la interseccionalidad. La jurista estadounidense Kimberlé Crenshaw (1991) mostró que las relaciones de poder no operan en compartimentos estancos, sino que muchos sujetos experimentan formas de subordinación producidas precisamente en la intersección entre género, raza, clase, sexualidad, edad o discapacidad. Esta advertencia conserva plena vigencia para leer el presente latinoamericano. Las exclusiones que afectan a una mujer rural, a una mujer mayor, a una mujer negra o a una mujer sorda no pueden comprenderse desde un solo eje de análisis. Son experiencias atravesadas por capas simultáneas de desposesión y por regímenes múltiples de invisibilidad. Por eso resulta tan sugerente que el monográfico reúna trabajos sobre filosofía con perspectiva de género, territorio y emociones de mujeres, empoderamiento económico, derechos sexuales en la vejez y memoria política encarnada en figuras maternas. Sin reducir la experiencia femenina a una esencia única, el volumen muestra que el género sigue siendo una dimensión estructurante de la distribución social del sufrimiento, de la autoridad y de la palabra.

En este punto, la crítica del canon adquiere una relevancia especial. Toda tradición académica produce herencias y omisiones. El problema no es que los cánones existan; el problema es cuando se naturalizan al punto de confundirse con el horizonte entero de lo pensable. En las humanidades y en las ciencias sociales latinoamericanas, esa naturalización ha sido especialmente persistente en la filosofía, donde el predominio masculino y eurocéntrico ha operado durante siglos como si fuera neutralidad universal. Frente a ello, la perspectiva feminista no pide un gesto reparador menor ni una inclusión ornamental; exige revisar la arquitectura misma del relato filosófico y pedagógico. Esto enlaza con una discusión más amplia sobre la colonialidad del saber. Aníbal Quijano (2000) argumentó que la modernidad latinoamericana se estructuró mediante una matriz de poder que articuló clasificación racial, dominación económica y jerarquización

epistémica, haciendo pasar por universal un punto de vista históricamente situado. En tal sentido, revisar el canon filosófico y educativo no es un asunto de corrección política, sino una tarea de descolonización del conocimiento.

Esa misma crítica se proyecta sobre el lugar del campesinado, del territorio y de los saberes locales. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales reconoce que quienes viven y trabajan en el mundo rural poseen derechos específicos vinculados a la tierra, las semillas, la participación, la cultura y la dignidad. Pero, más allá del reconocimiento jurídico, la declaración tiene una implicación de fondo: cuestiona la vieja representación del campesinado como remanente atrasado de la historia y abre paso a su comprensión como sujeto político y epistémico (Naciones Unidas, 2018). Esta apertura resulta crucial en América Latina, donde las luchas por la tierra, la soberanía alimentaria y la defensa de los bienes comunes no pueden separarse de la disputa por el valor de ciertos saberes. La tierra no es solo un recurso; es una forma de memoria, una base de reproducción material y una trama cultural de sentido. Del mismo modo, el territorio no puede reducirse a coordenadas administrativas o a superficies explotables, dado que es también experiencia corporal, afectiva, lingüística y comunitaria. En esta clave, las luchas campesinas recuerdan que no basta con incorporarlas al lenguaje de las políticas públicas si el centro epistémico que las ha tratado como remanentes atrasados sigue intacto.

Esta comprensión se vuelve especialmente importante cuando se la pone en relación con las comunidades afrodescendientes y con las desigualdades históricas que persisten en América Latina. Diversos informes de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2021) y de la CEPAL (CEPAL y UNFPA, 2020) han mostrado que las personas afrodescendientes en la región enfrentan formas estructurales de discriminación que afectan el goce efectivo de sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, así como su acceso a tierra, participación, seguridad y reconocimiento. No se trata solo de pobreza o exclusión en sentido estadístico; se trata de una sedimentación histórica de despojo, racismo y precarización institucional. En regiones como el Pacífico colombiano, la defensa del derecho étnico-territorial no puede entenderse al margen de estas genealogías. La territorialidad afrodescendiente no es una demanda sectorial, sino una forma de existencia colectiva que involucra memoria, ancestralidad, gobierno propio y relación con el espacio. Pensar esta cuestión exige una sensibilidad jurídica, histórica y política capaz de reconocer que los conflictos por el territorio son también conflictos por el significado mismo de la ciudadanía y de la nación.

Otra de las virtudes del monográfico consiste en incorporar la edad como categoría crítica. En las últimas décadas, el debate público ha avanzado en reconocer la discriminación por género, raza o discapacidad, pero todavía suele

pensar la edad de manera residual. La vejez, en particular, continúa siendo leída muchas veces desde el déficit, la dependencia o la improductividad. El sistema interamericano ha dado pasos importantes para desactivar esa lógica: la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores reconoce de manera específica los derechos de este grupo y afirma la obligación estatal de promover su plena inclusión, integración y participación en la sociedad (OEA, 2015). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021), por su parte, ha insistido en que una perspectiva de derechos humanos sobre las personas mayores debe abarcar no solo salud y cuidados, sino también autonomía, igualdad y protección frente a formas múltiples de discriminación. Desde ese marco, abordar los derechos sexuales de las personas mayores deja de parecer un tema lateral y aparece, más bien, como una cuestión central para medir hasta qué punto una sociedad está dispuesta a reconocer deseos, afectos y corporalidades fuera de la norma juvenil dominante.

También las juventudes ocupan en este monográfico un lugar decisivo, y lo hacen no desde la retórica celebratoria de la «innovación generacional», sino desde la confrontación con regímenes contemporáneos de exclusión, criminalización y muerte. América Latina ha sido, de manera persistente, una región en la que amplios contingentes juveniles viven en la intersección entre precariedad educativa, violencia social, desempleo, racismo y desprotección institucional. Si bien la inclusión juvenil es multidimensional y depende del acceso efectivo a derechos, participación, educación, salud, infraestructura y condiciones materiales de vida, aún hay situaciones en las que el lenguaje de la inclusión resulta insuficiente para describir lo que ocurre. Achille Mbembe propuso la noción de necropolítica para pensar contextos en los que la soberanía se ejerce mediante la exposición diferencial de ciertas poblaciones a la muerte, al daño y a la desechabilidad (Mbembe, 2019). Aplicada al mundo juvenil latinoamericano, esta categoría ayuda a comprender por qué algunas vidas jóvenes son sistemáticamente tratadas como prescindibles. Hablar de juventudes en los márgenes es, entonces, hablar de estructuras que administran no solo carencias, sino también vulnerabilidades extremas. La manera en que una sociedad administra la vida y la muerte de sus juventudes muestra hasta qué punto está dispuesta a revisar el centro desde el cual distribuye vulnerabilidad y protección.

En esta misma línea, la discusión sobre trabajo infantil y adolescente exige una cautela analítica particular. Los informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) muestran que el trabajo infantil sigue siendo un problema global de enorme magnitud y que compromete gravemente el acceso a la educación, la salud y el desarrollo integral. En 2020, según esas estimaciones, 160 millones de niños y niñas se encontraban en situación de trabajo infantil, lo que representa casi

uno de cada diez niños en el mundo. Pero, junto con esta evidencia general, la reflexión crítica latinoamericana ha recordado que no todos los contextos de trabajo infantil son idénticos y que muchas veces se entrecruzan informalidad, supervivencia familiar, economías locales y formas específicas de vinculación social. Esto no significa relativizar la explotación, sino evitar categorías demasiado lisas para realidades históricamente rugosas. El desafío consiste en defender sin ambigüedades los derechos de niñas, niños y adolescentes, sin por ello empobrecer el análisis sociológico de los contextos donde esos derechos son sistemáticamente vulnerados. (OIT y UNICEF, 2021).

Si la edad atraviesa el monográfico por la vía de las juventudes y las vejezes, la memoria lo hace por la vía de las luchas contra el olvido y el negacionismo. En América Latina, pocas experiencias condensan con tanta fuerza esa dimensión como la de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. La Comisión Interamericana ha reiterado que los Estados tienen la obligación de preservar la memoria histórica, buscar la verdad, asegurar justicia y garantizar la no repetición frente a graves violaciones de derechos humanos. De hecho, en 2026 el organismo volvió a subrayar el carácter obligatorio de esas políticas de memoria en el marco de los homenajes a las víctimas de las dictaduras en las Américas. Esta insistencia es fundamental, porque recuerda que la memoria no es un patrimonio retórico ni un gesto conmemorativo sin consecuencias: es una práctica democrática que protege a las sociedades del retorno de la impunidad. Cuando la memoria se debilita, se debilita también la frontera moral que separa a una comunidad política del consentimiento frente al horror.

La relevancia de esta cuestión se percibe aún con más claridad si se considera que los procesos de memoria, verdad y justicia en Argentina han adquirido reconocimiento internacional como referentes de políticas públicas de derechos humanos. El señalamiento de antiguos centros clandestinos de detención y tortura como sitios de memoria expresa, más allá de su dimensión patrimonial, el principio de que los espacios del terror pueden ser resignificados como lugares de pedagogía democrática. En ese tránsito hay una enseñanza crucial: la memoria no solo repara retrospectivamente; también educa hacia adelante. Y esa educación no es fría ni exclusivamente institucional. Está hecha de relatos, de nombres, de cuerpos que marchan, de fotografías que interrumpen el presente, de rondas que no cesan, de madres que transforman el dolor privado en lenguaje público. La espera, en este sentido, no es pasividad: es duración política.

Lo que este monográfico deja entrever, en suma, es una tesis fuerte sobre el presente latinoamericano, en donde las democracias de la región no serán evaluadas únicamente por sus diseños normativos, sino por su capacidad real de ensanchar el campo del reconocimiento. Ese ensanchamiento requiere recursos, desde luego; pero también exige imaginación institucional, revisión curricular,

escucha histórica, pluralización lingüística y humildad epistemológica. Requiere aceptar que muchas de las categorías con las que hemos organizado la vida académica y política son demasiado estrechas para alojar la complejidad de las experiencias contemporáneas. Y requiere, además, comprender que los márgenes no son el afuera del sistema, sino que son el lugar desde donde el sistema revela sus límites.

Tal vez esa sea la enseñanza más fecunda de este número. Allí donde solemos ver periferias, este monográfico descubre centros alternativos de inteligibilidad. Allí donde la mirada institucional registra déficit, estos trabajos reconocen capacidades, memorias, repertorios sensibles y potencias críticas. Allí donde el lenguaje burocrático habla de beneficiarios, usuarios o coberturas, esta edición devuelve nombres más exigentes: sujetos, comunidades, lenguas, territorios, derechos, esperas. No es un gesto menor. Nombrar de otro modo es empezar a pensar de otro modo; y pensar de otro modo es una condición indispensable para transformar las prácticas.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: Retos para la inclusión CEPAL*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina-retos-la>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2021). *Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de las personas afrodescendientes*. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (CRPD/C/GC/4)*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd>
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. Stanford Law Review. <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>
- Fraser, N. (1998). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12624>

- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/necropolitics>
- Naciones Unidas. (2018). *United Nations Declaration on the Rights of Peasants and Other People Working in Rural Areas*. <https://digitallibrary.un.org/record/1650694?v=pdf>
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2015). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (A-70)*. Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf
- Organización Internacional del Trabajo, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Child Labour: Global Estimates 2020, Trends and The Road Forward*. ILO & UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2021). *Older Persons: A Human Rights-Based Approach*. OPS.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All means all*. UNESCO.

DIVERSIDAD Y
MULTICULTURALIDAD.
RETOS Y CAMBIOS
PARA UNA SOCIEDAD
INCLUYENTE

Investigaciones Reflexiones y revisiones

Research, reflection and review
Pesquisa, reflexão e revisão

Avances recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una revisión básica de la literatura*

[Versión en español]

The Most Recent Advances on the Teaching of English to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Basic Literature Review

Avanços recentes no ensino de inglês para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão da literatura básica

Recibido el 04/22/2025. Aceptado el 12/08/2025

› Cómo citar:

Giraldo, Z. L et al. (2026). Avances recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una revisión básica de la literatura. *Ánfora*, 33(61), 24-51. <https://doi.org/10.30854/anf.1252> Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

Zoila Liliana Giraldo Martínez**

<https://orcid.org/0000-0001-7923-0471>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001694398

Colombia

Josefina Quintero Corzo***

<https://orcid.org/0000-0002-9451-113X>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000189685

Colombia

* Proyecto (PRY- 101). Grupos: Lenguas y Discursos, Innov-acción Educativa, Currículo Universidad Empresa (CUE) y Mundos Simbólicos. Financiación: financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

** Magister en Didáctica del Inglés. Integrante del Grupo *Lenguas y Discursos* y *REDI (Researchers in English Didactics)* Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: liliana.giraldo@ucaldas.edu.co

*** Investigadora Emérita. Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Directora del grupo *Innov-Acción Educativa* Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Erika Jhulyana Cortes Morales****

<https://orcid.org/0000-0001-5377-4761>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000183213

Colombia

Resumen

Objetivo: identificar los avances más recientes, incluyendo las tendencias de investigación, políticas gubernamentales y estrategias de aula en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

Metodología: revisión de literatura basada en 52 artículos científicos recuperados de bases de datos académicas mediante el software VOSviewer. Las publicaciones se buscaron utilizando palabras clave relacionadas con TEA y enseñanza de inglés. Se crearon fichas de datos doxográficos para registrar la información, y los temas recurrentes se categorizaron utilizando codificación temática. **Resultados:** los resultados revelan que, en la última década, varios países han desarrollado iniciativas para apoyar a estudiantes con TEA. Los principales avances se agrupan en cuatro áreas: (1) enfoques de investigación predominantes por país; (2) políticas gubernamentales y el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el trabajo en aulas inclusivas que enfrentan desigualdades sociales y (3) estrategias para mejorar el aprendizaje de inglés de los estudiantes con TEA. **Conclusiones:** considerando que los contextos inclusivos ofrecen entornos restrictivos, los gobiernos han implementado políticas educativas sobre tratamiento y prevención. Sin embargo, existe una clara discrepancia contradictoria entre las políticas educativas y la realidad de las aulas inclusivas. También es necesario equilibrar las desigualdades sociales para satisfacer las necesidades específicas de las poblaciones con TEA.

Palabras clave: autismo; educación inclusiva; estrategias de enseñanza; lenguas extranjeras; inglés; política gubernamental (obtenidos del tesoro UNESCO).

Abstract

Objective: To identify the most recent advances including the research trends, government policies and classroom strategies in the teaching of the English language to students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). **Methodology:** Literature

**** Magister en Educación. Integrante del grupo *Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana*, Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: erika.morales271191@gmail.com

review based on 52 scientific articles and retrieved from academic databases through the VOSviewer software. Publications were searched using key words related to ASD and English teaching. Doxographic data sheets to log the information were created and recurring topics were categorized using theme coding. **Results:** The results reveal, in the last decade, various countries have developed initiatives to support students with ASD. The main advances are grouped into four areas: (1) predominant research approaches by country; (2) government policies and the use of technological tools to ease the work in inclusive classrooms facing social inequalities and (3) strategies to improve ASD students' English learning. **Conclusions:** Considering that inclusive contexts offer restrictive environments, the governments have implemented educational policies on treatment and prevention. Nonetheless, there is a clear contradictory discrepancies between educational policies and the reality of inclusive education. It is also necessary to balance social inequalities to meet the specific needs of ASD populations.

Keywords: Autism; Inclusive education; Teaching strategies; Foreign languages; English; Government policy (obtained from UNESCO Thesaurus).

Resumo

Objetivo: identificar os avanços mais recentes, incluindo tendências de pesquisa, políticas governamentais e estratégias de sala de aula, no ensino da língua inglesa a estudantes diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA). **Metodologia:** revisão de literatura baseada em 52 artigos científicos recuperados de bases de dados acadêmicas por meio do software VOSviewer. As publicações foram buscadas utilizando palavras-chave relacionadas ao TEA e ao ensino de inglês. Foram criadas fichas de dados doxográficos para registrar as informações, e os temas recorrentes foram categorizados usando codificação temática. **Resultados:** os resultados revelam que, na última década, vários países desenvolveram iniciativas para apoiar estudantes com TEA. Os principais avanços são agrupados em quatro áreas: (1) abordagens de pesquisa predominantes por país; (2) políticas governamentais e o uso de ferramentas tecnológicas para facilitar o trabalho em salas de aula inclusivas que enfrentam desigualdades sociais e (3) estratégias para melhorar o aprendizado de inglês dos estudantes com TEA. **Conclusões:** considerando que os contextos inclusivos oferecem ambientes restritivos, os governos implementaram políticas educacionais sobre tratamento e prevenção. No entanto, há uma clara discrepância contraditória entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula inclusivas. Também é necessário equilibrar as desigualdades sociais para atender às necessidades específicas das populações com TEA.

Palavras chaves: Autismo; Educação inclusiva; Estratégias de ensino; Línguas estrangeiras; Inglês; Política governamental (obtidos do tesauro UNESCO).

Introducción

En este artículo se presenta una revisión de la literatura en torno a la competencia lingüística en inglés de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La revisión teórica se llevó a cabo durante la etapa diagnóstica de un proyecto de investigación desarrollado en una universidad pública de Colombia. Dicha revisión consistió en analizar el efecto de los ajustes razonables y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas en inglés de un grupo de 20 estudiantes autistas.

La etapa diagnóstica de este proyecto se desarrolló durante un periodo de seis meses, y resultó fundamental examinar de manera rigurosa la literatura existente en torno a la educación, la formación y el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA. Asimismo, se identificó la importancia de indagar qué se ha escrito específicamente sobre el TEA en la enseñanza del inglés, dado que se evidenció que la producción en este campo es escasa.

Desde esta perspectiva, se realizó una búsqueda de artículos científicos que incluyeran palabras clave como «TEA», «enseñanza del inglés», «formación» y «aprendizaje». La búsqueda se efectuó en diversas bases de datos mediante el uso del software VOSviewer. Una vez se obtuvo un número relevante de artículos, se elaboró una ficha doxográfica con la información recopilada. A partir de este listado preliminar, la información fue codificada considerando la frecuencia de aparición de los datos, y dichos códigos se agruparon posteriormente en categorías. Finalmente, estas categorías se organizaron de acuerdo con temas y tendencias.

Los hallazgos sugieren que existe una cantidad limitada de artículos que abordan la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA, considerando los 52 artículos identificados. Además, se evidencia que los docentes carecen de formación en el diseño de herramientas tecnológicas, materiales didácticos eficaces y entornos pedagógicos adecuados. Se requiere la implementación y evaluación de programas más especializados que permitan a esta población alcanzar procesos de aprendizaje, especialmente teniendo en cuenta el incremento progresivo en su número. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), uno de cada cincuenta niños presenta TEA, aunque teorías más recientes sugieren que esta cifra continúa en aumento.

Adicionalmente, en los últimos años han surgido nuevas iniciativas orientadas a apoyar a la creciente población con TEA. Uno de los avances más recientes es el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el trabajo en el aula. Sin embargo, los docentes aún carecen de formación efectiva para trabajar con poblaciones con discapacidad, como lo señala Al Jaffal (2023). En relación con el TEA, las publicaciones recientes se han centrado en habilidades como la escucha, la comprensión, la expresión oral y las situaciones conversacionales,

entre otras. En consonancia con las políticas estatales, es necesario eliminar las barreras persistentes en las aulas inclusivas.

Metodología

En el marco de los objetivos establecidos en la revisión de literatura de diversos informes de investigación, surgió la necesidad de identificar, contrastar, comparar y establecer relaciones entre los cuerpos de conocimiento que se encuentran interconectados, divergentes o complementarios. Esto implicó confrontar aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales. En consecuencia, el proceso de revisión de literatura, como enfatiza Henderson (2014), «[...] debe intensificarse pero, sobre todo, sistematizarse; no se trata de armar un rompecabezas con fragmentos de diferentes teorías, sino de seleccionar de manera sistemática los conceptos clave que son relevantes para nuestra investigación» (p. 14), siempre guiados por los descriptores previamente establecidos.

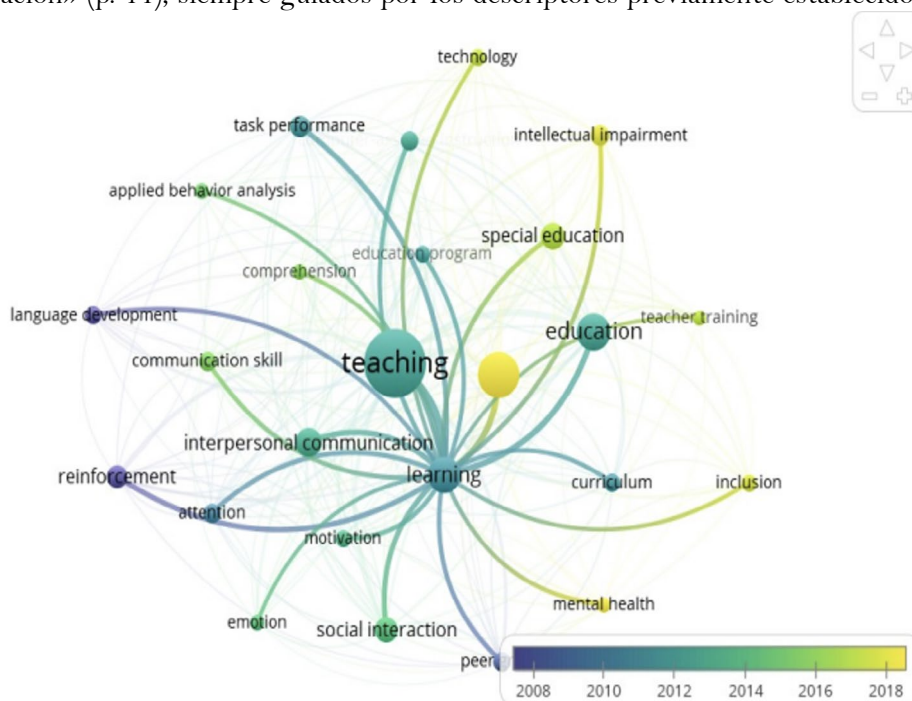


Figura 1. Red conceptual del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA.

Fuente: software VOSviewer.

En un primer momento, se utilizó VOSviewer como herramienta para identificar vacíos de investigación y tendencias relacionadas con la enseñanza del inglés en personas con autismo. Como se muestra en la figura, el análisis evidenció que los estudios en esta área son escasos.

Las primeras publicaciones, alrededor de 2008, se centraron principalmente en técnicas de refuerzo y desarrollo del lenguaje, mientras que los estudios más recientes —especialmente después de 2018— han orientado su interés hacia temas como el uso de tecnologías y la inclusión educativa. A pesar del número limitado de publicaciones que abordan específicamente esta intersección, se realizó una búsqueda manual más detallada para identificar estudios relevantes dentro del campo más amplio.

En consecuencia, la trayectoria investigativa se organizó en tres fases. Esto permitió identificar diversas tendencias de investigación y construir categorías relacionadas con el tema principal de estudio.

Primera fase: inicialmente, se identificó un problema de investigación y se seleccionaron categorías centrales para orientar la revisión de literatura. También se definió el proceso de revisión de la información. Posteriormente, se establecieron palabras clave y descriptores para realizar búsquedas en bases de datos especializadas. Los principales términos de búsqueda utilizados fueron *autism* y *teaching English*.

Segunda fase: la revisión de literatura se llevó a cabo a través de diversas bases de datos académicas, entre ellas Scopus, ResearchGate, JSTOR, Redalyc, SciELO, Google Scholar y Academia. Sin embargo, se recuperó un número limitado de artículos relevantes. Por ejemplo, en Scopus solo se obtuvieron seis artículos utilizando los descriptores iniciales. En consecuencia, la búsqueda se amplió incluyendo términos adicionales como *teaching English*, *learning English*, y *ASD population*. Se priorizaron publicaciones en revistas científicas, tesis académicas, libros y marcos legales pertinentes. Finalmente, se revisaron 52 documentos de investigación.

La organización y el procesamiento de la información se realizaron mediante una ficha doxográfica diseñada específicamente para este estudio. Esta incluyó campos como título, año de publicación, objetivos, metodologías, marcos teóricos, hallazgos, conclusiones y observaciones adicionales.

Tercera fase: con base en la revisión y análisis de cada componente registrado en la ficha doxográfica, se identificaron tendencias emergentes, destacando tanto las fortalezas como las debilidades de los documentos analizados. Este proceso analítico se llevó a cabo de manera interna en cada categoría de la ficha. Se identificaron elementos recurrentes y repetitivos, los cuales fueron organizados en una tabla de concurrencias, mientras que los elementos menos frecuentes también fueron documentados.

Finalmente, esta fase incluyó la formulación de perspectivas críticas sobre los hallazgos, resaltando las necesidades y tendencias emergentes en la enseñanza del inglés para estudiantes con TEA, según lo reflejado en la literatura revisada. Como resultado de este análisis, se construyeron tres categorías principales, desarrolladas en profundidad con el apoyo de los artículos recuperados en todas las bases de datos consultadas: (1) Enfoques de investigación predominantes desarrollados en cada país; (2) Políticas estatales sobre educación inclusiva; y (3) Ayudas tecnológicas en la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA.

Resultados

Enfoques de investigación predominantes desarrollados en cada país

Una vez realizadas las diferentes etapas descritas en la metodología, la información fue categorizada por países, considerando el número correspondiente de estudios, el enfoque predominante en las publicaciones, los autores representativos y el carácter evolutivo en los últimos años, tal como se presenta en la tabla 1 y en los gráficos correspondientes.

Tabla 1. Enfoques de investigación predominantes sobre estudiantes con TEA por países.

País	Número y porcentaje de estudios revisados	Enfoques de investigación predominantes	Ejemplos representativos
Indonesia	12 23,1%	Investigación-acción en el aula, descriptivo cualitativo, estudio de caso (enfoque aplicado y pedagógico centrado en intervenciones como apoyos visuales, terapia del habla y estrategias lingüísticas).	Cualitativo aplicado (Adnyani et al., 2024); descriptivo cualitativo (Bidari y Yanti, 2021); diseño pedagógico (Fatmawaty et al., 2021); descriptivo cualitativo (Lasintia et al., 2021); intervención cualitativa aplicada (Asik y Humae-rah, 2020); investigación-acción en el aula (Wahyuni, 2019); estudio de caso (Padmadewi y Artini, 2017); descriptivo cualitativo (Setiadi, 2017).

País	Número y porcentaje de estudios revisados	Enfoques de investigación predominantes	Ejemplos representativos
Estados Unidos	11 21,1%	Revisión de literatura, experimental, estudio de caso; métodos mixtos, revisiones sistemáticas, intervenciones prácticas-adaptativas.	Cualitativo, desarrollo profesional/ tecnología (Al Jaffal, 2023); lecciones de gramática adaptadas (Nixon y Schweizer, 2020); revisión de literatura (Reppond, 2015); estudio de caso / aplicación en el aula de apoyos visuales (Meadan <i>et al.</i> , 2011).
España	7 13,5%	Revisión de literatura + propuesta didáctica, estudio de caso, revisión sistemática (enfoque teórico-aplicado con estrategias prácticas, TIC para la enseñanza en TEA).	Revisión crítica sistemática, TIC para TEA (Durán, 2021); descriptivo cualitativo (Moro-Ramos, 2021); revisión de literatura + propuesta (Cardona, 2020, 2021); revisión documental (Garrido y Carballo, 2021); descriptivo cualitativo (Herrera, 2017).
Irán	4 7,7%	Cuasi-experimental, diseño de sujeto único, cualitativo aplicado, interdisciplinario (enfoque en estrategias de inglés como lengua extranjera, habilidades sociales y vocabulario mediante PECS).	Experimental de sujeto único (Zohoorian <i>et al.</i> , 2024); cuasi-experimental (Golshan <i>et al.</i> , 2019).
Ecuador	4 7,7%	Estudio de caso/investigación-acción, correlacional cuantitativo (enfoque en métodos alternativos y conocimiento docente).	Cualitativo observacional (Cevallos y Villavicencio, 2024); correlacional cuantitativo (Esparza-Choto <i>et al.</i> , 2021); estudio de caso/investigación-acción (Peña Chávez, 2016).
Malasia	4 7,7%	Indagación cualitativa, exploratoria, revisión de alcance PRISMA-ScR, revisión sistemática (énfasis en desafíos, dificultades en el aprendizaje del vocabulario e intervenciones con realidad aumentada).	Indagación cualitativa (Hashim <i>et al.</i> , 2022); cualitativo exploratorio (Hashim <i>et al.</i> , 2021).
Colombia	3 5,8%	Revisión documental y descriptivo-analítico.	Revisión documental + análisis de estudio (Figueroa, 2021); estudio de caso + intervención ecléctica (Giraldo y Ramos, 2021).
México	2 3,8%	Análisis de políticas / revisión crítica.	Revisión documental (Bernal y Ramos, 2022); análisis de políticas / revisión crítica (Tuman <i>et al.</i> , 2008).

País	Número y porcentaje de estudios revisados	Enfoques de investigación predominantes	Ejemplos representativos
China	2 3,8%	Experimental de métodos mixtos (enfoque en herramientas visuales y competencia en inglés como segunda lengua en escuelas internacionales).	Cuantitativo/cualitativo mixto (Luo et al., 2023); cuantitativo basado en encuestas (Lu et al., 2022).
Polonia	1 1,9%	Cualitativo exploratorio (entrevistas y revisión de literatura sobre apoyo docente y técnicas).	Estudio cualitativo (Gałązka y Dick-Bursztyn, 2019); métodos mixtos basados en encuestas (Hersh y Elley, 2019).
Lituania	1 1,9%	Encuesta empírica, estadística descriptiva cuantitativa (enfoque en estrategias de individualización para TEA).	Encuesta / análisis cuantitativo (Kaffemaniene y Kulese, 2021).
Australia	1 1,9%	Enfoque orientado al diseño y la tecnología.	Enfoque orientado al diseño y la tecnología para vocabulario en inglés (Sarić et al., 2014)

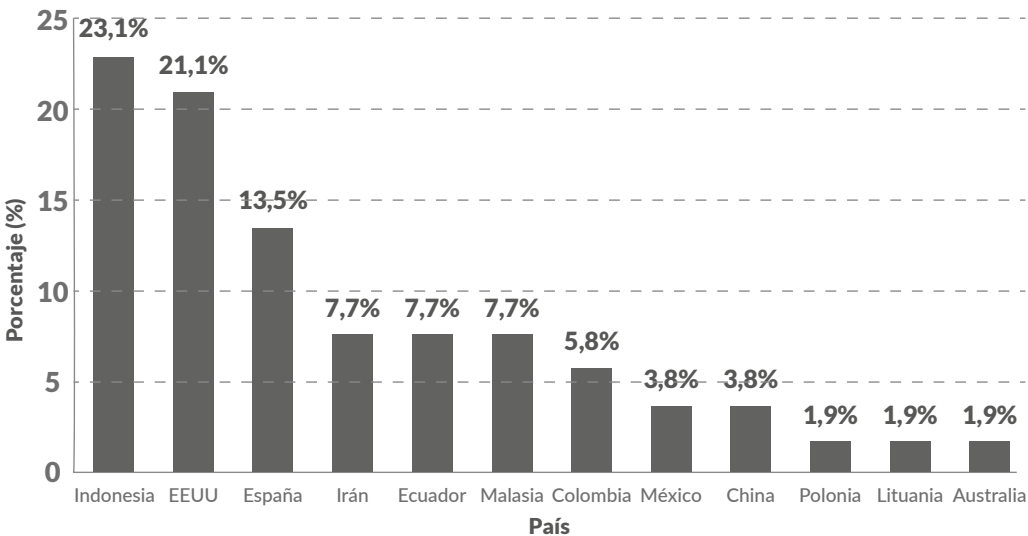


Figura 2. Investigación sobre la enseñanza del inglés para la población con TEA por país.

La información presentada en la tabla 1 y su correspondiente figura 2 muestra que 52 artículos reportan estudios de investigación relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera en poblaciones con TEA, provenientes de 12 países diferentes. Los tres países con mayor número de publicaciones son: Indonesia, con 12 artículos que representan el 23,1% del total; Estados Unidos, con 11 estudios que corresponden al 21,1%; y España, con 7 publicaciones que equivalen al 13,5%.

En cuarto lugar se ubican Irán, Ecuador y Malasia, con 4 estudios cada uno (7,7%). En quinto lugar se encuentra Colombia, con 3 estudios (5,8%). En sexto lugar aparecen México y China, con 2 estudios cada uno (3,8%). Finalmente, Polonia, Lituania y Australia cuentan con 1 estudio cada uno (1,9%). Esta comparación evidencia que la mayor concentración de investigaciones se encuentra en Indonesia y Estados Unidos, mientras que en América Latina y Asia emerge un interés creciente en este campo.

Tabla 2. *Enfoques de investigación más recurrentes por país.*

País	Número de estudios	Enfoque más recurrente	Porcentaje
Indonesia	12	Investigación-acción	50,0%
Estados Unidos	11	Revisión de literatura	45,5%
España	7	Revisión de literatura	57,1%
Irán	4	Cuasi-experimental	50,0%
Ecuador	4	Estudio de caso	50,0%
Malasia	4	Indagación cualitativa	50,0%
Colombia	3	Revisión documental	33,3%
Australia	1	Métodos mixtos	100,0%
China	2	Experimental de métodos mixtos	50,0%
Polonia	1	Revisión cualitativa	100,0%
Lituania	1	Encuesta empírica	100,0%
México	2	Análisis de políticas	50,0%

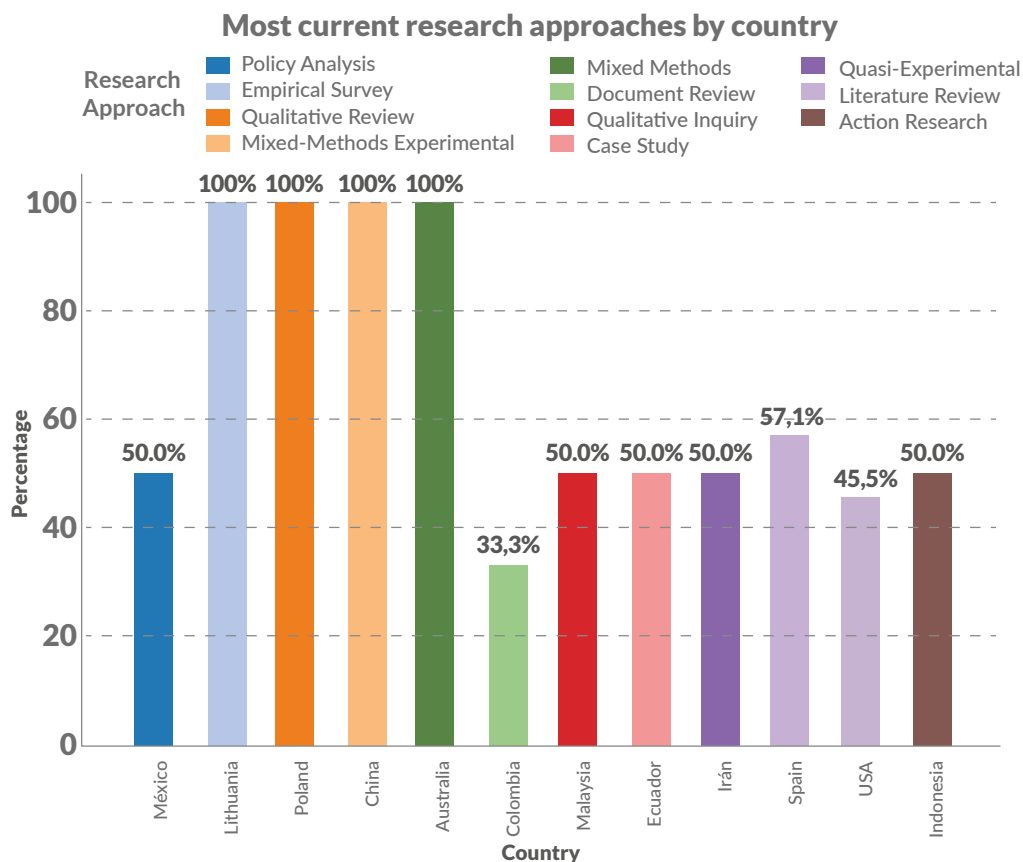


Figura 3. Enfoques de investigación por país.

En la figura 3 y en la tabla 2 se observa que los enfoques predominantes en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con TEA incluyen principalmente estudios cualitativos, cuantitativos, enfoques mixtos, investigación-acción, estudios de caso, revisiones sistemáticas de la literatura, análisis del discurso y análisis documental.

Entre los procesos investigativos, los autores emplean instrumentos de recolección de datos como encuestas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, correo electrónico y teléfono móvil, cuestionarios, pruebas estandarizadas, observación directa y participante, estudios evaluativos, estudios descriptivos y análisis documental.

La figura 3 destaca que los enfoques más recientes varían notablemente entre países. Indonesia está dominada por la investigación-acción (50%), con una fuerte presencia adicional de estudios de caso, investigación en aula y otras metodologías

cualitativas. Estados Unidos presenta la distribución más equilibrada: el 45,5% se centra en revisiones de literatura y métodos experimentales, mientras que el 55,5% restante se distribuye en métodos mixtos, intervenciones prácticas y síntesis teórica.

España muestra una clara preferencia por la revisión de literatura (57,1%), mientras que el 42,9% restante se orienta a estudios de caso, propuestas cualitativas y descriptivas, intervenciones didácticas y marcos teóricos. Irán presenta la mayor proporción de estudios experimentales o cuasi-experimentales (50%), junto con investigaciones sobre diseño de sujeto único, enfoques cualitativos aplicados, estrategias interdisciplinarias de inglés como lengua extranjera y habilidades sociales.

Ecuador registra un 50% de estudios de caso, y el porcentaje restante se distribuye entre enfoques cualitativos observacionales, cuantitativos correlacionales y revisiones sistemáticas. Malasia combina perspectivas cualitativas y experimentales, con un 50% en indagación cualitativa, además de estudios exploratorios, revisiones sistemáticas e intervenciones de aprendizaje. Colombia presenta un 33,3% de revisiones documentales.

Los países con uno o dos estudios muestran predominio de un solo enfoque metodológico debido a la limitada cantidad de datos: Australia (métodos mixtos), Polonia (revisión cualitativa, con enfoque descriptivo), Lituania (encuesta empírica, con énfasis cuantitativo) y México (análisis de políticas).

Los datos anteriores permiten concluir que:

- La investigación cualitativa es el enfoque más frecuente, especialmente en Indonesia, Malasia y Polonia, lo que evidencia una preferencia por diseños descriptivos y exploratorios.
- Las revisiones sistemáticas tienen una presencia destacada en Estados Unidos, España, Colombia y Australia, lo que indica una contribución significativa a la síntesis del conocimiento y a la práctica basada en evidencia.
- Los enfoques experimentales predominan en Irán y Lituania, lo que refleja una tradición investigativa más empírica.
- Los métodos mixtos aparecen principalmente en Estados Unidos y China. Esto evidencia un interés por integrar perspectivas cuantitativas y cualitativas, aunque aún no es una tendencia ampliamente extendida.

- Países como Estados Unidos y Ecuador destacan por su diversidad metodológica, mientras que Australia, Polonia y Lituania dependen de un único enfoque investigativo.

Discrepancias entre las políticas estatales y la realidad de la educación inclusiva

Desde la irrupción del paradigma tecnológico, la educación ha recibido progresivamente efectos directos e indirectos que han generado debates a nivel nacional, regional y global en torno a temas como la alfabetización digital, la productividad, la innovación y, sin duda, la inclusión. Como señalan Boyle *et al.* (2022), existe un número significativo de contradicciones respecto al valor real de la educación inclusiva. Un aspecto positivo es el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para equilibrar las desigualdades sociales y educativas dentro y fuera del aula, lo que contribuye a garantizar la igualdad de oportunidades y a abordar la diversidad como un indicador de la calidad educativa, en consonancia con las políticas estatales. En este sentido, se deben implementar estrategias que respondan al fenómeno de la diversidad presente en cada institución educativa. En palabras de Barragán *et al.* (2016), «[...] la adecuada atención a la diversidad siempre tiene en cuenta que todos los estudiantes, independientemente de su situación, pueden aprender» (p. 27).

Durante las últimas décadas, el porcentaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha aumentado a nivel mundial (Al Jaffal, 2022; OMS, 2025). Puede afirmarse que las personas con esta condición acceden a instituciones educativas que, en muchos casos, ofrecen entornos restrictivos que no favorecen su desempeño futuro. Las características propias del TEA tienen impactos directos e indirectos en el rendimiento académico, debido a factores como la dificultad para adaptarse a la vida escolar cotidiana. Según Al Jaffal (2022), los estudiantes con TEA reciben instrucción con recursos insuficientes y mediante los mismos métodos pedagógicos utilizados en aulas regulares.

En este contexto, los gobiernos han implementado políticas inclusivas en áreas clave como la salud, el medio ambiente y la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población. En el ámbito educativo, se ha puesto énfasis en la adopción de modelos pedagógicos, la actualización de los diseños curriculares, la modernización de las infraestructuras físicas y el fortalecimiento de la calidad académica en la formación docente. Kistoro *et al.* (2021) señalan que, dentro de estas políticas, varios países priorizan la educación especial, argumentando que el docente desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de niños con autismo. En consecuencia, los docentes deben contar con un alto grado de creatividad, una

actitud empática —un «corazón abierto»— y el respaldo de recursos suficientes y adecuados.

Las políticas educativas proponen transformaciones en los currículos y en los materiales de aprendizaje, teniendo en cuenta que estas decisiones varían significativamente según factores como los intereses y necesidades de los contextos institucionales, las condiciones económicas de las familias y las características individuales de cada estudiante. Esto representa un desafío para los docentes, ya que no existen lineamientos claros, lo cual, según Al Jaffal (2022), constituye una barrera permanente en el aula.

En la práctica, los docentes identifican y expresan contradicciones entre las políticas estatales y su implementación en los contextos escolares. Cassady (2011) y Cook y McDuffie-Landrum (2020) reportan altos niveles de frustración en el profesorado, asociados al tiempo requerido, la adaptación de planes de clase individuales y grupales, así como a vacíos en los diseños curriculares dirigidos tanto a estudiantes con discapacidad como a aquellos sin ella.

Ayudas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en poblaciones con TEA

Diversos estudios revisados por Durán (2021) entre 2010 y 2019 constituyen antecedentes que demuestran la eficacia de las herramientas tecnológicas y su impacto positivo —con ciertas precauciones— en la atención educativa de estudiantes con TEA. Existen múltiples usos de los computadores para mejorar los procesos académicos, así como el empleo de videos, audios, pantallas digitales, herramientas informáticas y otros dispositivos electrónicos que ofrecen un alto potencial educativo y reducen la posibilidad de errores en las tareas académicas.

Asimismo, existe una amplia variedad de softwares, aplicaciones y recursos en línea que favorecen el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, en coherencia con procesos de motivación e individualización, como lo señalan Gallardo *et al.* (2020), Gallardo y Rodríguez (2024) y Saranani *et al.* (2018). En esta línea, Luque (2016) evidenció que los recursos multimedia poseen un alto valor educativo. Durán (2021) resalta el énfasis en las habilidades sociales y comunicativas, dado que constituyen una característica distintiva del TEA. No obstante, no es posible afirmar que una única herramienta responda a todos los espectros del autismo. Además, algunos hallazgos de Tárraga *et al.* (2019) sugieren que el uso de las TIC resulta beneficioso para los estudiantes con TEA, ya que, al interactuar con la tecnología, no enfrentan las demandas sociales ni la necesidad de interpretar y responder a información social presente en otros tipos de instrucción.

Las publicaciones evidencian que una de las estrategias más relevantes en las aulas inclusivas es el uso, adaptación y creación de tecnologías, considerando que los materiales de aprendizaje influyen directamente en los métodos y estrategias de enseñanza. En este sentido, el uso de materiales manipulativos (Cardona, 2021), títeres (Wahyuni, 2019), imágenes en murales de palabras (Asik y Humaerah, 2020), *power cards* (Spencer *et al.*, 2008), EDUcards (Meydianda *et al.*, 2018) o la arteterapia (Esparza-Choto *et al.*, 2021) puede proporcionar a los estudiantes con TEA una sensación de seguridad y confianza, lo cual favorece la interiorización de los conceptos a aprender.

Sin embargo, Gómez-Marí *et al.* (2022) señalan que los docentes carecen de formación profesional en el uso de tecnologías, por lo que demandan mayor colaboración, asesoría especializada y un incremento en el uso de herramientas tecnológicas para alcanzar los objetivos educativos, en concordancia con lo establecido en la legislación nacional (Mulholland y O'Connor, 2016).

De acuerdo con Kaffemaniene y Kulese (2021), la inclusión de un estudiante con TEA en actividades de aprendizaje implica analizar diversos factores que favorecen o dificultan su adaptación al programa educativo. Entre estos factores se encuentran: datos demográficos, género, edad, patrones visuales, factores emocionales, ansiedad, conductas repetitivas, bienestar, tipo de institución educativa, número de estudiantes, organización de los espacios, secuenciación de las clases, complejidad de las actividades y tipo de materiales utilizados o diseñados por los docentes, entre otros.

Teniendo en cuenta que los estudiantes con TEA presentan necesidades diversas, Durán (2021) y Kistoro *et al.* (2021) destacan la importancia de competencias profesionales relacionadas con la adecuada gestión de un amplio conjunto de materiales curriculares. Estos se vinculan directamente con los contenidos a enseñar, la estructura metodológica y los resultados de aprendizaje esperados. El uso de materiales implica organización, conceptos y principios que sustentan las lecciones. No obstante, los docentes en educación inclusiva aún no han alcanzado pleno reconocimiento, ya que dependen en gran medida de su experiencia y de la formación recibida, en la cual este campo no suele ser prioritario. A través de procesos reflexivos sobre el aprovechamiento de las TIC, han desarrollado progresivamente habilidades para diseñar materiales creativos de manera pertinente y sostenida. En este sentido, las TIC contribuyen tanto a la comprensión de contenidos curriculares como al desarrollo de procesos comunicativos, lo que las consolida como un factor clave en el fortalecimiento de competencias pedagógicas y sociales.

De acuerdo con los estudios recientes revisados, se han implementado nuevas estrategias en el currículo de enseñanza del inglés. En este contexto, Lasintia *et al.* (2021), desde una epistemología constructivista, presentan propuestas orientadas

a desarrollar competencias comunicativas en estudiantes con TEA. Entre estas destacan el aprendizaje asistido por pares, estrategias de mentoría, aprendizaje cooperativo, instrucción directa, estrategias basadas en juegos, construcción del aprendizaje, métodos variados en contextos multiculturales y estrategias dirigidas a las familias.

Entre las estrategias más relevantes se encuentran:

Estrategia 1. Aprender a escuchar.

El punto de partida consiste en fomentar una adecuada actitud de escucha, la cual es esencial para comprender lo que se dice y responder correctamente a las preguntas. El uso de materiales que potencien el sonido resulta fundamental para captar la atención. Se emplean medios auditivos como grabaciones, presentaciones en video-beam, canciones, micrófonos y plataformas como YouTube.

Estrategia 2. Desarrollo de la comprensión oral.

Los usos didácticos de medios visuales y auditivos, tales como objetos, fotografías, imágenes, canciones y cómics, son eficaces para mantener la atención, incrementar el interés, profundizar la comprensión y fortalecer las habilidades comunicativas.

Estrategia 3. Desarrollo de la expresión oral.

Docentes y familias comprenden y valoran los esfuerzos verbales y no verbales en la comunicación de las personas con TEA. El uso de herramientas como computadoras o grabadoras resulta muy útil para practicar estrategias orales, las cuales se complementan con ejercicios escritos.

Estrategia 4. Habilidades conversacionales.

El uso de tecnologías facilita la estructuración de oportunidades interesantes que estimulan la comunicación, la concentración, la imitación y la interacción, a través del modelamiento, demostraciones físicas, apoyos visuales y retroalimentación positiva constante.

Estrategia 5. Ecolalia.

De acuerdo con Lasintia *et al.* (2021), la ecolalia es uno de los hábitos negativos predominantes en las personas con autismo. Durante semanas o meses, el estudiante continúa repitiendo mecánicamente palabras o frases que ha escuchado. Aunque el aprendiz de lengua es capaz de pronunciar repetidamente nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas, es necesario corregir este hábito mediante un uso adecuado de los recursos didácticos y la adaptación del entorno de aprendizaje de manera más creativa e interesante. Los apoyos visuales ayudan a responder preguntas en lugar de repetirlas, ya que permiten variar los estímulos. Asimismo, la repetición de escenas de una película favorece la adquisición de nuevo vocabulario, el refuerzo de estructuras lingüísticas y la reducción de la repetición de las mismas palabras.

Estrategia 6. Sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.

Estos sistemas se utilizan en el aula para reforzar o ampliar lo que una persona expresa. Se emplean con frecuencia en estudiantes no verbales o en aquellos que, aunque se expresan verbalmente, sugieren que no pueden comunicarse de manera funcional. Los apoyos visuales, tanto individuales como grupales, facilitan la comprensión de los demás por parte de los niños con TEA. Asimismo, constituyen una gran ayuda para expresar sus pensamientos y desarrollar nuevos ejemplos a partir de los proporcionados por el docente.

Valencia *et al.* (2019) enfatizan el desarrollo de habilidades sociales centradas en el uso de la realidad virtual. Asimismo, dirigen su atención al grado de accesibilidad para los niños con TEA y al aprendizaje basado en juegos. Por su parte, el trabajo experimental de Alzrayer *et al.* (2019) destaca el uso de tabletas e iPads como dispositivos para promover las habilidades del habla, la expresión de deseos y, en general, la comunicación social. Sin embargo, estos dispositivos requieren un manejo tecnológico avanzado que implica el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas que no siempre están al alcance de las personas con TEA.

Discusión

Se han logrado avances en la conceptualización del autismo por parte de instituciones y organizaciones de salud como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025) y la American Psychiatric Association (2014). Los conceptos

fundamentales hacen referencia a la discapacidad funcional, los trastornos del espectro autista (TEA) (Demetriou *et al.*, 2018; Artigas-Pallares y Paula, 2012) y las funciones ejecutivas (Ellis *et al.*, 2018). No obstante, a pesar de los avances significativos reportados, y aunque las políticas educativas han promovido estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de los estudiantes en el aula, los niveles de TEA han aumentado, de acuerdo con los datos reportados por la OMS. A nivel mundial, 240 millones de niños presentan algún tipo de discapacidad; el 49% probablemente no asiste a la escuela; y 1 de cada 36 niños, equivalente al 28%, presenta un trastorno del espectro autista.

De acuerdo con los resultados de la revisión de literatura, la producción científica de mayor impacto en relación con los avances más recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA se concentra en 12 países, entre los cuales destacan Indonesia con el 23,1%, Estados Unidos con el 21,1% y España con el 13,5%. Al analizar las conclusiones de los estudios revisados, se evidencia la discrepancia entre las políticas educativas y su implementación en los contextos educativos reales de las instituciones que atienden a estudiantes con TEA, incluso en los países más avanzados. Este factor constituye un desafío académico, ya que la creación de estrategias pedagógicas innovadoras aplicables a diferentes aulas y contextos requiere equipos interdisciplinarios capacitados en las problemáticas propias de los entornos educativos inclusivos.

Con base en los trabajos de investigación más recientes, y en coherencia con las políticas educativas, las instituciones de educación superior, así como las escuelas públicas y privadas, han comenzado a comprender las bases científicas de las discapacidades con el fin de desarrollar materiales didácticos, programas y proyectos específicos. Más allá de ofrecer cursos, conferencias, talleres o proporcionar bibliografías y manuales (Busby *et al.*, 2012), las instituciones educativas deben fortalecer la implementación de alternativas inclusivas con mayor impacto en los programas de formación docente en el campo del autismo y otras discapacidades.

La revisión de literatura basada en los 52 artículos desarrollados por investigadores de 12 países aportó evidencia reciente sobre el estado actual del conocimiento, lo cual permitirá fortalecer futuros proyectos de investigación en este campo. Los artículos también incluyen estudios exploratorios, observacionales, grupos focales, descripciones holísticas y profundas, estudios fenomenológicos y análisis de carácter analítico. Sin embargo, pocas instituciones implementan acciones transformadoras directamente en sus contextos reales, considerando que el 100% de los países emplea enfoques descriptivos, experimentales, observacionales, estudios de caso y revisiones sistemáticas de la literatura. Solo dos países, Indonesia y China (3,8%), desarrollan investigaciones de tipo acción y experimental orientadas a la transformación de contextos reales.

Los resultados y conclusiones de los estudios analizados evidencian la necesidad de ampliar la investigación que permita una mejor comprensión de las poblaciones con discapacidad, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje individualizadas en aulas inclusivas, particularmente en relación con el espectro autista. Más allá de los recursos tecnológicos y metodológicos, es necesario profundizar en la comprensión del TEA y orientar actitudes hacia la gestión de esta problemática en el ámbito educativo. La creación de entornos de aprendizaje inclusivos requiere que los docentes escuchen y validen las preferencias de los estudiantes, lo cual puede mejorar significativamente la participación y los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diversos perfiles.

Además de la falta de formación, asesoría y seguimiento en relación con el TEA, existen barreras significativas identificadas por Al Jaffal (2022). Este hallazgo coincide con lo planteado por Cassady (2011) y Cook y McDuffie-Landrum (2020), quienes destacan la contradicción entre las políticas estatales y la realidad de los contextos escolares. Asimismo, es fundamental que los docentes se familiaricen con metodologías y técnicas especializadas que respalden la educación inclusiva. En particular, deben conocer marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve enfoques pedagógicos flexibles adaptados a diversas necesidades de aprendizaje.

Aunque la educación especial, como derecho humano, está consagrada constitucionalmente y todas las instituciones educativas están obligadas a incluir a la población con TEA, respetando sus características físicas, emocionales, mentales, intelectuales y sociales, no todas las personas tienen acceso a ella. Si bien los gobiernos son responsables de financiar programas formales y no formales orientados a mejorar la calidad de la educación, esta sigue siendo una deuda pendiente.

Conclusiones

Los avances más recientes en la investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, que impactan los contextos educativos que atienden a estudiantes con TEA, han sido identificados en el presente estudio.

Teniendo en cuenta los 52 artículos analizados, fue posible reconocer cómo se está desarrollando la investigación, qué métodos y herramientas se emplean, y qué paradigmas orientan la forma en que los investigadores producen conocimiento sobre los contextos educativos que atienden a estudiantes con TEA, incluyendo aquellos interesados en la adquisición de una lengua extranjera. Los 52 estudios revisados permiten visibilizar rutas metodológicas para comprender las

experiencias de los docentes en la educación de niños con autismo. Dependiendo del enfoque de investigación adoptado, ya sea cualitativo o cuantitativo, se diseñan instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como procedimientos de análisis.

Diversos países han adoptado decisiones gubernamentales orientadas a la incorporación de nuevas y variadas tecnologías como mediadoras pedagógicas en escuelas inclusivas, teniendo en cuenta las características de las personas diagnosticadas con TEA. Es innegable que la creatividad y el fortalecimiento de las competencias docentes sustentan la calidad —alta o baja— de los recursos tecnológicos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en aulas regulares como inclusivas. Aprovechando el potencial creativo e innovador que exige la era tecnológica, las instituciones educativas deben diseñar sus propios materiales didácticos, dado que las características de las aulas tradicionales resultan restrictivas y no responden a las necesidades actuales de esta población.

Los resultados destacan que la formación docente en estrategias específicas para el apoyo a estudiantes con TEA es fundamental. Sólidas competencias profesionales permiten la creación de aulas inclusivas en las que los niños aprenden en condiciones óptimas y logran avances significativos tanto en el aprendizaje del inglés como en su integración social. Considerando que, en contextos inclusivos, los estudiantes con TEA enfrentan diversos desafíos sociales, académicos, comunicativos y conductuales, la legislación educativa establece lineamientos y requisitos para la asesoría especializada en tratamiento y prevención.

Los resultados de la investigación recomiendan acciones estratégicas centradas en la formación profesional cualificada para la gestión de aulas inclusivas en las que los niños aprendan en condiciones óptimas, participen en actividades grupales, desarrollen mejores habilidades lingüísticas, interactúen con sus pares y se integren a las demandas del mundo intercultural.

A partir de la revisión sistemática sobre el impacto de las TIC, han surgido diversas iniciativas que, en los últimos años, han contribuido a apoyar a la población con TEA, la cual enfrenta múltiples obstáculos en el aula. La enseñanza del inglés a estudiantes con TEA exige actitudes pedagógicas tanto por parte de los docentes como de las políticas estatales, las autoridades y las instituciones. Brindar seguridad y confianza resulta fundamental para que los estudiantes interioricen conceptos, desarrollen autonomía y fortalezcan la interacción social en un entorno educativo que priorice tanto el aprendizaje del idioma como su bienestar integral.

Es importante destacar que las TIC ofrecen un amplio apoyo para responder a las necesidades individuales, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje. Las posibilidades de uso de herramientas tecnológicas en aulas inclusivas son diversas y altamente útiles para la adquisición de nuevos conocimientos a partir de las experiencias previas de docentes y estudiantes. No obstante, es necesario

reflexionar sobre por qué, cuándo, cómo y con qué fines se utilizan. Las herramientas tecnológicas constituyen un recurso especialmente atractivo para los estudiantes con TEA debido a los estímulos visuales que acompañan el acceso a la información. Además, facilitan la organización del entorno, promoviendo una mejor interacción y el desarrollo de respuestas autónomas en los tiempos requeridos por estos estudiantes.

Finalmente, en relación con las diferentes áreas del currículo, las publicaciones analizadas evidencian un conjunto de habilidades que se busca fortalecer en estudiantes con TEA. Estas habilidades son transversales a los procesos pedagógicos y didácticos, aunque su mayor énfasis se encuentra en el área del lenguaje. Entre las más comunes se encuentran: habilidades tecnológicas, habilidades sociocomunicativas, habilidades académico-cognitivas, habilidades emocionales y habilidades generales. No obstante, la comprensión de los entornos de aprendizaje va más allá de los planes y políticas estatales; implica un cambio cultural y mental que conlleva innovación en las prácticas y en la toma de decisiones en la gestión escolar en todos los niveles del sistema educativo que atiende a poblaciones con TEA.

Referencias

- Adnyani, L., Laksono, K., & Anam, S. (2024). English Vocabulary Teaching Strategy: Presenting Meaning and form to Autism Spectrum Disorder Students. *English Teaching*, 79(4), 337-358. <https://doi.org/10.15858/engtea.79.4.202412.337>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers General Education Teachers Face Regarding the Inclusion of Students With Autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Al Jaffal, M. (2023). Video-based Interventions for Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(8), 881-890. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2023.028982>
- Alzrayer, N., Banda, D., & Koul, R. (2019). The Effects of Systematic Instruction in Teaching Multistep Social-Communication Skills to Children with Autism Spectrum Disorder Using an iPad. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(6), 415-429. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1604578>

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Asik, H., & Humaerah, A. (2016). *Using Word Wall Picture in Teaching Vocabulary to Autism Children at Sekolah Luar Biasa Negeri Pembina Provinsi Sulawesi Selatan*. *ETERNAL*, 2(1), 55-62. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V21.2016.A8>
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Barragán, R., Cano, J., García, J. y Solera, E. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula: Manual para maestros de infantil y primaria*. UNIR Editorial.
- Bernal, K., & Ramos, B. (2022). Aprendizaje del idioma inglés en la educación especial a niños con autismo en la Unidad Educativa Especializada de Manta. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), 1-14. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas>
- Bidari, N., & Yanti, N. (2021). Visual Aids for Teaching English to Students With Autism Spectrum Disorder. *Journal of English Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 24-37. <https://doi.org/10.52217/jeta.v2i1.641>
- Boyle, C., Costello, S., Anderson, J., Collett, K., Page, A., & Allen, K. (2022). Further Development of the Teacher Attitudes to Inclusion Scale: Principal Components and Rasch analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2122-2137. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2063425>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-34. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.416>
- Cardona, N. (2021). *Adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos de educación infantil con T.E.A.: Algunos recursos didácticos* (tesis de pregrado). Universitat de les Illes Balears, España. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/155602>

- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Cevallos, K., & Villavicencio, N. (2024). *Teaching English to Young Learners with Autism in Private Educational Contexts in Quito* (tesis de grado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. <https://repoadmin.utc.edu.ec/items/87c575de-2bdf-45e2-884a-c80c84b1ef6c/full>
- Cook, S., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating Effective Practices Into Co-Teaching: Increasing Outcomes for Students With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221-229. <https://doi.org/10.1177/1053451219855739>
- Demetriou, E., Lampit, A., Quintana, D., Naismith, S., Song, Y., Pye, J., & Guastella, A. (2018). Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis of Executive Function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198-1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- Durán, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Innoeduca*, 7(1), 107-121. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771>
- Ellis, S., Kaushanskaya, M., Larson, C., Mathée, J., & Bolt, D. (2018). Executive Function Skills in School-Age Children with Autism Spectrum Disorder: Association with Language Abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2641-2658. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0026
- Esparza-Choto, M., Jima-Pardo, Y., & Tenelanda-López, D. (2021). Asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza –aprendizaje de inglés en niños con autismo. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 235-247. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2651/5557>
- Fatmawaty, R., Setyaningrum, R., & Faridah, F. (2021). Vocabulary Materials Based on Picture Media for Autistic Students. *Linguistic, English Education and Art Journal*, 4(2), 425-435. <https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.1777>

- Figuerola, L. (2021). *Estrategias pedagógicas implementadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con trastorno del espectro autista. Una revisión sistemática* (tesis de especialización). Universidad Católica Luis Amigó. Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.14531/1557>
- Gałązka, A., & Dick-Bursztyn, M. (2019). Supporting English Language Teachers in Teaching Autistic Primary School Learners. *The New Educational Review*, 58(4), 191-207. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/12397/1/Galazka_Supporting_English_Language_Teachers_in_Teaching_Autistic_Primary_School.pdf
- Gallardo, C., Cauce, M. y Capperucci, D. (2020). Plataformas web y recursos online centrados en habilidades comunicativo-lingüísticas para familias de personas con autismo. *Revista Retos XXI*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2787>
- Gallardo, C. y Rodríguez, A. (2024). Una mirada valorativa hacia las apps para enseñar inglés L2 a alumnado con TEA. *Porta Linguarum*, (11), 75-90. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30350>
- Garrido, D., López, B., & Carballo, G. (2021). Bilingüismo y lenguaje en niños con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Neurología*, 39(1), 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.010>
- Giraldo, Z., & Ramos, S. (2021). Teaching English Online to Students with Autism Spectrum Disorder and Down Syndrome During the COVID-19 Pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 715-730. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13>
- Golshan, F., Moinszadeh, M., Haddad, M., & Afarinesh, M. (2019). The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Child Neurology*, 13(3), 61-73. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31327970/>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes Toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Hashim, H., Yunus, M., & Norman, H. (2021). English as Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder. *Arab World English Journal*, 12(2), 22-30. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no2.2>

- Hashim, H., Yunus, M., & Norman, H. (2022). Autism Children and English Vocabulary Learning: A Qualitative Inquiry. *Children*, 9(5), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9050628>
- Henderson, A. (2014). *El arte de elaborar el estado del arte en una investigación*. CIADEG-TEC.
- Herrera, I. (2017). *Autismo y nuevas tecnologías: Una propuesta para la asignatura de inglés* (tesis de maestría). Universidad de Salamanca, España. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136895/TFM_HerreraLaraI_Autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hersh, M., & Elley, S. (2019). Barriers and Enablers of Inclusion for Young Autistic Learners. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Kaffemaniene, I., & Kulese, Ž. (2021). Ways of Individualization of Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Society. Integration. Education*, 3, 37-50. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6410>
- Kistoro, H., Setiawan, C., Latipah, E., & Putranta, H. (2021). Teacher's Experiences in Character Education for Autistic Children. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 65-77. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20743>
- Kotsi, S., Handrinou, S., Iatraki, G., & Soulis, S. (2025). A Review of Artificial Intelligence Interventions for Students with Autism Spectrum Disorder. *Disabilities*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/disabilities5010007>
- Lasintia, M., Prihantoro, P., Edy, S., & Ariani, D. (2021). English Language Teaching Strategy for ASD Students. *Linguists*, 7(1), 77-93. <https://doi.org/10.29300/ling.v7i1.4247>
- Lu, J., Jiang, H., & Huang, Y. (2022). Inclusive EFL Teaching for Young Students with Special Needs. *Children*, 9(5), 1-16. <https://doi.org/10.3390/children9050749>
- Luque, F. (2016). Las TIC en educación: Caminando hacia las TAC. *3C TIC*, 5(4), 55-62. <https://doi.org/10.17933/3ctic.2016.54.55-62>

- Luo, H., Grigoryan, G., Karapetyan, L., & Huichun, N. (2023). Autism Spectrum Disorder: Developing ESL Proficiency Via Visual Teaching Tools. *Arab World English Journal*, 14(4), 252-268. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.15>
- Meadan, H., Ostrosky, M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 28-35. <https://doi.org/10.1177/004005991104300603>
- Meydianda, D., Salam, U., & Rezeki, Y. (2018). Designing EDUcards as Visual Aids of Procedure Texts for Students with Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Untan*, 7(7), 1-8. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/26817>
- Moro-Ramos, S. (2021). Educational Intervention Strategies in the English Language Classroom for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Primary Education. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.20>
- Muharikah, A., Li, M., & Roberts, J. (2022). Scoping Review of Teaching and Learning of English as an Additional Language among Autistic Individuals. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(2), 1-35. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.1>
- Nixon, B., & Schweizer, A. (2020). Autism Speaks: Extending Grammar in the Classroom. *Virginia English Journal*, 70(1), 1-13. <https://digitalcommons.bridgewater.edu/vej/vol70/iss1/7>
- Padmadewi, N., & Artini, L. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Instruction*, 10(3), 159-176. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10311a>
- Peña, T. (2016). *La metodología Waldorf en la enseñanza del idioma inglés a niños con autismo de primero a séptimo grado en la Unidad Educativa Particular "Mi Mundo" durante el año lectivo 2014-2015* (tesis de grado). Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/6cae35be-af58-4e7b-a205-8a7d394f5ad2>

- Reppond, J. (2015). *English Language Learners on the Autism Spectrum: Identifying Gaps in Learning* (Master's Thesis). *Hamline University, United States*. https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=hse_all
- Setiadi, I. (2017). Teacher Talk in Teaching English for Students with Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 34(1), 15-24. <https://doi.org/10.15294/jpp.v34i1.10906>
- Sarić, R., Halilović, M., Bajramović, D., Raducan, G., & Čustović, E. (2022). Development of 3D Serious Game: Colorful Classroom to Effectively Teach Children Colors, Letters and Numbers. *Lecture Notes in Networks and Systems*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90055-7_19
- Spencer, V., Simpson, C., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the Power Card Strategy to Teach Social Skills to a Child With Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967730.pdf>
- Spencer, V., Simpson, C., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the Power Card Strategy to Teach Social Skills to a Child with Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967730.pdf>
- Susanti, R. (2024). How to Improve English Vocabulary for Students with Autism? *International Journal of Applied Educational Research*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.59890/ijaer.v2i1.1143>
- Tárraga, R., Vélez, X., La Cruz, I. y Sanz, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (37), 1-10
- Tuman, J., Roth-Johnson, D., Baker, D., & Vecchio, J. (2008). Autism and Special Education Policy in Mexico. *Global Health Governance Journal*, 11(1), 1-22. https://ghgj.org/Tuman_Autism.pdf
- Valencia, K., Rusu, C., Quiñones, D., & Jamet, E. (2019). The Impact of Technology on People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 19(20), 1-22. <https://doi.org/10.3390/s19204485>

- Wahyuni, N. (2019). The Use of Puppet and Flashcard as Media in Teaching Vocabulary for Children with Special Needs. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 8(2), 136-142. <https://doi.org/10.15294/elt.v8i2.31786>
- World Health Organization. (2023). *Autism spectrum disorder (Statistics)*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- World Health Organization. (2025). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism>
- Zohoorian, Z., Matin, N., Mohammadi-Nezhad, T., & Matin, F. (2024). Investigating the Methods of Teaching English as a Foreign Language to Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Modern Rehabilitation*, 18(3), 282-290. <https://doi.org/10.18502/jmr.v18i3.16414>

Estética de la subjetividad en producciones literarias en lengua de señas colombiana*

[Versión en español]

Aesthetics of Subjectivity in Literary Productions
in Colombian Sign Language

Estética da subjetividade em produções literárias
em língua de sinais colombiana

Recibido el 06/06/2025. Aceptado el 19/08/2025

› Cómo citar:

Montoya, C. (2026). Estética de la subjetividad en producciones literarias en lengua de señas colombiana. *Ánfora*, 33(61), 52-81. <https://doi.org/10.30854/anf.1262>
Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Clara Inés Montoya Gómez**

<https://orcid.org/0000-0002-5910-3579>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001530219

Colombia

Resumen

Objetivo: comprender el tejido entre estética y subjetividad en las producciones literarias en lengua de señas colombiana (LSC). **Metodología:** la investigación se desarrolló en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, en Medellín, Colombia, mediante el método videográfico. El proceso incluyó tres acciones principales: recolección de registros en video, construcción de una matriz de análisis videográfico y realización de encuentros de creación literaria en LSC con un grupo de estudiantes sordos señantes. **Resultados:** en Colombia se evidencia una amplia y diversa producción de literatura en LSC. Los recursos expresivos, las figuras retóricas visuales y los modos de construcción de intensidad y forma, articulados con los parámetros propios de la lengua de señas, posibilitan la configuración del signo estético. Este signo se entrelaza con la

* Artículo resultado del proyecto de tesis doctoral Construcción estética de la subjetividad en producciones literarias en lengua de señas colombiana. Financiación: financiado por la Agencia de Educación Postsecundaria de Medellín, Sapiencia. Declaración de intereses: la autora declara que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: claramya@gmail.com

subjetividad del narrador —su identidad, experiencias y vivencias—, lo que fortalece la creación literaria, genera atractivo en la narración y despierta emociones en el público. La estética se manifiesta, así, como expresión de la subjetividad. **Conclusiones:** quienes producen literatura en LSC buscan comunicar sensaciones, sentimientos y mensajes que interpelen al otro, al tiempo que representan el mundo que habitan y la manera en que lo experimentan y resignifican mediante las señas.

Palabras clave: estética; lenguaje de signos; literatura; sordo (obtenidos del tesauro UNESCO).

Abstract

Objective: To understand the relationship between aesthetics and subjectivity in literary productions in Colombian Sign Language (LSC). **Methodology:** The study was conducted at the Francisco Luis Hernández Betancur Educational Institution in Medellín, Colombia, using the videographic method. The process included three main steps: collecting video recordings, constructing a videographic analysis matrix, and conducting literary-creation sessions in LSC with a group of Deaf signing students.

Results: In Colombia, there is a wide and diverse body of literature produced in LSC. Expressive resources, visual rhetorical figures, and methods of constructing intensity and form, articulated through the language's own parameters, enable the configuration of the aesthetic sign. This sign is intertwined with the narrator's subjectivity—their identity, experiences, and life events—which strengthens the literary work, enhances the appeal of the narrative, and evokes emotions in the audience. Aesthetics thus manifests itself as an expression of subjectivity. **Conclusions:** Those who produce literature in LSC seek to communicate sensations, feelings, and messages that address others, while representing the world they inhabit and the ways they experience and interpret it through signs.

Keywords: aesthetics; sign language; literature; Deaf (obtained from the UNESCO Thesaurus).

Resumo

Objetivo: compreender a interação entre estética e subjetividade em produções literárias em Língua de Sinais Colombiana (LSC). **Metodologia:** a pesquisa foi realizada na Instituição Educacional Francisco Luis Hernández Betancur, em Medellín, Colômbia, utilizando o método videográfico. O processo incluiu três ações principais: coleta de

gravações em vídeo, construção de uma matriz de análise de vídeo e realização de oficinas de escrita criativa em LSC com um grupo de alunos surdos que utilizam a língua de sinais. **Resultados:** na Colômbia, existe um amplo e diversificado corpo de literatura produzida em LSC. Recursos expressivos, figuras de retórica visual e métodos de construção de intensidade e forma, articulados com os parâmetros próprios da língua de sinais, possibilitam a configuração do signo estético. Esse signo se entrelaça com a subjetividade do narrador — sua identidade, experiências e vivências —, o que fortalece a criação literária, gera apelo na narrativa e evoca emoções no público. A estética, portanto, manifesta-se como uma expressão de subjetividade. **Conclusões:** os autores de literatura em LSC buscam comunicar sensações, sentimentos e mensagens dirigidas ao outro, ao mesmo tempo que representam o mundo que habitam e a forma como o vivenciam e ressignificam por meio de sinais.

Palavras chaves: estética; língua gestual; literatura; surdos (obtidos do tesouro da UNESCO).

Introducción

En la formación de los estudiantes sordos señantes se evidencian debilidades en el campo de la literatura. La mayoría de ellos desconoce los cuentos, las historias y, en general, los textos literarios con su poética, estética y elementos constitutivos y estructurantes, tanto en su propia lengua como en español (traducidos, adaptados o interpretados). Esto se debe a que nunca se los habían contado en la escuela ni en el hogar; en consecuencia, tales producciones literarias les eran desconocidas. Luego del reconocimiento de la lengua de señas colombiana (LSC) en Colombia, y gracias al acceso a la comunicación a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha sido posible acceder a producciones literarias mediante videos, tanto de forma sincrónica como asincrónica. En los últimos años se ha difundido cada vez más información sobre la producción literaria en LSC, motivada por el interés personal de algunas personas en explorar su lengua, influenciadas o no por experiencias de otros países o por entidades que iniciaron procesos de interpretación, traducción y adaptación de textos literarios. Por esa razón, se decidió investigar la estética de la subjetividad en producciones literarias en LSC, con el propósito de contribuir a las investigaciones existentes y al proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura en esta lengua.

Los estudios recolectados y revisados para esta investigación mostraron dos tendencias: literatura en lengua de señas y literatura sorda (Montoya y Castellano, 2023). La primera hace referencia a investigaciones realizadas desde una mirada externa sobre la población sorda y su lengua, llevadas a cabo en su mayoría por oyentes, y compuesta por estudios de diversos temas. En Brasil se denominan «Estudios sordos» (Quadros, 2006; Quadros y Stumpf, 2008), lo cual remite a una serie compuesta por libros que abordan asuntos relacionados con la educación, la lengua de señas y las identidades sordas, escritos por autores sordos y oyentes comprometidos con el abordaje socio-antropológico de la sordera (Andreis-Witkoski, 2015). Esta perspectiva se vincula con el modelo socio-antropológico que reconoce la LSC como lengua legítima y valor cultural, diferenciándola de los enfoques clínico-terapéuticos que históricamente buscaron la «normalización» de las personas sordas (INSOR, 2006). En esta categoría se destacan tres componentes: el primero está relacionado con la visualidad o experiencia visual para la adquisición de la lengua de señas; el segundo hace referencia a las características literarias, lingüísticas y narrativas de la lengua de señas; y el tercero aborda la inclusión y el bilingüismo en relación con la formación, la accesibilidad, la interpretación y la lengua escrita como segunda lengua para las personas sordas. Los campos en los que se ubican estas investigaciones son primordialmente la educación y la lingüística.

La segunda tendencia, denominada «literatura sorda», establece una mirada interna de la lengua de señas. Los estudios que se ubican en esta línea mantienen una vinculación estrecha con la comunidad sorda, pues una parte de ellos es adelantada por personas oyentes con gran inmersión en dicha comunidad, y otra parte por sordos que investigan a partir de sus vivencias, prácticas y experiencias en relación con su lengua. Se trata de una forma de compartir en diferentes espacios, tanto en entornos formales como informales, con un público diverso (Mourão, 2016, p. 8). En esta categoría se destacan cuatro ejes: identidad, representaciones de sordos, géneros y la propuesta de escritura de la lengua de señas.

Las tendencias anteriores sustentan la discusión no solo en torno a la manera como se nombra lo que, en términos literarios, se genera en la lengua de señas o las expresiones artísticas literarias de los miembros de la comunidad sorda, sino también en relación con lo que se investiga tomando como modelo la lengua oral. La primera tematización observa lo literario desde la perspectiva de los oyentes, desde una mirada externa; en esa medida, lo literario es valorado en relación con la lengua oral dominante en un territorio (español o portugués), que sirve de base para la comunicación. La segunda tematización se aleja de los criterios de valoración y clasificación establecidos por la lengua oral, proponiendo una mirada interna: investigaciones producidas por los miembros de la comunidad sorda o por oyentes que reconocen la perspectiva que la lengua de señas establece en términos comunicativos, así como en la representación del mundo y la manifestación literaria y estética.

Los antecedentes permiten identificar las dos miradas que han marcado la educación de los sordos a lo largo de los años, sustentadas en perspectivas epistemológicas que suponen el paso de una mirada externa o «normalizante» a una mirada interna o comprensiva. La mirada externa, ligada al paradigma clínico-terapéutico, tiende hacia la «normalización» de la persona sorda y busca acercar la lengua de señas a la lengua oral, o incluso negar la existencia de aquella y su estatus de lengua. La mirada interna, ligada al modelo socio-antropológico, constituye un enfoque de transición entre lo valorativo y lo comprensivo, hasta llegar a una comprensión plena de la lengua de señas sin necesidad de recurrir a comparaciones con otras lenguas. En este sentido, reconocer la diferencia lingüística de las personas sordas es fundamental para su participación social y educativa, sin pretender su estandarización ni sometimiento a la lengua oral dominante.

La «literatura sorda» surge en el contexto brasileño desde esta mirada interna, que otorga valor y reconocimiento a las producciones en lengua de señas. Según Karnopp (2010), «[...] es la producción de textos literarios en señas, que traduce la experiencia visual [...] y que considera a las personas sordas como un grupo lingüístico y cultural diferente» (p. 161). En esta perspectiva, las personas

sordas se posicionan como sujetos de su lengua y hacen uso de las funciones del lenguaje, entre ellas la poética, que es por excelencia la función de la creatividad. Dicha función les permite incursionar en el campo literario de forma autónoma y abordar asuntos propios de la lengua. Aunque este término fue propuesto en estudios desde áreas como la lingüística, la educación y la traducción (Karnopp, 2006; Mourão, 2016; Pokorski, 2014; Porto, 2007; Rosa, 2006; Sutton-Spence, 2021), también ha sido retomado en la literatura. En este ámbito, Alves (2022) propone el concepto de «señalitura», entendido como la obra literaria de sordos y para sordos, accesible visualmente.

En Colombia, los estudios de Montoya (2019) y Trillos (2016) muestran el interés por la literatura en LSC desde áreas como la educación, la literatura, el teatro y las artes escénicas. La primera autora se centra en la producción literaria en LSC, mientras que la segunda analiza las percepciones del mundo de los sordos con relación a los oyentes en siete narraciones señaliterarias. Más recientemente, Montoya y Porto (2024) identifican elementos estéticos comunes en la literatura en lengua de señas de Brasil y Colombia, resaltando la creatividad visual compartida en estas producciones.

Precisamente en Colombia se percibe la necesidad de un reconocimiento pleno de la LSC como lengua, no simplemente como un vehículo para interpretar textos escritos en español, sino desde sus propias producciones literarias, con manifestaciones estéticas y formas subjetivas inventadas y creadas en ella. En este intento de comprensión de la LSC desde su fuero interno, desde lo que los señantes construyen y producen, la producción literaria se presenta como una vía para avanzar hacia dicho reconocimiento. En la producción literaria se descubre la manera como los usuarios interactúan con la lengua, cómo construyen significados y cómo presentan su comprensión del mundo en tanto sujetos. Comprender la lengua de señas desde una mirada interna permite fortalecer procesos de emancipación que posibilitan habitar el mundo sin fuerzas de dominación.

En este marco, la problematización de la presente investigación se plantea en los siguientes términos: ¿qué relaciones se tejen entre estética y subjetividad en el marco de las producciones literarias en lengua de señas colombiana?

El propósito general de este trabajo fue comprender dicho tejido, y los objetivos específicos:

- a). Identificar elementos estéticos en producciones literarias en LSC.
- b). Explicar aspectos de la subjetividad de habitantes de la comunidad sorda que participan en procesos de producción literaria.
- c). Describir las tensiones que surgen para la manifestación de elementos estéticos en dichas producciones.

Metodología

De acuerdo con la mirada interna y el reconocimiento de la lengua de señas, se articula el proceder metodológico con la perspectiva de comprender e investigar asuntos relacionados con la experiencia visual. Además, se plantea y sustenta un método videográfico, que surge de las pistas encontradas en el trabajo de indagación y reflexión sobre las características de la lengua de señas, en relación con la autonomía e independencia, para ser abordado por investigadores que saben, aceptan y afirman la lengua de señas como lengua natural y propia de los sordos.

La propuesta del método videográfico surgió a partir de reflexionar sobre la comunicación en lengua de señas, la experiencia visual y las producciones literarias en LSC. Se tuvieron en cuenta las características propias de la lengua, las cuales evidencian experiencias y prácticas que revelan aspectos relevantes de la lengua de señas y que, por el momento, se consignan en formato de video, pues este permite capturar la comunicación tetradimensional (Herrero y Nogueira, 2012) como proceso de capturar imágenes en movimiento. En este sentido, es preciso señalar el lugar y la forma predominante de la lengua en este enfoque videográfico para comprender el sentido vital de la comunicación en la investigación, relacionado con las configuraciones subjetivas y la estética desde la diferencia lingüística, de acuerdo con la perspectiva socio-antropológica (INSOR, 2006). La importancia atribuida a la lengua se manifiesta como mediadora en la construcción y representación del mundo, con base en las estructuras e interacciones simbólicas que permiten el establecimiento de relaciones intersubjetivas. Dichas relaciones determinan las estructuras internas de los participantes, y demarcan la construcción del objeto de estudio de la investigación.

Una propuesta de investigación fundada en el método videográfico tiene por objetivo reconocer la lengua de señas en la práctica comunicativa como parte de la diversidad de los seres humanos; así, la tecnología posibilita nuevas relaciones con las múltiples formas y materialidades videográficas, prometiendo nuevas posibilidades textuales, investigativas, formales y expresivas que, a su vez, permiten la exploración de otros modos de conocimiento a través de formas experimentales (Poppe, 2018). En este estudio, el método videográfico no solo se materializa con el afán de registrar información, sino también a razón de analizar e implementar la práctica en la producción de significados a partir de la experiencia visual. Esto permite una experiencia sensible de las creaciones literarias en LSC consignadas en formato video, que además sirven como herramienta productiva para ser abordadas desde la perspectiva de la producción literaria en lengua de señas; al igual que los textos escritos, capaces de suscitar procesos de pensamiento, imaginación y sensibilidad (Migliorin y Barroso, 2016).

La videografía es una apuesta por la comprensión de la lengua de señas desde su dinámica interna, como establecimiento de una mirada comprensiva de sí misma. Ha sido utilizada como herramienta tecnológica para consignar información de prácticas en algunas comunidades, como la indígena, para documentar sus prácticas, preservar la tradición oral y otros asuntos mediante la producción audiovisual (Coutiño, 2018). La videografía es un medio a través del cual los sordos expresan sus producciones literarias en su lengua natural. El video permite consignar las creaciones artísticas literarias en lengua de señas y posibilita su difusión, especialmente para quienes viven la experiencia visual, a través de plataformas como YouTube, Instagram, Facebook, TikTok y otras herramientas digitales.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, ubicada en Medellín (Colombia), durante el año 2021. Se trabajó con un grupo de estudiantes que cursaban el grado 8° y también se recolectaron videos de producción literaria de exalumnos de la institución. Algunos de ellos tenían fortalezas previas en producción literaria, mientras que otros apenas iniciaban en estos procesos. Los estudiantes seleccionados participaron desde el grado primero de básica primaria en actividades literarias con la investigadora y manifestaron interés en formar parte de este estudio. El grupo se eligió por su participación en experiencias de creación literaria, dado que en Medellín y en Colombia no existían trabajos previos en este campo.

En total participaron 15 estudiantes de grado 8°A de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur durante 2021, junto con exalumnos cuyas producciones literarias se encontraban publicadas en redes sociales (YouTube y Facebook). Todos los participantes firmaron consentimientos informados. En el caso de los menores de edad, se contó con la autorización de sus padres o acudientes, quienes permitieron el uso de los nombres y producciones literarias en el estudio.

Acciones constitutivas del método

La primera acción llevada a cabo fue la recolección videográfica, que consistió en recopilar videos existentes de producción literaria en LSC, con el fin de capturar, revisar, registrar y analizar elementos estéticos y subjetivos.

La segunda acción realizada fue la construcción de fichas de análisis de contenido videográfico, con la intención de registrar la información presente en las filmaciones. Para la revisión videográfica se construyó una ficha destinada a recolectar las producciones literarias en LSC y organizar un repositorio de información para su análisis.

Tabla 1. *Ficha de revisión videográfica (inventario – caracterización).*

Localización	Género – formato	Nº
(Donde se encuentra ubicado el material)		(Numeración consecutiva del material hallado)
Bibliografía		
(Nombre completo del autor, título del tema del material, ciudad y año de publicación)		
		Elementos estéticos
Escritura de la interpretación del contenido		(Relaciones de lo estético con elementos que estructuran la lengua y que permiten la producción, con relación a lo gramatical, lo expresivo, lo semántico, lo experiencial, etc.)
		Elementos subjetivos
Observaciones: asuntos sobre el video o la producción de carácter descriptivo.		
Elementos presentes: gramatical, experiencial, semántico, expresivo.		
Determinar si se pueden clasificar como literarias las producciones recogidas. ¿Qué define esta producción como literaria?		Nombre investigador:

A partir de esta acción se elaboró una «matriz videográfica», que facilitó el análisis de los objetivos planteados en la investigación. Se tuvo en cuenta la función poética propuesta por Jakobson (1975), la dramática y la retórica de Mandoki (2005) y los nueve componentes estéticos señalados por Sutton-Spence (2021): velocidad, espacio y simetría, mismas configuraciones manuales, morfismo, incorporación de humanos, incorporación de no humanos, clasificadores, elementos no manuales y múltiples perspectivas.

Tabla 2. *Matriz de registro de elementos estéticos para el análisis.*

Seña - GLOSA	Código QR	Función poética. (Jakobson)	Dramática– Retórica (Mandoki)	Elementos estéticos (Sutton-Spence)
	Narración	Figuras literarias		

La tercera acción, como proceso central de la investigación, fue la realización de talleres de creación literaria en LSC. Su objetivo fue desarrollar un ejercicio de creación de acuerdo con los intereses, habilidades y experiencias de cada participante. La información consignada en la matriz propuesta permitió cumplir con el propósito planteado en la investigación.

Análisis videográfico.

Para comprender mejor el análisis videográfico —referido al estudio de los elementos estéticos de la subjetividad en las producciones literarias en LSC— se realizó una búsqueda en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y Base Search, con el fin de identificar investigaciones videográficas que sirvieran de referente y apoyo para el trabajo de campo. En la literatura consultada se encontró alusión a documentos, materiales, dispositivos y registros de naturaleza videográfica y audiovisual.

Por lo tanto, a continuación, se presenta una definición que ayuda a la comprensión del proceder metodico. En este estudio, el análisis videográfico hace referencia a la interiorización, discusión y argumentación derivadas del material literario en lengua de señas consignado en formato video, entendido como forma de documentar y apreciar las prácticas investigativas.

Con el análisis videográfico se llevó a cabo el propósito principal de la investigación: comprender el tejido entre estética y subjetividad en el marco de las producciones literarias en LSC. En la búsqueda de producciones literarias en LSC —específicamente de estudiantes y exalumnos de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur— se hallaron varios videos que permitieron identificar elementos estéticos de la subjetividad, teniendo en cuenta los planteamientos de Kant (1876), Jakobson (1975), Mandoki (2001) y Sutton-Spence (2021).

Tabla 3. *Recolección: producción literaria videográfica en LSC.*

Título	Autor	Género	Ubicación
Especial del caballo	Sebastián Arenas	Narrativa	YouTube https://youtu.be/pa4clfsKazk .
Vaquero es sordo	Sebastián Arenas	Narrativa	YouTube https://www.youtube.com/watch?v=dYQq-g_4byoQ
Yo vs moscas	Sebastián Arenas	Narrativa	YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-Z7a0_Jkz-4c .

Título	Autor	Género	Ubicación
Oruga-mari- posa	Sebastián Arenas	Visual Vernácula	YouTube https://youtu.be/sHRgm34Zs4M
Las palpi- taciones del corazón	Sebastián Arenas	Visual Vernácula	YouTube https://www.youtube.com/watch?v=C_w9s93yySU
Vaquero con caballo	Geraldine Vélez	Visual Vernácula	YouTube https://www.youtube.com/watch?v=meBedB-DEmGI
El balón de fútbol y el fútbol	Eduar David Peña Berrío	Visual Vernácula	Facebook https://www.facebook.com/SebazoArenasS.LSC/videos/10220050703715590

Los videos de producción literaria recopilados fueron creados por iniciativa de exalumnos y estudiantes de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur de Medellín. Estos videos fueron compartidos personalmente con la investigadora y se encuentran alojados en YouTube o Facebook.

Otras producciones literarias analizadas fueron las obtenidas en los talleres de creación literaria en LSC:

Tabla 4. Producción literaria realizada en el trabajo de campo.

Autor(a)	Tema	Naturaleza	Enlace
Chelmy	Perro	Narrativa	https://youtu.be/E_GgQVTV2iU
Claudia	Peces	Narrativa	https://youtu.be/eE7dcAy3EQw
Erica	Conejos	Narrativa	https://youtu.be/hNdvYSzKOVQ
Valeria	Valeria Narración	Narrativa	https://youtu.be/Fw_letO2yCg
Eduar 1	Atleta	Visual Vernácula	https://youtu.be/LAZwxmTmTkA
Eduar 2	Guerra	Visual Vernácula	https://youtu.be/c7-3x7TjyrY
Eduar 3	Dinosaurio	Visual Vernácula	https://youtu.be/RQIm-M4JJoY

El análisis videográfico se desarrolló a través de los videos recopilados y de los filmados durante el trabajo de campo, los cuales fueron subidos al canal de YouTube «Clarita En-Seña». Estos videos fueron observados detalladamente,

extrayendo las escenas requeridas que mostraban los aspectos o elementos que se pretendían analizar. En concreto, se identificaron los modos de presentación de la intensidad y la forma en los parámetros de la LSC que mostraban el momento exacto de configuración del signo estético; los recursos y figuras literarias destacados para su análisis; las escenas de antropomorfismo para estudiarlas en relación con el signo estético; y los elementos de subjetividad presentes en las producciones literarias en LSC.

Resultados

La estética en las producciones literarias en LSC destaca la experiencia corporal y apela a los sentidos, lo que despierta la sensibilidad y cautiva al público. De acuerdo con Sutton-Spence (2021), «[...] el lenguaje estético apela a los sentidos y a través del artista sordo busca crear una experiencia para su público, en lugar de simplemente afirmar algo o dar una información» (p. 56). Para esta autora, la estética se refiere a las maneras en que los señalizantes pueden producir, en lengua de señas, formas que generan emociones en el público.

Estas producciones imaginadas y creadas son de naturaleza literaria, pues están impregnadas de ingenio a través de expresiones visuales. Esto es posible gracias a recursos gramaticales que permiten la expresión poética como uso especial de la lengua, unido a otros elementos expresivos (como el pictórico, el erótico, las tradiciones religiosas o los eventos testimoniales) basados en códigos visuales y sensoriales. Tales códigos se expresan mediante los gestos y el cuerpo del señante, que transmiten sensaciones, ideas y emociones.

Sutton-Spence (2021) propone ciertos elementos estéticos presentes en las producciones literarias en señas. Estos elementos son:

Velocidad. Los ritmos y movimientos con que se realizan las señas son recursos utilizados para generar emociones en el público. En el lenguaje estético se puede jugar con la velocidad para producir efectos «cinematográficos», como cámara lenta o acelerada. Los artistas pueden recrear escenas con movimientos prolongados y lentos para aumentar las emociones en los espectadores; dichos movimientos suelen aplicarse en las incorporaciones que realiza el narrador y mediante el uso de clasificadores (Hodge y Ferrara, 2022). En el video *Yo vs moscas* (Sebastián Arenas, figura 1), la aceleración de movimientos refuerza el tono cómico de la narración; mientras que en *Atleta* (Eduar, figura 2), la lentitud en ciertos momentos enfatiza la competencia y denota el esfuerzo por llegar a la meta.



Figura 1. Yo vs moscas.

Fuente: Arenas, 2019.



Figura 2. Atleta.

Fuente: Clarita En-Seña, 2021a.

Espacio y simetría. La simetría es una manera de crear efectos estéticos mediante la sensación de equilibrio. Se usan las dos manos simultáneamente con la misma configuración. Estas señas pueden ubicarse en diversos lugares, creando significados adicionales (Sutton-Spence y Pedroni, 2023). Es una simetría visual agradable que causa impacto estético al expresar armonía, belleza y perfección (Quadros y Sutton-Spence, 2006). Este recurso se observa en *Vaquero con caballo* (Geraldine Vélez, figura 3), donde el uso simétrico de ambas manos da fuerza a la escena del jinete.

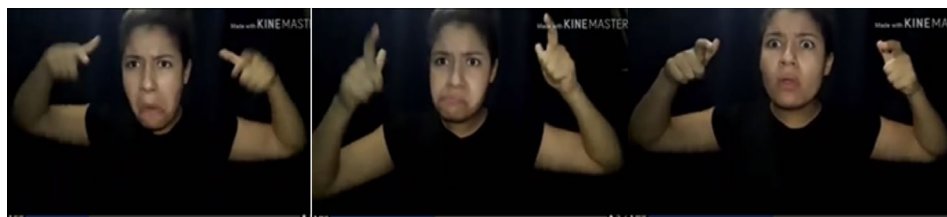


Figura 3. *Vaquero con caballo.*

Fuente: Clarita En-Seña, 2022d.

Mismas configuraciones de manos: estética y metafórica. Utilizar configuraciones de manos repetitivas en las señas crea una especie de «rima» visual. Desde el punto de vista estético, la repetición de una misma configuración de manos resulta mucho más agradable a la vista (Beukeleers y Vermeerbergen, 2022). En *Peces* (Claudia, figura 4), la reiteración de la configuración manual transmite ritmo visual y refuerza la sensación de movimiento continuo en el agua.



Figura 4. *Peces.*

Fuente: Clarita En-Seña, 2021d.

Morfismo: cambiando las configuraciones de la mano. El movimiento de algunas señas puede fusionarse con el de otras. Una seña con cierta configuración manual en una ubicación puede adoptar un nuevo movimiento o una nueva ubicación y adquirir un significado distinto (Sutton-Spence, 2021; Capirci *et al.*, 2022). La configuración final de la mano, la localización y el movimiento de la seña precedente se mantienen como los parámetros iniciales de la siguiente. Es un recurso estético que crea un efecto poético, suave y elegante (Quadros

y Sutton-Spence, 2006). Esto se aprecia claramente en *Conejos* (Erica, figura 5), donde la configuración de la seña inicial de «caminar» se transforma gradualmente en «triste» y luego en «indignación», representando visualmente el estado del conejo.

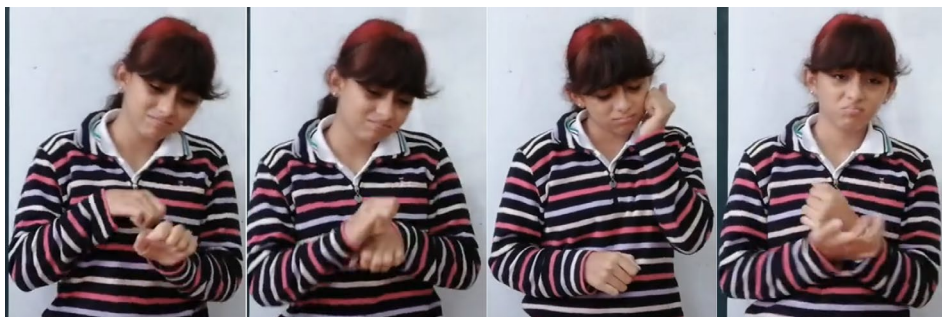


Figura 5. *Conejos*.

Fuente: Clarita En-Seña 2022c.

Mostrar humanos (por incorporación). Consiste en imitar personas. Este recurso resulta estéticamente agradable cuando el personaje es caricaturizado mediante la exageración de su apariencia, ya sea de sus rasgos físicos o de sus movimientos (Vandenitte, 2022). En *Vaquero es sordo* (Sebastián Arenas, figura 6), el narrador intensifica gestos y posturas para resaltar al personaje principal, y generar humor y empatía.



Figura 6. *Vaquero es sordo.*

Fuente: Arenas, 2014b.

Mostrar animales, plantas y objetos inanimados. La imitación estética de seres humanos se extiende a la imitación de seres no humanos; sean animales, plantas u objetos inanimados. Se recurre al importante recurso literario del antropomorfismo, en el cual el señante retrata al personaje no humano como si fuese humano. Esto ocurre en *Perro* (Chelmy, figura 7), donde el animal es presentado con expresiones y conductas humanizadas; y en *El balón de fútbol y el fútbol* (Eduar David Peña, figura 8), donde el objeto cobra vida al moverse como protagonista de la narración.



Figura 7. *Perro.*

Fuente: Clarita En-Seña, 2021c.



Figura 8. *El balón de fútbol y el fútbol.*

Fuente: Arenas, 2021.

Clasificadores (y nuevos clasificadores). Las configuraciones de las manos se eligen de un conjunto convencional de la lengua de señas, posicionándolas y moviéndolas en el espacio, a fin de mostrar cómo los personajes y objetos se mueven e interactúan entre sí. Se espera que cualquier buena historia en lengua de señas emplee clasificadores para crear un texto ameno. Los clasificadores vuelven más claro y comprensible el significado de lo que se

relata. En particular, los descriptivos cumplen una función detallista: permiten describir sonidos, tamaños, texturas, sabores, sensaciones táctiles, olores y formas; en general, de objetos inanimados y seres animados. Un ejemplo aparece en *Oruga-mariposa* (Sebastián Arenas, figura 9), donde el autor hace uso de un nuevo clasificador al mostrar el cuerpo de la mariposa al despertar. Ese nuevo clasificador lo representa con el antebrazo y el puño de la mano, a la vez hace movimientos con su cuerpo, con la cabeza y con las partes de la cara, indicando las acciones del animal, y generando una forma diferente al representar la metamorfosis.

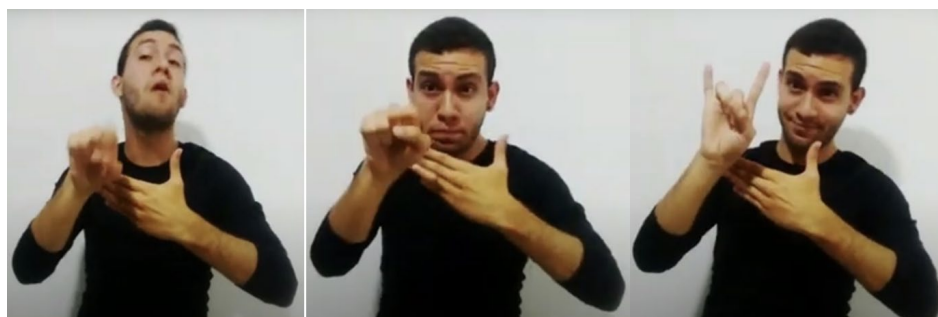


Figura 9. *Oruga-mariposa*.

Fuente: Francisco Luis En-Seña, 2021.

Elementos no manuales. Los elementos no manuales son muy importantes, especialmente cuando se busca acrecentar el impacto estético. En la señalización estética, con frecuencia aparecen menos patrones bucales derivados de la oralización, en parte debido a una mayor presencia de estructuras altamente icónicas. Cuanto más visual es la pieza y cuanto menos señas con vocabulario formal contiene, menos patrones bucales derivados de la lengua oral se observan. En *Las palpitaciones del corazón* (Sebastián Arenas, figura 10), las expresiones faciales intensifican la emoción del relato, transmitiendo sensaciones viscerales al espectador.



Figura 10. *Las palpitaciones del corazón.*

Fuente: Clarita En-Seña, 2022e.

Perspectivas múltiples. La señalización estética a menudo presenta características similares a técnicas cinematográficas, incluido el recurso de mostrar diferentes perspectivas. Hay dos tipos: el señante puede producir señas que representan dos puntos de vista de un mismo personaje (por ejemplo, alternando entre un plano cercano y un plano lejano del personaje); o puede mostrar la perspectiva de dos personajes distintos, como la del observador y la del observado, mediante el uso del espacio dividido. Esto se aprecia en *Guerra* (Eduar 2, figura 11), donde el narrador alterna entre el punto de vista del combatiente y el del enemigo, para transmitir tensión y dramatismo.



Figura 11. *Guerra.*

Fuente: Clarita En-Seña, 2022b.

Sutton-Spence (2021) afirma que, con estos elementos estéticos, se genera emoción en los espectadores. No obstante, a nuestro modo de ver, tales elementos forman parte de aspectos gramaticales de la lengua de señas, aunque pueden adquirir cualidad estética según la forma en que se usen. Son fáciles de encontrar en las narraciones y, teniéndolos en cuenta, facilitan la interpretación de un texto literario, invitando a percibir y a utilizar de forma consciente y eficaz los parámetros, recursos y figuras literarias al narrar una historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone explorar el signo estético en las narraciones que conforman el corpus de este estudio, lo cual conduce a la estética; entendida aquí como un prendamiento visual que despierta sensibilidad y emoción en los receptores.

El signo estético, entonces, sustituye la forma en que se presenta el signo lingüístico mediante la modificación de la intensificación y la forma, componentes que permiten la aparición del signo estético, acompañados de elementos que posibilitan la función poética (Jakobson, 1975). Esta modificación aplicada al signo lingüístico no afecta su contenido; simplemente añade una carga emocional, mediante rasgos de sustitución y personificación propios del signo estético. De acuerdo con López (1982), «[...] las representaciones e ideas humanas son sustituidas mediante su personificación, es decir, mediante la encarnación de las representaciones de ideas humanas en ciertos objetos y seres concretos» (p. 60).

En los parámetros de la lengua de señas se producen modificaciones en la intensidad y en la forma de las señas, lo que hace que el discurso resulte más llamativo y atractivo. Estas variaciones en la intensidad pueden ser exageradas o desbordadas, y se manifiestan mediante el uso de figuras, recursos y elementos literarios y estéticos. Entre ellos están los clasificadores, descripciones de lugares, prosopografías de animales y personas, personificación y antropomorfismo, lo cuales producen sensibilidad y emoción en los receptores, como fruto del trabajo literario.

En las producciones literarias se observan recursos que modifican el mensaje y la forma en que el narrador representa su mundo. Estas modificaciones marcan el paso del signo lingüístico al signo estético. Por efecto de la fuerza e intensidad aplicadas en parámetros como la configuración manual, los rasgos no manuales, el movimiento, la localización y la orientación (Quadros y Karnopp, 2007), la seña se modifica y configura el signo estético. Como se indicó, esto corresponde a una modificación de la seña ampliándola e intensificándola, lo que genera un efecto buscado —ya sea humor, sorpresa o espanto; abarcando desde lo trágico hasta lo cómico, y desde lo sublime hasta lo horrible y monstruoso— en la interacción comunicativa.

Tanto en las obras literarias recopiladas como en las creadas en los talleres, es posible identificar elementos estéticos que emergen con el paso del signo

lingüístico al signo estético que modifica la seña. Es la intensificación de la seña la que propicia ese paso, expresada mediante modificaciones que hacen que la forma de la seña estructurada se torne diferente. La intensificación alude a cambios en la tensión y en los movimientos de partes del cuerpo, así como a ciertas señas unimanuales que se realizan con dos manos para lograr la intensidad deseada (Xavier, 2017). Se puede aumentar, dramatizar o exagerar a los personajes para crear imágenes potentes en las narrativas; el narrador puede amplificar y dramatizar las descripciones de los personajes para incrementar las emociones del público (Sutton-Spence, 2021). En *Dinosaurio* (Eduar 3), la exageración de gestos y tamaños intensifica el efecto visual, y genera asombro en los receptores (Clarita En-Seña, 2022a).

Las modificaciones que expresan intensidad se presentan en aquellos parámetros de la lengua de señas donde se centra la atención, mostrando el momento en que ocurre el cambio del signo lingüístico al signo estético. A continuación, se especifican los modos de presentación de la intensidad en cada parámetro de la lengua de señas, tal como aparecen en fragmentos del corpus de producciones literarias en LSC:

- **Configuración manual:** la intensidad se da mediante mayor amplitud, cambios en la configuración y uso de las dos manos en señas inicialmente unimanuales, para expresar lo deseado. En *Atleta* (Eduar 1), la transición de una mano a dos resalta la fuerza física del personaje. (Clarita En-Seña, 2021a).
- **Movimiento:** los movimientos pueden ejecutarse de forma rápida o lenta, con inicios y finales más marcados, según lo que se quiere expresar.
 - Repetición: se repite el movimiento o la seña para enfatizar algo.
 - Adición o aumento de la trayectoria: se realizan movimientos más amplios de lo normal.
 - Soltura retardada: se retrasa la liberación del inicio del movimiento (lo que prolonga la duración de la seña). En *Yo vs moscas*, la repetición acelerada de movimientos subraya el carácter humorístico de la pieza (Arenas, 2019).
- **Localización:** la precisión en el punto de articulación de la seña es muy importante para el significado, y la intensidad se marca con la mirada. El buen uso de la localización delimita el espacio del mundo de los

personajes; «[...] permite saber en qué lugar del espacio de las señas está ubicada la mano articuladora y, en los casos en los que se toca alguna parte del cuerpo, qué sección de la mano que toca está más cerca de ese lugar» (Oviedo, 2001, p. 109). En *Valeria Narración*, la localización espacial diferenciada ayuda a identificar a cada personaje y sus relaciones (Clarita En-Seña, 2021b).

- **Rasgos no manuales:** sobresalen los gestos faciales, la mirada, los movimientos de la boca, la lengua, las cejas, y la posición de la cabeza y del cuerpo. El uso de elementos no manuales es clave para lograr exageración. La expresión facial, la apertura y el cierre de ojos y boca, junto con los movimientos corporales generan imágenes visuales potentes y emociones intensas cuando se acentúan (Sutton-Spence, 2021). «Rasgos básicos, relativos a posibilidades de movimiento de la cabeza y los músculos faciales, así como algunas posturas corporales articuladas significativamente, y que junto con la actividad de las manos constituyen las señas» (Oviedo, 2001, pp. 113-114). Esto se evidencia en *Las palpitaciones del corazón*, donde los gestos faciales intensifican el dramatismo del relato (Clarita En-Seña, 2022e).
- **Orientación:** este parámetro adquiere una gran intensidad que atrae la atención y causa emoción en los espectadores al incrementar el impacto de la imagen visual. «Da cuenta de la posición relativa de la mano articuladora en el espacio» (Oviedo, 2001, p. 109). En *Guerra*, la orientación marcada de las manos refuerza la confrontación entre bandos, incrementando la tensión narrativa (Clarita En-Seña, 2022b).

Discusión

Los recursos de la lengua de señas, las figuras literarias, los elementos estéticos y las formas discursivas amplían las posibilidades de expresión. Esto permite que el signo lingüístico se convierta en signo estético, el cual atrae la mirada y provoca emoción y sensibilidad en los espectadores, gracias a los parámetros propios de la lengua de señas. Precisamente así se abordan en este estudio la descripción y el análisis de algunos aspectos de las narraciones que las hacen estéticamente llamativas.

Siguiendo a Deleuze (1995), en cuanto a la forma en que el arte produce pensamiento sobre los modos de vida —en este caso, la creación literaria de

narraciones con una mirada estética, mediante la cual se reflexiona sobre la vida y se participa en el mundo—, la «subjetividad» se entiende como la capacidad de constituirse a sí mismo como individuo a partir de la lengua, dentro de lo que el sujeto puede hacer en la interacción y la interpretación de la realidad, reflejados en las narraciones que produce. Por ello, la subjetividad del narrador está en permanente constitución.

La LSC posee una belleza que permite tanto la experiencia subjetiva (vivencial y de significado) como la experiencia estética, referida a las formas de percibir el mundo y de dar sentido en el (Farina, 2005), y al prendamiento sensible de las cosas (Mandoki, 2001). En este sentido, las producciones literarias en LSC muestran elementos de la subjetividad de los narradores: sus formas de presentarse, de relacionarse con los demás, y cómo se conjugan sus actitudes, emociones, sensaciones, sentimientos y pensamientos. La creación literaria es, por ejemplo, una forma artística de manifestación de la subjetividad, ya que revela cómo las personas representan la realidad, cuáles son los mecanismos a los que recurren para representar la realidad en la que viven, y cómo la entienden y la expresan. Estos hallazgos fortalecen el enfoque socio-antropológico (INSOR, 2006), que reconoce la lengua de señas como un idioma legítimo y un medio fundamental de expresión cultural, en contraste con el paradigma clínico-terapéutico que buscaba «normalizar» a la persona sorda mediante la imposición de la lengua oral. Desde esta perspectiva, «[...] la comunidad sorda se distingue no solo por la ausencia de audición, sino principalmente por su cultura e identidad visual, construida en torno a la lengua de señas y a experiencias compartidas» (Silva *et al.*, 2025, p. 6).

La relación entre estética y subjetividad considera la estética desde la contemplación, desde lo poético, lo cotidiano, lo sensible y lo relacional, permitiendo que la LSC se acerque a ese ejercicio artístico en el acto de la creación literaria. La subjetividad se vincula con la estética a través de la sensibilidad propia de la cultura, que nutre y permea la lengua en la experiencia con los demás, con el mundo y consigo mismo. En la interacción con otras personas se habita la lengua y se adquieren vocabulario, formas y estilos de expresión impregnados de elementos estéticos, los cuales producen efectos sensibles expuestos a la vida (Mandoki, 2005).

Los narradores expresan historias inventadas y creadas de acuerdo con sus conocimientos y comprensiones de asuntos relacionados con sus vivencias, así como los valores y dinámicas propias de las comunidades de las que forman parte. En este caso, se hace referencia a la transmisión de ideas y mensajes en LSC cargados de elementos estéticos, los cuales se configuran según el interés del espectador en la práctica, permitiendo, de acuerdo con Silva *et al.* (2025) «[...] contar sus propias historias, compartir sus vivencias y se vean representadas en la esfera cultural y artística» (p. 11). El espectador recibe esa información

y la percibe e interpreta de acuerdo con sus emociones. Esto es lo que en este estudio se denomina «estética de la subjetividad»: la forma en que el narrador expresa y genera emociones en el público con su manera de ser, a partir de su experiencia y de sus comprensiones en la interacción con los demás. Desde una mirada pedagógica, este reconocimiento es fundamental, pues permite incluir las producciones literarias en LSC como material de enseñanza, potenciando la creatividad y la formación estética de los estudiantes sordos en contextos escolares.

Comprender la estética de la subjetividad en las producciones literarias en LSC, a través de estas formas creadas y expresadas, permite adquirir nuevos elementos que nutren la expresión, haciendo el discurso estéticamente más elaborado. A su vez, esto contribuye a una constitución permanente de la subjetividad, nutriéndose de la experiencia como apertura a la realidad, lo que genera una transformación de sí mismo y de su presencia en el mundo en relación con otros. Todo ello ocurre en un campo de acción determinado y con una capacidad de interacción mediada por la intencionalidad y la negociación en el pensar, el sentir y el querer.

A medida que se obtienen aprendizajes, se evidencia el reconocimiento de la lengua de señas. A partir de dicha lengua, se visibiliza a quienes la requieren en su comunicación y, por lo tanto, sus procesos de formación, así como sus propias creaciones. La presentación de narraciones creadas es fruto de la experiencia del devenir de las personas, del hecho de existir y de estar en relación con otros seres de la naturaleza (humanos y no humanos). En este sentido, el trabajo con producciones literarias en LSC en el ámbito educativo favorece no solo la valoración cultural de la comunidad sorda, sino también la consolidación de una práctica pedagógica inclusiva que integra literatura, identidad y estética.

De forma natural, los participantes inventan, imaginan y crean narraciones espontáneamente, lo que permite observar características propias de su devenir en el mundo, el cual es permeado por la cultura y la identidad. La estética que envuelve a la LSC es un tejido que produce sentido y significado, y que permite la comprensión desde la experiencia visual. Según Farina (2006), se habla de estética cuando la experiencia se refiere a un orden de ideas y a un orden sensible específico que configura las formas de la subjetividad y que tiene que ver con lo que habita en cada uno, a través de sus vivencias y creencias.

Conclusiones

Las personas que producen literatura en lengua de señas buscan expresar y reflejar sensaciones, sentimientos y emociones, así como elaborar mensajes que

motiven al otro. También plasman las representaciones del mundo que habitan: cómo lo habitan, cómo lo sienten, cómo es estar en el lugar donde viven y qué aprenden a través de las señas. Cuando se visualiza una narración en lengua de señas, el espectador automáticamente se transporta a esos mundos imaginarios, experimenta sensaciones, llanto, risa, expresión y sentimiento; surge una motivación, un traslado y una sensibilidad que forman parte de la estética de la subjetividad del narrador. Esto es fruto de sus vivencias y experiencias, de lo que piensa, siente y quiere, y lo que le permite cautivar, emocionar y generar sensaciones en los espectadores.

Los recursos, las figuras y los modos que expresan intensidad y forma en las producciones literarias, junto con los parámetros de la LSC, permiten la configuración del signo estético. Este signo se articula con la subjetividad del narrador —con su ser, sus experiencias y vivencias—. Tales elementos posibilitan la creación literaria que hace la narración atractiva y produce emoción en el público. Las producciones literarias en LSC están cargadas de los modos de ser de sus participantes; la estética es el reflejo de la subjetividad del narrador. De este modo, la literatura en LSC constituye también un recurso pedagógico que fortalece la enseñanza de la lengua, fomenta la sensibilidad estética y aporta a la construcción identitaria de los estudiantes sordos. La valorización de la LSC es fundamental para consolidar prácticas pedagógicas más inclusivas, equitativas y sensibles a la diversidad cultural y lingüística. La literatura de la LSC es una herramienta pedagógica que ofrece un entorno rico y diverso de géneros discursivos, desempeñando un papel importante en su desarrollo lingüístico y cultural.

En este estudio se propone el método videográfico para la investigación de la literatura en lengua de señas. Dicho método permite consignar, recolectar, encontrar y analizar datos e información sobre un tema de interés (en este caso, la construcción estética de las producciones literarias en lengua de señas colombiana), obteniendo resultados que evidencian aspectos de la realidad que deben considerarse y abordarse. Asimismo, el método videográfico permite detectar debilidades que pueden trabajarse mediante acciones de mejoramiento. Se constituye así en un aporte a la investigación en torno a la lengua de señas, por su carácter visual y por la consideración de los parámetros de configuración manual, rasgos no manuales, localización, orientación y movimiento. En el ámbito educativo, este método se proyecta como una herramienta didáctica que facilita el análisis de narraciones en LSC y abre posibilidades para su incorporación en las prácticas de aula.

Se recomienda profundizar en el estudio de la estética, la subjetividad y la literatura en LSC desde el campo literario, para seguir indagando en sus componentes. Esto permitirá lograr mayor precisión, claridad y conocimiento sobre las producciones literarias en LSC, siempre desde la mirada interna de la

lengua. A la vez, estos avances deberán traducirse en estrategias pedagógicas que integren la literatura en LSC en la formación escolar, de modo que la comunidad sorda disponga de materiales y experiencias educativas que reconozcan su lengua y su cultura.

Referencias

- Alves, H. (2022). *Sinalitura: Proposta teórica e análise crítica da literatura surda* [tese de doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34679/1/SinalituraPropostaTe%c3%b3rica.pdf>
- Andreis-Witkoski, S. (2015). *Introdução à Libras: língua, história e cultura*. UTFPR. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1104769>
- Arenas, S. (22 de enero, 2014a). *(LSC) que chiste «Especial del Caballo»*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pa4clfsKazk>
- Arenas, S. (28 de junio, 2014b). *Vaquero es sordo*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dYQqg_4byoQ
- Arenas, S. (30 de mayo, 2019). *Yo vs moscas*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Z7a0_Jkz-4c
- Arenas, S. (2021). *El balón de fútbol y el fútbol*. [Archivo de video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/10220050703715590>
- Beukeleers, E., & Vermeerbergen, M. (2022). *Show Me What You've B/Seen: A Brief History of Depiction*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808814>
- Capirci, O., Bonsignori, C., & Di Renzo, A. (2022). *Signed languages: A Triangular Semiotic Dimension*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.802911>
- Coutiño, Z. (2018). *Producción videográfica en lenguas indígenas de Chiapas: Procesos de creación y narrativas audiovisuales* [tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas, México.

- Clarita En-Seña. (27 de diciembre, 2021a). *Atleta* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LAZwxmTmTkA>
- Clarita En-Seña. (27 de diciembre, 2021b). *Valeria narración*. [Archivo de video]. Youtube. https://youtu.be/Fw_IetO2yCg
- Clarita En-Seña. (27 de diciembre, 2021c). *Perro*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=E_GgQVTV2iU
- Clarita En-Seña. (27 de diciembre, 2021d). *Peces*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eE7dcAy3EQw>
- Clarita En-Seña. (15 de enero, 2022a). *Dinosaurio* [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/RQIm-M4JJoY>
- Clarita En-Seña. (15 de enero, 2022b). *Guerra*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=c7-3x7TyjrY>
- Clarita En-Seña. (6 de marzo, 2022c). *Conejos*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hNdVYSzKOVQ>
- Clarita En-Seña. (24 de junio, 2022d). *Vaquero con caballo*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=meBedBDEmGI>
- Clarita En-Seña (5 de julio, 2022e). *Las palpitaciones del corazón*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=C_w9s93yySU
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones* (J. Pardo, Trad.). Pre-Textos.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv08a04/5660/>
- Francisco Luis En-Seña. (25 de mayo, 2021). *Oruga-mariposa* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sHRgm34Zs4M>

- Herrero, Á. y Nogueira, R. (2012). *Aspectos lingüísticos en la traducción poética a la lengua de signos española*. Universidad de Alicante. <https://cultura-sorda.org/aspectos-linguisticos-traduccion-poetica-a-lse/>
- Hodge, G., & Ferrara, L. (2022). *Iconicity as Multimodal, Polysemiotic, and Plurifunctional*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808896>
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2006). *Educación bilingüe para sordos. Etapa escolar*. Orientaciones pedagógicas. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Kant, I. (1876). *Crítica del juicio: Seguida de las observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. Libera Libros.
- Karnopp, L. (2006). Literatura surda. *Educação Temática Digital*, 7(2), 98-109. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795/810>
- Karnopp, L. (2010). Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, 19(36), 155-174. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1605>
- López, J. (1982). Imagen artística y signo estético. *Revista PRAXIS*, 1(21-22), 57-65. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/11665>
- Mandoki, K. (2001). Análisis paralelo en la poética y la prosaica: un modelo de estética aplicada. *Revista Aisthesis*, (34), 15-32. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/4548/4222>
- Mandoki, K. (2005). Prosaica uno. *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Tomo I.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica 2*. Siglo XXI Editores.
- Miglierin, C., & Barroso, E. (2016). Pedagogias do cinema: *montagem*. *Revista Significação*, 43(46), 15-28. <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323>

- Montoya, C. (2019). Invención-creación en la producción de finales de cuentos en Lengua de Señas Colombiana. *Revista Mova*, 1(1), 20-27.
- Montoya, C. y Castellano, M. (2023). Producción literaria en lengua de señas colombiana. *Revista Salud y Sociedad UPTC*, 8(1), 1-25. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/salud_sociedad/article/view/16258
- Montoya, C. y Porto, S. (2024). *Estética de la literatura en lengua de señas: estudios iniciales y relaciones posibles entre la literatura señalizada en Brasil y Colombia*. *Revista Letras Raras*, 13(1), 1-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218617>
- Mourão, C. (2016). *Literatura surda: Experiência das mãos literárias* [tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151708/001012805.pdf>
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Universidad del Valle / INSOR.
- Pokorski, J. (2014). *Representações na literatura surda: Produção da diferença surda no curso de letras-Libras* [dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lume UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107941>
- Poppe, N. (2018). Introducción: hacia nuevos horizontes de la investigación. La crítica videográfica y los estudios del precine y el cine silente. *Vivomatografías* 4(4), 116-128. <https://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/179>
- Porto, S. (2007). *De poesia, muitas vozes, alguns sinais: Vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos* [dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Campina Grande, Brasil. <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/2548>
- Quadros, R. (2006). *Estudos Surdos I*. Arara Azul.
- Quadros, R., & Sutton-Spence, R. (2006). Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. En R. M. de Quadros (Ed.), *Estudos Surdos I* (pp. 110-165). Arara Azul.

- Quadros, R., & Karnopp, L. (2007). *Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos*. Artmed. <https://bds.unb.br/handle/123456789/948>
- Quadros, R., & Stumpf, M. (2008). *Estudos Surdos IV*. Arara Azul.
- Rosa, F. (2006). Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. *Educação Temática Digital*, 7(2), 58-64. <https://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf>
- Silva, M., Filho, A., Pereira, M. & Carvalho, M. (2025). *Os gêneros do discurso na literatura surda: Abordagem bakhtiniana para aquisição linguística e cultural em crianças surda*. *Saberes*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2025v25n01ID38528>
- Sutton-Spence, R. (2021). *Literatura em libras* [E-book]. Arara Azul.
- Sutton-Spence, R., & Pedroni, V. (2023). Duets in Sign Language Poetry: A New Form from Old Traditions. *Sign Language Studies*, 23(3), 319-354. <https://doi.org/10.1353/sls.2023.a899422>
- Trillos, L. (2016). *Percepciones sobre el sordo con relación al oyente, a la luz de siete textos narrativos señaliterarios* [tesis de maestría]. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. <https://biblioteca.caroycuervo.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=110378>
- Vandenitte, S. (2022). *Making Referents Seen and Heard Across Signed and Spoken Languages: Documenting and Interpreting Cross-Modal Differences in the Use of Enactment*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.784339>
- Xavier, A. (2017). A expressão de intensidade em Libras. *Revista Intercâmbio, Especial Expressividade*, 36, 1-25. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/31400/24593>

Microfinanzas y mujeres: análisis bibliográfico y tendencias con la utilización del Modelo Arima*

[Versión en español]

Microfinance and Women: Bibliographic Analysis
and Trends Using the ARIMA Model

Microfinanças e mulheres: análise bibliográfica e
tendências com o uso do modelo ARIMA

Recibido el 31/07/2024. Aceptado el 10/07/2025

› Cómo citar:

Alzate, M. del S. y Cisneros, D.
(2026). Microfinanzas y mujeres:
análisis bibliográfico y tendencias
con la utilización del Modelo Arima.
Ánfora, 33(61), 82-104.
<https://doi.org/10.30854/anf.1195>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Martha del Socorro Alzate Cárdenas**

<https://orcid.org/0000-0001-5683-7238>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000942367](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000942367)

Colombia

David Salvador Cisneros Zepeda***

<https://orcid.org/0000-0002-9776-2217>

México

Resumen

Objetivo: realizar un análisis bibliográfico y revisión de tendencias sobre las microfinanzas y las mujeres. **Metodología:** se utilizó el modelo autorregresivo integrado de medias móviles —ARIMA—, debido a su capacidad para modelar y predecir series temporales. Se cotejaron los datos de publicaciones de la base de datos Scopus entre los años 2010 y 2023 para enriquecer la investigación. **Resultados:** los resultados permitieron identificar patrones, estacionalidades y cambios

* Este artículo es producto del proyecto de investigación *Análisis comparativo modelo de microfinanzas Colombia y México*. Resolución No 2 del Comité de Investigaciones. Acta No 6 de 20-11-2023. Financiación: Universidad Católica Luis Amigó, grupo de investigación GESNE y Universidad Autónoma de Sinaloa, Grupo de investigación *Estudios Económicos e históricos*. Declaración de intereses: los autores declaran que no hay conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes están en el artículo.

** Magister en Educación. Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: martha.alzateca@amigo.edu.co

*** Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: david.cisneros@uas.edu.mx

que generaron tendencias y posibles líneas de investigación en el tema. **Conclusiones:** en general, se consideran las microfinanzas como una estrategia positiva utilizada por diferentes países para el empoderamiento de las mujeres.

Palabras clave: Microfinanzas; empoderamiento; mujeres; Modelo ARIMA; ODS (obtenidos del tesoro de Ciencias Sociales). **Código JEL:** B54.

Abstract

Objective: To conduct a bibliographic analysis and a review of trends in microfinance and women. **Methodology:** The Autoregressive Integrated Moving Average (ARIMA) model was used due to its capacity to model and forecast time series data. Publication data from the Scopus database between 2010 and 2023 were examined to support the analysis. **Results:** The findings made it possible to identify patterns, seasonality, and changes that reveal trends and potential research lines in this field. **Conclusions:** Overall, microfinance is regarded as a positive strategy implemented by different countries to promote women's empowerment.

Keywords: microfinance; empowerment; women; ARIMA model; SDGs (obtained from the Social Sciences thesaurus). **JEL Code:** B54.

Resumo

Objetivo: realizar uma análise bibliográfica e uma revisão de tendências sobre microfinanças e mulheres. **Metodologia:** utilizou-se o modelo Autorregressivo Integrado de Médias Móveis (ARIMA), devido à sua capacidade de modelar e prever séries temporais. Dados de publicações da base Scopus, entre 2010 e 2023, foram analisados para sustentar a pesquisa. **Resultados:** os resultados permitiram identificar padrões, sazonalidades e mudanças que evidenciam tendências e possíveis linhas de pesquisa na área. **Conclusões:** de modo geral, as microfinanças são consideradas uma estratégia positiva utilizada por diferentes países para promover o empoderamento das mulheres.

Palavras-chave: microfinanças; empoderamento; mulheres; modelo ARIMA; ODS (obtidos do tesouro de Ciências Sociais). **Código JEL:** B54.

Introducción

Las microfinanzas se relacionan con pequeños créditos y otros servicios financieros otorgados a segmentos poblacionales desatendidos por la banca tradicional. Generalmente, se trata de programas gubernamentales operados en convenios específicos por instituciones especializadas en el tema. Las microfinanzas han estado en tendencia, al menos en los últimos años, en correspondencia con el impacto que ha tenido la perspectiva del empoderamiento en la toma de decisiones y aspectos personales, sociales, (Pareek *et al.*, 2019), psicológicos (Samant *et al.*, 2019) y económicos (Shohel *et al.*, 2021) en las mujeres. Por ello, son consideradas una estrategia de disminución de la pobreza y de desarrollo integral, con enfoque de género (Al-shami *et al.*, 2021); así como un alivio para la obtención de servicios de ahorro y crédito para personas que han sido excluidas del sistema financiero tradicional por el incumplimiento de los requisitos exigidos (Khan y Ansari, 2018).

Al representar una posibilidad para el empoderamiento de las mujeres, las microfinanzas inciden de manera directa en el cumplimiento del objetivo de desarrollo sostenible número uno, asociado a la disminución de la pobreza y en el número cinco, relacionado con la equidad de género (Wondimu *et al.*, 2023; Olohunlana *et al.*, 2022). Desde la perspectiva de la disminución de la pobreza, las microfinanzas son una estrategia de acompañamiento que, en cierta medida, minimiza la violencia de género y aumenta la capacidad de decisión de las mujeres en el hogar (Kapiga *et al.*, 2019). Estas se complementan con los grupos de apoyo o autoayuda, donde varias personas se reúnen para hacer un crédito, y comparten deuda y riesgo desde la cooperación y solidaridad para el desarrollo de una actividad económica/productiva con mujeres emprendedoras. Otro aspecto en la misma línea es la generación de estrategias de fortalecimiento económico dirigidas a mujeres vulnerables, así como su articulación en las políticas de desarrollo integral y de salud (Tolmay *et al.*, 2022; Macrimmon *et al.*, 2018).

Adicionalmente, algunas investigaciones sugieren que las microfinanzas aseguran mayores niveles de ingresos y de participación para las mujeres —y, por ende, para las familias y las microempresas—, por medio de prácticas de ahorro, crédito y capacitación para potenciar sus habilidades empresariales (García *et al.*, 2024; Hewa-Wellalage y Thrikawala, 2021).

Pese a lo anterior, con la revisión de la literatura también se evidencian restricciones de aplicación de los programas, contradicciones en lo operativo e insuficiente evidencia de impactos contextualizados, sobre todo en América Latina y el Caribe.

En este artículo se hace un análisis bibliográfico y revisión de tendencias sobre las microfinanzas y su relación con dimensiones de actuación de las mujeres, asunto temático en el que se desea profundizar. Así mismo, se tienen en

cuenta brechas investigativas y categorías emergentes para agendas futuras de investigación.

El documento está estructurado en varios apartados. El primero considera la metodología utilizada para la investigación, que privilegia la regresión ARIMA (Modelo Autorregresivo Integrado de Medias Móviles). El segundo se enfoca en los resultados de la aplicación de dicho modelo. El tercero contiene la discusión en clave de patrones y tendencias en la revisión de la literatura. El cuarto contiene los aspectos de análisis sobresalientes de Scopus para enriquecer la investigación. En el quinto se tienen las conclusiones de la investigación y, por último, se presentan posibles temáticas para investigaciones futuras, y aspectos considerados como limitantes en el desarrollo de esas investigaciones.

Metodología

Para la elaboración de este documento se utilizó como metodología la regresión ARIMA (Modelo Autorregresivo Integrado de Medias Móviles). Esta ayuda al análisis de datos en secuencias, estacionalidades, cambios de comportamiento, así como en la identificación de patrones sobre la literatura relacionada con el tema, ya que es una herramienta para hacer modelaciones y predicciones en series de tiempo (Box *et al.*, 2015). De acuerdo con Pindyck y Rubinfeld (2014), gracias a esta se generan ideas representativas sobre los cambios y la importancia alusiva de estos temas dentro de la investigación. Esto lo ratifican Box *et al.* (2015), quienes además manifiestan que la regresión ARIMA en este contexto se soporta en la capacidad para señalar tendencias a largo plazo, posibles cambios significativos en la atención académica e identificar direcciones para investigaciones en el futuro.

Para este caso se refieren, simplemente, los términos genéricos del modelo ARIMA:

$$\hat{Y}_t = C + AR(p) * Y_{t-1} + MA(q) * \varepsilon_{t-q} + \varepsilon_t$$

Donde:

- Y_t es la variable de interés en el tiempo t .
- C es el término constante o intercepto del modelo.
- $AR(p)$ representa los términos autorregresivos de orden p , que capturan la relación entre los valores pasados de la serie temporal y el valor actual.
- Y_{t-1} es el valor de la variable en el período de tiempo anterior.
- $MA(q)$ representa los términos de media móvil de orden q , que capturan la relación entre los errores de predicción pasados y el valor actual.

- ε_{t-q} es el error de predicción en el período de tiempo $t-q$, donde q es el orden del término de media móvil.
- ε_t es el error de predicción en el período de tiempo t .

La ecuación anterior representa la composición de un modelo ARIMA, donde cada uno de los coeficientes señalados establecen el grado de relación que existe entre variables y errores. Al modelo se le aplica la Prueba Dickey-Fuller o Raíz Unitaria, para determinar estacionalidad y estacionariedad de los datos en un periodo específico. Según Dickey y Fuller (1979), esta es una herramienta que se utiliza de manera recurrente tanto en áreas de economía y finanzas como en investigaciones sociales. Por un lado, dicha prueba tiene su base en una hipótesis nula de una serie temporal, con raíz unitaria, no estacionaria. Por otro lado, la hipótesis alternativa se basa en que la serie es estacionaria. Sobre esas ideas, la prueba compara la estadística t obtenida con los valores críticos de la distribución de Dickey-Fuller (Dickey y Fuller, 1979) para determinar si se puede rechazar o no la hipótesis nula.

Asimismo, Dickey y Fuller (1979) manifiestan que la prueba es muy útil para la detección de raíces unitarias en series temporales económicas, lo cual ayuda a indicar la existencia de posibles tendencias o estacionalidades. El *test* ha sido implementado en la literatura económica y financiera debido a su eficacia para señalar la estacionalidad en datos financieros y económicos. Además, se ha utilizado en una variedad de contextos y temáticas como la predicción de precios de acciones y el análisis de tendencias en datos macroeconómicos. Por su parte, los autores Kwiatkowski *et al.* (1992) también reconocen la prueba Dickey-Fuller como herramienta útil en la identificación de existencia de estacionalidad en datos de series de tiempo, con lo que se proporciona una base fuerte para modelización y predicción.

Para la realización del análisis y revisión de tendencias sobre «microfinanzas y mujeres», se revisaron los datos de publicaciones de la base de Scopus en un periodo de 13 años —del 2010 al 2023— teniendo en cuenta dos criterios básicos: I) Amplia cobertura de esta base de datos en el tema y gran cantidad de revistas de ciencias sociales, desarrollo y estudios de mujeres. II) Las microfinanzas, como estrategia programática, se hizo más fuerte en el mundo después del Premio Nobel de Paz de 2006, otorgado a Muhammad Yunus, fundador del Banco Grameen para reducción de pobreza (Banco Mundial, 2015). La mayor parte de las publicaciones al respecto se concentraron del 2010 en adelante, por lo que se tienen en cuenta los tiempos propios de los procesos editoriales.

En este estudio se toman en cuenta los constructos «empoderamiento femenino» y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pero no se miden

directamente en el modelo econométrico; los conceptos se emplean como una clasificación de temas en el análisis bibliográfico. La intención es revisar las publicaciones científicas que tienen relación con las microfinanzas y mujeres. En consecuencia, la operacionalización de empoderamiento y ODS no es la intención en la presente investigación, sino el analizar el comportamiento temporal de la producción de nuevo conocimiento sobre el vínculo temático. A continuación, se presenta la ecuación de búsqueda (ver tabla 1).

Tabla 1. *Ecuación de búsqueda.*

Fecha de consulta	21-02-2024
Período de consulta	2010-2023
Tipo de revista	Todos los tipos
Campos de búsqueda	Título
Términos de búsqueda	("microfinance" OR "microcredit" OR "micro-loans*") and ("women" OR "gender")
Resultados	659

Resultados de aplicación del Modelo ARIMA

El modelo arroja la existencia de una fuerte dependencia para publicaciones futuras, según los datos tomados del pasado. Esto indica la existencia de una captura correcta del comportamiento de la serie temporal, lo cual se puede analizar a partir de la siguiente tabla:

Tabla 2. *Aplicación del modelo ARIMA.*

Variable	Coficiente	Error estándar	t-Estadística	Probabilidad
Constante	0.074413	0.039473	1.885164	0.0888
AR(1)	0.932435	0.164091	5.682440	0.0002
MA(1)	- 0.000316	0.371624	- 0.228137	0.8241
SIGMASQ	0.000316	0.000165	1.912733	0.0848
R^2	0.6721145	Mean dependet var		0.071429

Variable	Coefficiente	Error estándar	t-Estadística	Probabilidad
R ² Ajustada	0.573788	S.D. dependente var		0.032209
S.E. de la Regresión	0.021028	Akaike info criterion		-4.516831
Sum. Residuos al cuadrado	0.004422	Schwarz Criterion		-4.334243
Log Likelihood	35.61781	Hannan-Quinn criter.		-4.533732
F-Estadística	6.833755			
Probabilidad (F-Estadística)	0.008738	Durbin-Watson Stat.		2.068481

Basado en los coeficientes arrojados por la regresión ARIMA, la ecuación de origen es la siguiente:

$$Y_t = 0.074413 + 0.932435 * Y_{t-1} + \varepsilon_t$$

Esta ecuación se presenta como un modelo autorregresivo de primer orden ARIMA (1,0,0), debido a la implementación del término AR (1) y la ausencia de términos de diferenciación o media móvil.

Al correr la regresión, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Constante (Intercepto). Este coeficiente expresa el valor esperado de la serie de tiempo cuando las demás variables tienen el valor de cero. De acuerdo con los resultados, la constante tiene el valor de 0.074413. Esto significa que la cifra esperada de publicaciones con el tema de microfinanzas y mujeres es de 0.074413 al año durante el periodo analizado, lo cual puede augurar cifras positivas para años venideros.

AR (1). Este coeficiente señala la relación que existe entre el valor actual de la serie y su valor anterior. El valor arrojado por la regresión es de 0.932435. Esto sugiere una fuerte dependencia de la serie en su valor anterior; es decir, la variable dependiente es el número al año de publicaciones futuras sobre el tema microfinanzas y mujeres, que están altamente influenciadas por las publicaciones pasadas. El coeficiente señala una variabilidad de 93.2% sobre las publicaciones analizadas, las cuales se deben a las publicaciones del año anterior. Hay un patrón de crecimiento que tiende a mantenerse en el tiempo, es decir, una tendencia estable de producción científica sobre el tema de interés para esta investigación.

MA (1). Este coeficiente indica la relación entre el valor actual de la serie y el error de predicción anterior. Dado que el coeficiente es cercano a cero y la

probabilidad asociada es alta, no parece tener relación significativa con el error en la predicción anterior.

SIGMASQ (Varianza del error). Este coeficiente muestra la varianza del término de error en la serie de tiempo. Esto significa que un valor mayor de la varianza del error puede insinuar que el modelo no está tomando en cuenta las fluctuaciones de los datos.

En el caso de las estadísticas adicionales, el valor que arrojó la regresión de la R-cuadrada ajustada señala que el modelo explica en un 67.21% la variabilidad en los datos. Mientras que el valor y la probabilidad de la F estadística indican que el modelo, en general, es estadísticamente significativo.

En ese sentido, los resultados arrojados por la regresión ARIMA sobre microfinanzas y mujeres parecen ser viables para modelar la serie temporal de publicaciones (Hyndman y Athanasopoulos, 2018). El hecho de que el modelo advierta la existencia de una fuerte dependencia de las publicaciones futuras sobre microfinanzas y mujeres de las publicaciones pasadas es un indicio de que está tomando correctamente el comportamiento de la serie de tiempo. Asimismo, al observar los resultados de la regresión y, por ende, la interpretación de los coeficientes, se puede inferir que la revisión bibliométrica marca la continuidad de las líneas de investigación relacionadas con microfinanzas y mujeres, con base en el siguiente razonamiento:

Dependencia temporal significativa. El coeficiente AR (1) significativo (0.932435) da indicios de la existencia de una fuerte dependencia de las publicaciones futuras sobre microfinanzas y mujeres, de acuerdo con el comportamiento de las publicaciones pasadas. Esto significa que hay un patrón evidente en el periodo de estudio, es decir, el tema es continuamente relevante y está generando interés en la comunidad académica.

Relevancia del tema. La existencia de una dependencia significativa en las publicaciones anteriores advierte que el tema es importante y sigue investigándose. Sobre esta idea, aumenta la probabilidad de que los investigadores continúen explorándolo, dado su impacto y trascendencia.

Modelo estadísticamente significativo. El modelo en general es estadísticamente significativo, como lo denota el valor de la F estadística y su probabilidad asociada. Esto advierte que el modelo ayuda a predecir y sirve para comprender las tendencias en las publicaciones sobre microfinanzas y mujeres.

Datos adicionales requeridos. A pesar de que el coeficiente MA (1) no parece importante, hay otros aspectos del modelo, como la dependencia temporal y la relevancia temática, que respaldan la continuidad de investigaciones relacionadas con microfinanzas y mujeres. No obstante, es importante considerar otros factores y datos fuera del modelo que ayuden a tomar una decisión objetiva.

De acuerdo con los resultados de aplicación del modelo ARIMA, es viable seguir investigando la temática de microfinanzas y mujeres.

Al agregar a la estructura básica del Modelo ARIMA el proceso de la prueba Dickey-Fuller (Raíz Unitaria), para la determinación de la estacionalidad y estacionariedad de la serie de datos, se tiene en cuenta que:

H_1 : Si la t-Estadística es mayor a la calculada.

H_2 : Si la t-Estadística es menor a la calculada.

Se tienen los datos de la tabla 3:

Tabla 3. Prueba Dickey-Fuller (Raíz Unitaria).

Argumento Dickey-Fuller prueba estadística	t- Estadística	Probabilidad
	-5.28267435	
Nivel 1 %	-4.12198994	0.001615
Nivel 5 %	-3.14491970235241	
Nivel 10 %	-2.713750993686372	

Como se ha mencionado, la prueba de Dickey-Fuller utiliza un *test* de hipótesis y ayuda a determinar si una serie de tiempo es estacionaria o no. La hipótesis nula se fundamenta en que la serie de tiempo cuenta con una raíz unitaria, esto significa que no es estacionaria. La prueba consiste en comparar la t estadística con los valores críticos, con el fin de determinar si se rechaza o no la hipótesis nula, y así concluir si los datos en el periodo son o no estacionarios.

En este caso, el valor arrojado por la t estadística obtenida es -5.28267435 y su probabilidad es 0.001615. Esto advierte que la t estadística es menor que todos los valores críticos dados en los niveles del 1%, 5% y 10%; es decir que puede rechazarse la hipótesis nula de raíz unitaria y, por ende, aseverar que la serie de tiempo es estacionaria.

En resumen, los resultados de la prueba de Dickey-Fuller sugieren que estas relaciones pueden ser aleatorias o estacionales, en lugar de una tendencia a largo plazo. Esto quiere decir que el modelo ARIMA tiene limitaciones para predecir cambios a largo plazo o en la identificación de factores no considerados que podrían influir en las tendencias (Hyndman y Athanasopoulos, 2018). Por este motivo, aunque el modelo ARIMA es útil para predecir a corto plazo —basado en los datos históricos—, es importante tener presente elementos exógenos que puedan afectar la validez de las predicciones a largo plazo; que para esta temática pueden ser:

- **Decisiones gubernamentales:** cambios en las políticas gubernamentales relacionadas con el Objetivo de desarrollo sostenible 5 «La igualdad de género: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (Organización de Naciones Unidas - ONU, 2015). Esto podría afectar de manera directa el portafolio financiero, en especial al crédito para la creación, fortalecimiento o consolidación de proyectos de emprendimiento, donde se generen procesos de intervención con mujeres.
- **Sucesos económicos:** sucesos económicos como variaciones en las tasas de interés y cambios positivos o negativos en los mercados financieros.
- **Acontecimientos sociales y culturales:** campañas de sensibilización, cambios en las normas del comportamiento social y movimientos en pro del feminismo.
- **Avances en la tecnología:** la creación e implementación de nuevas tecnologías, tanto en el sector financiero como en la divulgación de información.

Estos aspectos podrían afectar el interés de los investigadores en la temática de microfinanzas y mujeres. Es difícil proyectar si en sentido positivo o negativo, en todo caso, se tendría un impacto en la cantidad de publicaciones de esta temática.

En términos de la variable dependiente, después de aplicar la primera diferencia a las publicaciones sobre microfinanzas y mujeres, la serie se vuelve estacionaria y está libre de autocorrelación. Esto es importante porque una regresión ARIMA necesita que la serie de tiempo sea estacionaria, con el fin de ayudar a realizar predicciones más exactas, como lo sugiere la figura 1:

Date: 03/05/24 Time: 13:25
Sample (adjusted): 2 1 4
Included observations: 13 after adjustments

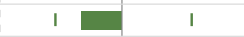
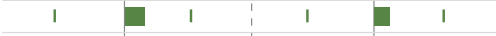
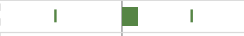
Autocorrelation				Partial correlation				AC	PAC	Q-Stat	Prob	
								1	-0.344	-0.344	1.9230	0.166
								2	-0.107	-0.255	2.1248	0.346
								3	0.075	-0.071	2.2354	0.525
								4	0.061	0.048	2.3153	0.678
								5	0.011	0.085	2.3182	0.804
								6	-0.140	-0.096	2.8608	0.826
								7	-0.210	-0.373	4.2935	0.745
								8	0.037	-0.365	4.3458	0.825
								9	0.270	0.104	7.8899	0.545
								10	-0.335	-0.157	15.203	0.125
								11	0.156	0.107	17.590	0.092
								12	0.026	0.003	17.721	0.124

Figura 1. Otros sustentos.

En ese sentido, si no existe la presencia de autocorrelaciones significativas en las diferencias de la serie de tiempo, se puede argumentar que el modelo ARIMA ajustado captura adecuadamente la estructura de la serie, y que los residuos son aleatorios y, por ende, no muestran patrones sistemáticos. En otras palabras, el modelo es válido para realizar predicciones sobre las publicaciones de microfinanzas y mujeres.

Discusión en clave de patrones y tendencias en la revisión de la literatura

La existencia de estacionalidad y tendencia en la serie de tiempo basada en publicaciones sobre microfinanzas y mujeres muestra los siguientes tópicos de investigación o patrones recurrentes en este campo en el período analizado.

Microfinanzas, mujeres y empoderamiento social. Se han tenido en cuenta perspectivas multidimensionales y factores personales que tienen que ver con las estructuras psicológicas y la capacidad de liderazgo social (Huis *et al.*, 2017; Samant *et al.*, 2019; Baskaran *et al.*, 2022). El empoderamiento social implica que las mujeres participen no solo en las estructuras de poder de las organizaciones de la sociedad civil, sino también que sean parte activa de las decisiones asociadas

con los desarrollos de las actividades económicas y sociales en los territorios que habitan. Es necesario que sean tenidas en cuenta, que se impliquen, que incidan, no solo por el hecho de ser esposas, sino por ser seres humanos en igualdad de condiciones y oportunidades; lo cual es un desafío para instituciones que, en algunas ocasiones, son restrictivas (Maître, 2021).

Microfinanzas, mujeres y grupos de autoayuda. Desde la perspectiva de las microfinanzas, los grupos de apoyo o autoayuda hacen referencia a la unión de varias personas para realizar un crédito. Se comparte la deuda y con ella el riesgo, así, entre todos cooperan para desarrollar algún tipo de actividad económica y/o productiva. En el caso de la India rural, suelen reconocerse como sociedades de ayuda mutua; en Kenia, seguros de forma comunitaria; y en Colombia, círculos solidarios. Los grupos de autoayuda también se reconocen desde las diferentes formas cooperativas, que se convierten en herramientas poderosas para impulsar las microfinanzas y el empoderamiento de la mujer (Knight *et al.*, 2019; Alzate y Alzate, 2023). Desde esta tendencia, se han abordado aspectos asociados al compromiso político, independencia, confianza, respeto, educación, beneficios económicos, protesta, y mejoramiento de prácticas de salud física y mental (Kumar, 2020; Walia *et al.*, 2020; Bott *et al.*, 2022). Elementos que son importantes para robustecer sociedades igualitarias y democráticas (Mohamed y Elgammal, 2022).

Microfinanzas, mujeres y empoderamiento económico. Se refiere a la administración de los hogares y de las micro o famiempresas que fueron emprendidas a partir de los programas de microfinanzas. Para este caso, se han enfatizado indicadores de acceso a recursos económicos (Shohel *et al.*, 2021). El empoderamiento económico brinda autoridad, práctica e incide sobre las mismas mujeres, sus hogares, sus organizaciones y, por ende, sobre sus comunidades. Esto facilita el desarrollo de habilidades básicas de liderazgo y la capacidad de toma de decisiones (Al-shami *et al.*, 2021).

Microfinanzas, mujeres y relaciones de poder. Mediante este tipo de empoderamiento se ha demostrado la eficacia de las microfinanzas con variables controladas por los mismos programas de microfinanzas. Sobresalen las microfinanzas asumidas por mujeres integrantes de las juntas directivas de las organizaciones de la sociedad civil (Fall *et al.*, 2021; Garikipati *et al.*, 2017), y, a la vez, escenarios de subordinación, donde las mujeres se sienten comprometidas con las implicaciones de un buen nombre e historial de pagos adecuados (Tchakoute, 2023).

Microfinanzas: evaluación de impacto de iniciativas de empoderamiento femenino. Al considerar las microfinanzas como una metodología eficaz para promover el desarrollo de la mujer desde diferentes dimensiones del ser, la estacionalidad de la serie temporal muestra estudios que han realizado una revisión juiciosa de la efectividad de los programas de microfinanzas. Se han encontrado

libros enteros donde se ponen en consideración diferentes testimonios que avalan el desarrollo y crecimiento de personas con los que se ha incidido de manera positiva en sus vidas, comunidades y familias. Sin embargo, desde los objetivos propios de dichos programas, siempre se esperan mayores impactos positivos y, en la práctica, no todos lo son; también se encuentran documentos con testimonios de ello (Al-shami *et al.*, 2021; Huis *et al.*, 2019).

Análisis de Scopus

En coherencia con la aplicación del modelo ARIMA, en el rango de tiempo analizado es evidente el creciente interés en el tema por parte de la comunidad científica, donde se destacan varios aspectos. El número de publicaciones pasa de 11 documentos producidos en 2010 a 88 documentos en 2023. El pico más importante en la producción de artículos sobre microfinanzas y mujeres se dio en los últimos cuatro años, como se muestra en la figura 2, al pasar de 53 artículos producidos en 2019 a 88 artículos en 2023, con fluctuaciones porcentuales de 39.47%, 32.08%, 33.33% y 10%; y un máximo alcanzado en 2022. Esto coincide con las apreciaciones de autores como Wondimu *et al.* (2023), y Pervin *et al.* (2023).



Figura 2. Comportamiento del número de publicaciones anuales sobre microfinanzas y mujeres, 2010-2023.

Con respecto a la producción por países, la India lidera la producción mundial sobre el tema con el 23,37% de las publicaciones; seguido de Estados Unidos con el 19,42%, Reino Unido con el 14,11%, China con el 7,59%, Malasia con el 6,53%, Nigeria con el 5,31%, Australia con el 5,01%, Canadá con el 4,1%, Pakistán con el 3,95%, Francia con el 3,49% y Sudáfrica con el 3,49%. Con respecto a América latina, tan solo se encontró México con el 1,37% y Colombia con el 0,61%. Los demás países suman el 1,67% de la producción. Estos resultados demuestran que el tema de la inclusión de la mujer desde la perspectiva de los programas de microfinanzas está dentro de una tendencia; puede verse cómo se incluyen tanto países en vías de desarrollo como países muy desarrollados (Gyapong *et al.*, 2021).

Las 10 revistas más relevantes en el tema son *Journal of Development Studies* (siete publicaciones, Q1), *AIDS and Behavior* (cuatro publicaciones Q1), *Development in Practice* (cuatro publicaciones, Q2), *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems* (cuatro publicaciones, Q4), *Enterprise Development and Microfinance* (cuatro publicaciones, Q4), *Journal of Interpersonal Violence* (cuatro publicaciones, Q1), *Annals of Public and Cooperative Economics* (tres publicaciones, Q2), *Gender in Management* (tres publicaciones Q1), *Global Public Health* (tres, Q1), *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* (tres publicaciones, Q3). Aunque el primer criterio fuera el número de publicaciones y el posicionamiento en los cuartiles, también se revisó el número de citaciones recibidas en los respectivos artículos (H-Index) y el prestigio según la tipología de citaciones (SJR).

Todas estas revistas —en inglés— son de alta indexación, comprometidas con la divulgación del conocimiento en áreas sociales, donde se destacan temáticas relacionadas con el desarrollo, la salud y las mujeres. Los trabajos que han publicado se caracterizan por su enfoque empírico, así como por la adopción de perspectivas teóricas y corrientes de pensamiento progresistas. Llama la atención que, con estos criterios, no aplicaran en esta categoría revistas de países en vía de desarrollo y, en especial, de América Latina. Es notable el mayor interés en publicaciones en inglés, pero también que, siendo estos programas de microfinanzas más propios de países en vía de desarrollo, con políticas más progresistas, los investigadores se inclinan hacia revistas más prestigiosas de países desarrollados.

Al analizar la comunidad académica integrada por los diferentes autores que mayor número de publicaciones tienen sobre el tema de microfinanzas y mujeres, se tuvo como criterio seleccionar autores que hayan escrito entre cinco y diez documentos publicados en Scopus, considerando que un investigador que ha escrito cinco documentos de un tema tiene una buena trayectoria y experiencia como investigador en el mismo. Se encontraron, en primer lugar, Nurulizwa Abdul Rashid y Chamhuri Bin Siwar; cada uno de ellos ha escrito diez textos sobre el tema. En segundo lugar, se encuentran Ferdoushi Ahmed, Izaidin Bin Abdul Majid y Nadine Shaanta Murshid, quienes han publicado ocho documentos. Luego, aparecen Nabila El-Bassel y Nor Aini Hj Idris con siete escritos. Posteriormente,

está Susan S. Witte, quien ha escrito seis documentos en Scopus. El quinto lugar lo ocupan ocho autores que han escrito cinco textos sobre el tema, ellos son: Michael Adusei, Samer Ali AL-shami, Tara McCrimmon, Gaukhar Mergenova, Md Aslam Mia, Sholpan Primbetova, Assel Terlikbayeva y Charlotte Watts. Los demás autores consultados entre los 649 han escrito entre uno y cuatro textos. La mayor coincidencia entre todos estos autores escogidos es que hablan en sentido positivo del empoderamiento de la mujer a partir del desarrollo de programas de microfinanzas; y lo abordan desde diferentes perspectivas, tanto en la familia como en la comunidad, y en aspectos económicos y sociales. Varios documentos emparejan el empoderamiento con el liderazgo ejercido por las mujeres. Unido a la inquietud de las revistas, en este grupo de autores no se encontraron latinos que cumplieran el criterio en el número de publicaciones, lo cual es razonable. Aunque sí hay evidencia de investigadores en el tema, su trayectoria aún es incipiente.

Finalmente, es importante aclarar que además de los términos «microfinanzas» y «mujeres», los términos más utilizados para las palabras clave fueron: «empoderamiento económico», «inclusión financiera» y «desarrollo rural». Todos los hallazgos de Scopus ratifican un patrón claro en el tiempo: la continua relevancia en el tema y el interés de la comunidad académica a nivel internacional.

Conclusiones

Toda la literatura consultada indica que las microfinanzas resultan ser una buena herramienta para la lucha global por la igualdad de hombres y mujeres. Con este tipo de programas, no solo se afrontan cuestiones económicas asociadas con las mujeres y sus familias, sino que también representan un soporte para promover mayores niveles de crecimiento económico y financiero. Tan pronto como las mujeres tienen mayor participación en programas de microfinanzas, se observa un cambio en sus condiciones sociales.

El acceso a servicios financieros les da la oportunidad de tener autonomía económica, lo que ayuda a fortalecer su papel en la familia y la comunidad. Este empoderamiento se ve reflejado en su capacidad para tomar decisiones financieras y mejorar su bienestar, siendo responsables y efectivas.

Pese a todo lo anterior, se requieren intervenciones integrales para que los programas tengan la posibilidad de impactar en entornos más seguros de apoyo, así como incentivos para el empoderamiento femenino, tanto en lo económico como en lo familiar y social.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de aplicación del modelo ARIMA, es viable seguir investigando la temática de microfinanzas y mujeres. Esto se pudo

evidenciar, entre otros aspectos, por el patrón continuo de consulta en el periodo estudiado y por la dependencia significativa en las publicaciones anteriores. Es decir, el tema es continuamente investigado y está generando creciente interés en la comunidad científica, sobre todo en países desarrollados. De lo anterior, se podría inferir que los investigadores continuarán explorando el tema por su impacto y trascendencia.

Además, los hallazgos de esta investigación aportan a la comprensión de la evolución de la discusión sobre las microfinanzas y mujeres, ya que combina el análisis bibliográfico con el modelo de series de tiempo con el método ARIMA. La implementación de esta herramienta metodológica permite identificar patrones y futuras líneas de investigación en la temática. En ese sentido, los resultados obtenidos subrayan la relevancia de seguir indagando en la relación entre la inclusión financiera y el empoderamiento femenino desde enfoques contextuales y comparativos, sobre todo en regiones donde la producción académica sigue siendo limitada. Robustecer la evidencia empírica bajo estas condiciones puede ayudar al diseño de políticas públicas y programas financieros más efectivos, encauzados a fomentar la igualdad de género y el desarrollo sostenible.

Posibles temáticas para investigaciones futuras

El resultado del análisis de la serie señala nuevas vetas en este campo, de ahí que se señale que es posible la realización de futuros estudios sobre microfinanzas y mujeres, orientado al empoderamiento femenino. Estos podrían proporcionar evidencia empírica importante que ayude al diseño de políticas y programas más efectivos sobre la inclusión financiera y el empoderamiento de las mujeres en todo el mundo. Se sugieren las siguientes temáticas:

Efectividad de las iniciativas de microfinanzas en perspectiva de género.

Sería interesante indagar en cómo las experiencias y necesidades financieras de las mujeres influyen en el campo de las microfinanzas, o explorar sobre los efectos del diseño de políticas financieras inclusivas y equitativas; tal como lo exponen Aktaruzzaman y Farooq (2023) y Cruz *et al.* (2022). En esta misma línea, se podría investigar la efectividad de iniciativas de microfinanzas específicamente dirigidas a mujeres y sus articulaciones con el empoderamiento económico, tomando como variables la creación de empresas, el acceso a servicios financieros y el incremento del ingreso familiar (Adusei *et al.*, 2017; Dhungana *et al.*, 2023).

Brecha de género en el acceso a servicios financieros. Teniendo en cuenta que esta es una de las determinantes del problema con el cual se soporta el funcionamiento de este tipo de programas, sería importante analizar las limitantes

que afrontan las mujeres en el acceso a servicios financieros y cómo estas degradan su capacidad para participar en ciclo de la economía; así como la efectividad que tienen las diferentes estrategias para superar estas barreras (Hewa-Wellalage y Thrikawala, 2021; Shohel *et al.*, 2023).

Impacto de políticas públicas de microfinanzas sobre el empoderamiento femenino. Se podrían generar evaluaciones de impacto de las políticas públicas dirigidas al empoderamiento económico de las mujeres, tales como: programas sobre educación financiera, apoyos para mujeres emprendedoras o incentivos fiscales para instituciones financieras que atienden a mujeres, entre otras (Uzma *et al.*, 2018).

Perspectivas de género en el diseño de productos financieros. Comparar las necesidades y preferencias financieras de las mujeres con las de los hombres para determinar las diferencias, con el fin de aprovecharse en el diseño de productos financieros más específicos e inclusivos para las mujeres (Rodríguez-Salgado y de Farias-Aires, 2018; Gupta y Gupta, 2014).

Análisis comparativos de los programas de microfinanzas y mujeres entre contextos locales, regionales, nacionales o internacionales. Revisar el impacto socioeconómico de los programas de microfinanzas, con la finalidad de determinar mejores prácticas que puedan ser aplicables en cada uno de los contextos estudiados y otros de similares características, utilizando un conjunto de indicadores asociados a los ODS 1, 5 y 8.

Análisis con grupos de autoayuda en países pobres. Este consiste en la identificación de los grupos que generan efectos positivos en el desarrollo económico o productivo, los cuales ayudan a dar soluciones a problemáticas de origen familiar, comunitario y social. Los grupos tratan de dar auxilio a las necesidades esenciales con carácter urgente, y su finalidad es evitar que los miembros de su comunidad acudan a préstamos ilegales (Samant *et al.*, 2019). En este sentido, las investigaciones futuras podrían considerar los grupos de autoayuda en países pobres y cómo éstos aportan al desarrollo de las mujeres que habitan en sus comunidades.

Asimismo, es importante mencionar aspectos que serían un obstáculo para el logro de los objetivos en los procesos de investigación: I) Acceso a información detallada y completa sobre las experiencias de programas de microfinanzas, sobre todo en países donde la información financiera tiene menos desarrollo. II) Garantía de participación de las mujeres como grupos objeto de estudio, lo cual obedece a las mismas limitaciones propias de la cultura y de las características en cada contexto. III) Responsabilidades familiares, acceso limitado a la educación y a mejores fuentes de trabajo por parte de las mujeres en los diferentes contextos. IV) Evaluar a largo plazo el impacto de los programas de microfinanzas y empoderamiento femenino puede tornarse difícil, derivado de la falta de procesos

de monitoreo y a los cambios en el entorno económico y político. V) Existencia de sesgo en las muestras utilizadas para las investigaciones, como acotar ciertos grupos de mujeres que ya están involucradas en programas de microfinanzas, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos.

Referencias

- Adusei, M., Yaw-Akomea, S., & Poku, K. (2017). Board and Management Gender Diversity and Financial Performance of Microfinance Institutions. *Cogent Business & Management*, 4(11), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311975.2017.1360030>
- Aktaruzzaman, K., & Farooq, O. (2023). Does Gender Diversity Affect Nonperforming Loans? International Evidence from Microfinance Institutions. *Borsa Istanbul Review*, 23(4), 865-875. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2023.03.001>
- Al-shami, S., Al Mamun, A., Rashid, N., & Al-shami, M. (2021). Microcredit Impact on Socio-Economic Development and Women Empowerment in Low-Income Countries: Evidence from Yemen. *Sustainability: Science Practice and Policy*, 13(16), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13169326>
- Alzate, M. y Alzate, P. (2023). Microfinanzas solidarias: alternativa para mejoramiento del desarrollo con personas en situación de pobreza. Estudio de caso Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(2), 28-43. <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/3290/210210851>
- Banco Mundial. (3 de agosto de 2015). *El fundador del Banco Grameen tiene consejos para los emprendedores* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IxmQQAsETaY>
- Baskaran, A., Dong, T., & Selvarajan, S. (2022). *Microfinance and Women's Empowerment in Myanmar. Institutions and Economies*, 14(2), 59-90. <https://doi.org/10.22452/IJIE.vol14no2.3>
- Bott, E., Ojha, S., Mini, S., Kumar, R., Choudhary, S., Yaron, G., & Smyth, A. (2022). Daily Bread: Women's Self-Help Microfinance and the Social

- Meanings of Money. *Sociological Research Online*, 28(2), 442-461. <https://doi.org/10.1177/13607804211058745>
- Box, G., Reinsel, G., Jenkins, G., & Ljung, G. (2015). *Time Series Analysis: Forecasting and Control*. John Wiley & Sons.
- Cruz, S., López, J., Moro-Visconti, R., & Santandreu, E. (2022). Should Gender Be a Determinant Factor for Granting Crowdfunded Microloans? *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01475-z>
- Dhungana, B., Chapagain, R., & Ashta, A. (2023). Alternative Strategies of For-Profit, Not-For-Profit and State-Owned Nepalese Microfinance Institutions for Poverty Allevation and Women Empowerment. *Cogent Economics & Finance*, 11(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/23322039.2023.2233778>
- Dickey, D., & Fuller, W. (1979). Distribution of the Estimators for Autoregressive Time Series With a Unit Root. *Journal of the American Statistical Association*, 74(366a), 427-431. <https://doi.org/10.1080/01621459.1979.10482531>
- Fall, F., Tchuigoua, H., Vanhems, A., & Simar, L. (2021). Gender Effect on Microfinance Social Efficiency: A Robust Nonparametric Approach. *European Journal of Operational Research*, 295(2), 744-757. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2021.03.020>
- García, J., Attallah, D., Gomma, N., & Ali, S. (2024). Improvements in Practicing Nurses' Knowledge, Skills, Self-Efficacy, Confidence, and Satisfaction After a Simulated Clinical Experience of Caring for a Patient Undergoing Chemotherapy: A Quasi-Experimental Study. *BMC Nursing*, 23, 1-9. <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-024-01727-0>
- Garikipati, S., Johnson, S., Guérin, I., & Szafarz, A. (2017). Microfinance and Gender: Issues, Challenges and The Road Ahead. *Journal of Development Studies*, 53(5), 641-648. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1205736>
- Gupta, V., & Gupta, A. (2014). Leadership Gender, Performance, and Governance in Microfinance Institutions: Is There a Connection? *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 1-3.

- Gyapong, E., Gyimah, D., & Ahmed, A. (2021). Religiosity, Borrower Gender and Loan Losses in Microfinance Institutions: A Global Evidence. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, 57(2), 657-692. <https://doi.org/10.1007/s11156-021-00958-5>
- Hewa-Wellalage, N., & Thrikawala, S. (2021). Bank Credit, Microfinance and Female Ownership: Are Women More Disadvantaged Than Men. *Finance Research Letters*, 42, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2021.101929>
- Huis, M., Hansen, N., Otten, S., & Lensink, R. (2017). A Three-Dimensional Model of Women's Empowerment: Implications in The Field of Microfinance and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01678/full>
- Huis, M., Hansen, N., Otten, S., & Lensink, R. (2019). The Impact of Husbands' Involvement in Goal-Setting Training on Women's Empowerment: First Evidence From an Intervention Among Female Microfinance Borrowers in Sri Lanka. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 29(4), 336-351. <https://doi.org/10.1002/casp.2404>
- Hyndman, R., & Athanasopoulos, G. (2018). *Forecasting: Principles and Practice* (2nd ed.). OTexts.
- Kapiga, S., Harvey, S., Mshana, G., Holm, C., Mtolela, G., Madaha, F., Hashim, R., Kapinga, I., Mosha, N., Abramsky, T., Lees, S., & Watts, C. (2019). A Social Empowerment Intervention to Prevent Intimate Partner Violence Against Women in a Microfinance Scheme in Tanzania: Findings from the MAISHA Cluster Randomised Controlled Trial. *The Lancet Global Health*, 7(10), 1-12. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30316-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30316-X)
- Khan, S., & Ansari, N. (2018). *A Microcredit Alternative in South Asia: Akhurat's Experiment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351174589>
- Knight, L., Ranganathan, M., Abramsky, T., Polzer-Ngwato, T., Muvhango, L., Molebatsi, M., Stöckl, H., Lees, S., & Watts, C. (2019). Intervention with Microfinance for AIDS and Gender Equity (IMAGE): Women's Engagement with the Scaled-up IMAGE Programme and Experience of Intimate Partner Violence in Rural South Africa. *Prevention Science*, 21(2), 268-281. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01070-w>

- Kumar, K. (2020). Empowering Women Through Microfinance: Evidence from Uttar Pradesh, India. *Journal of Critical Reviews*, 7(7), 1024-1029.
- Kwiatkowski, D., Phillips, P., Schmidt, P., & Shin, Y. (1992). Testing the Null Hypothesis of Stationarity Against the Alternative of a Unit Root: How Sure are We that Economic Time Series Have a Unit Root. *Journal of Econometrics*, 54(1-3), 159-178. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(92\)90104-Y](https://doi.org/10.1016/0304-4076(92)90104-Y)
- Macrimmon, T., Witte, S., Mergenova, G., Terlikbayeva, A., Primbetova, S., Kuskulov, A., Bellamy, S., El-Bassel, N. (2018). Microfinance for Women at High Risk for HIV in Kazakhstan: Study Protocol for a Cluster-Randomized Controlled Trial. *Trials*, 19, 1-14. <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-018-2566-y>
- Maître, M. (2021). The Moral Economy of Microfinance in Rural Bangladesh: Dharma, Gender and Social Change. *Development and Change*, 53(2), 335-355. <https://doi.org/10.1111/dech.12700>
- Mohamed, S., & Elgammal, M (2022). Credit Risk in Islamic Microfinance Institutions: The Role of Women, Groups, and Rural Borrowers. *Emerging Markets Review*, 54, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ememar.2022.100994>
- Olohunlana, A., Adeleye, N., Olohunlana, S., & AbdulKareem, H. (2022). Gender Heterogeneity and Microfinance Sustainability in Sub-Saharan Africa. *African Development Review*, 34(2), 232-243. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12627>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2015). *ODS. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Pareek, A., Kumar Saini, S., Holla, C., & Nagaraju, G. (2019). Enabling Women Entrepreneurs in Horticulture and Instruction Parts in India Through Microfinance Advancements. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(10), 2663-2666. <https://doi.org/10.35940/ijitee.J9429.0881019>
- Pervin, S., Ismail, M., & Noman, A. (2023). Does Microfinance Singlehandedly Empower Women? A Case Study of Bangladesh. *SAGE Open*, 13(2), 1-32. <https://doi.org/10.1177/21582440221096114>

- Pindyck, R., & Rubinfeld, D. (2014). *Econometric Models and Economic Forecasts*. McGraw-Hill Education.
- Rodrigues-Salgado, C., & de Farias-Aires, R. (2018). Microcredit and Gender: Are There Differences in the Credit Conditions? *BAR - Brazilian Administration Review*, 15(2), 1-18. <https://bar.anpad.org.br/index.php/bar/article/view/349/354>
- Samant, P., Singh, A., Misra, R., & Dwivedi, R. (2019). Impact of Microcredit on Women Empowerment Indicators: An Empirical Reserach in the State of Uttarakhand. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(3), 3702-3709. <https://www.doi.org/10.35940/ijrte.C4851.098319>
- Shohel, T., Niner, S., & Gunawardana, S. (2021). How the Persistence of Patriarchy Undermines the Financial Empowerment of Women Microfinance Borrowers? Evidence from a Southern Sub-District of Bangladesh. *PLoS ONE*, 16(4), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250000>
- Shohel, T., Niner, S., & Gunawardana, S. (2023). ‘Even Though I Get a Loan, My Husband Controls It’: Rhetoric Versus Reality of Empowering Bangladeshi Women Through Microfinance Programs. *The European Journal of Development Research*, 35, 794-819. <https://doi.org/10.1057/s41287-022-00539-9>
- Tchakoute, H. (2023). Loan Officer Gender and Loan Repayment Performance. Evidence from Greenfield Microfinance Institutions in Cameroon. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 94(2), 519-548. <https://doi.org/10.1111/apce.12382>
- Tolmay, J., Knight, L., Muvhango, L., Polzer-Ngwato, T., Stöckl, H., & Ranganathan, M. (2022). Women’s Economic Contribution, Relationship Status and Risky Sexual Behaviours: A Cross-Sectional Analysis from a Microfinance-Plus Programme in Rural South Africa. *AIDS and Behavior*, 26, 2349-2362. <https://doi.org/10.1007/s10461-021-03566-5>
- Uzma, B., Ozer-Balli, H., Matthews, C., & Tripe, D. (2018). Impact of Gender and Governance on Microfinance Efficiency. *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money*, 53, 307-319. <https://doi.org/10.1016/j.intfin.2017.12.008>

- Walia, M., Irani, L., Chaudhuri, I., Atmavilas, Y., & Saggurti, N. (2020). Effect of Sharing Health Messages on Antenatal Care Behavior Among Women Involved in Microfinance-Based Self-Help Groups in Bihar India. *Global Health Research and Policy*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41256-020-0132-0>
- Wondimu, H., Terefe, D., & Melkamu, G. (2023). The Role of Microfinance Service in the Sustainable Development Goals of Women's Empowerment: A Glimpse from Amhara Credit and Savings Institution (ACSI). *Discover Sustainability*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00161-7>

Contar las historias desde las mujeres: apuesta para enseñar la filosofía con perspectiva de género *

[Versión en español]

Telling History from Women's Standpoints: A Proposal for
Teaching Philosophy through a Gender Perspective

Contar as histórias a partir das mulheres: Uma aposta
para ensinar filosofia com perspectiva de gênero

Recibido el 21/04/2025. Aceptado el 19/08/2025

› Cómo citar:

Arbeláez, D. C. y Lince-Salazar, S. M.
(2026). Contar las historias desde
las mujeres: apuesta para enseñar la
filosofía con perspectiva de género.
Ánfora, 33(61), 105-125.
<https://doi.org/10.30854/anf.1239>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Diana Carolina Arbeláez Echeverri**

<https://orcid.org/0000-0002-1937-1501>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001357864

Colombia

Sandra Milena Lince Salazar***

<https://orcid.org/0000-0002-8401-2214>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000796590

Colombia

* Este artículo forma parte de los productos resultado del proyecto de investigación *El otro canon de la filosofía. Reconstrucción de la historia de la filosofía hecha por mujeres* inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas con código PRY-44. Su elaboración fue posible gracias al trabajo realizado por todo el equipo investigador dentro del cual destacamos la participación de todas las profesoras del Departamento de Filosofía y de las demás integrantes de *Las Hijas de Lilith*, que de diferentes maneras se vincularon y participaron del proyecto. Muy especialmente expresamos nuestros agradecimientos a los colegios que, durante la primera etapa de la investigación, nos permitieron conocer sus planes de estudio para el área de filosofía. Finalmente, agradecemos a las estudiantes del Semillero *Las Hijas de Lilith*, quienes contribuyeron con la recolección y tabulación de la información suministrada por los colegios, la que finalmente fue analizada en el presente artículo. Financiación: Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, Universidad de Caldas. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: Los datos que sustentan los resultados de este estudio están disponibles bajo solicitud razonable dirigida a la autora de correspondencia.

** Doctora en Filosofía (C). Universidad de Caldas. Correo electrónico: dianac.arbelaez@ucaldas.edu.co

*** Doctora en Educación. Universidad de Caldas. Correo electrónico: sandra.lince@ucaldas.edu.co (autora de correspondencia).

Resumen

Objetivo: el propósito con este artículo es mostrar la necesidad de recuperar los aportes de las mujeres filósofas en la educación secundaria y media vocacional. **Metodología:** se parte de una revisión de estudios que han indagado qué tanto se ha incluido el trabajo de las mujeres filósofas en estos niveles, y, además, se realiza una revisión de planes curriculares en el departamento de Caldas, así como de los libros de texto más usados para la enseñanza de la filosofía. **Resultados:** los resultados son concluyentes: en la formación en filosofía en el departamento de Caldas no se incluye a las mujeres y tampoco se hacen reflexiones frente a la equidad de género que se presenta como un objetivo general en las legislaciones en educación de distintos países, incluido Colombia. **Conclusiones:** se sostiene la necesidad de incluir a las mujeres filósofas en la enseñanza secundaria y media para proporcionar al estudiantado una visión más amplia de la historia del pensamiento. Además, se defiende que enseñar la filosofía con perspectiva de género contribuye al cierre de brechas y a un cambio profundo en la manera como nos educamos para estar en el mundo. En últimas, a corregir las estructuras injustas en las que nos ha instalado una educación y una historia que desconoce el aporte de la mitad de la humanidad.

Palabras clave: Mujeres; filosofía; educación; equidad de género; enseñanza de la filosofía (obtenidos del tesauro de la UNESCO).

Abstract

Objective: This article seeks to demonstrate the need to recover the contributions of women philosophers in secondary and upper-secondary education. **Methodology:** The article begins with a review of studies that have examined the extent to which the work of women philosophers has been included at these levels and, in addition, reviews curricular plans in the department of Caldas, as well as the textbooks most commonly used to teach philosophy. **Results:** The findings are conclusive: philosophy education in the department of Caldas does not include women, nor does it promote reflection on gender equity, despite the fact that this is established as a general objective in educational legislation in various countries, including Colombia. **Conclusions:** The article argues for the need to include women philosophers in secondary and upper-secondary education to provide students with a broader view of the history of thought. It further contends that teaching philosophy with a gender perspective helps close gaps and foster a profound change in the way we educate ourselves to inhabit the world. Ultimately, the proposed educational modality will contribute to correcting the

unjust structures produced by an education and a history that ignore the contribution of half of humanity.

Keywords: Women; philosophy; education; gender equity; philosophy teaching (obtained from the UNESCO Thesaurus).

Resumo

Objetivo: o propósito deste artigo é mostrar a necessidade de recuperar as contribuições das mulheres filósofas no ensino secundário e médio vocacional. **Metodologia:** parte-se de uma revisão de estudos que investigaram quanto tem sido incluído o trabalho das mulheres filósofas nesses níveis, e, além disso, realiza-se uma revisão dos planos curriculares no departamento de Caldas, assim como dos livros de texto mais usados para o ensino da filosofia. **Resultados:** os resultados são contundentes: na formação em filosofia não se incluem as mulheres e tampouco se fazem reflexões sobre a equidade de gênero que se apresenta como um objetivo geral nas legislações educacionais de diferentes países, incluindo a Colômbia. **Conclusões:** sustenta-se a necessidade de incluir as mulheres filósofas no ensino secundário e médio para proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla da história do pensamento. Além disso, defende-se que ensinar filosofia com perspectiva de gênero contribui para o fechamento de lacunas e para uma mudança profunda na maneira como nos educamos para estar no mundo. Por fim, visa corrigir as estruturas injustas nas quais nos instalou uma educação e uma história que desconhece a contribuição de metade da humanidade.

Palavras chaves: Mulheres; filosofia; educação; equidade de gênero; ensino de filosofia (obtidos do tesouro da UNESCO).

Introducción

La pregunta incómoda con la que podemos empezar la reflexión es ¿las y los docentes que forman en filosofía incluyen mujeres filósofas en sus currículos? En el siglo XXI, encontramos que una de las mayores preocupaciones en torno a la formación impartida en filosofía se vincula con la injusticia epistémica de género (Fricker, 2017) sostenida durante siglos. La ausencia de mujeres tanto en la enseñanza de la historia de la filosofía como del tratamiento mismo de problemas filosóficos se ha convertido en un asunto de importante atención. Los trabajos que se ocupan de los aportes hechos por mujeres en la filosofía a lo largo de la historia y de evidenciar su descuido en los currículos educativos se pueden rastrear en diferentes continentes, lo cual nos deja ver que se trata de una urgencia mundial.

Diversas investigaciones han mostrado la exclusión de las mujeres en el canon filosófico y la consecuente brecha de género en los planes de estudio.

Cuando se fija la mirada en la inclusión de mujeres en los currículos de filosofía, el panorama resulta bastante desalentador. Rodríguez y Roldán (2015), en España, analizaron la presencia de profesoras en diferentes niveles de enseñanza y la presencia de filósofas en los libros de texto. Los resultados muestran que, aunque las docentes ocupan el 57% de las plazas en bachillerato y formación profesional, esta representación no es consecuente en los libros de texto; en estos, la autoría femenina representa en promedio el 12%. Además, el número de obras citadas revela una brecha significativa, se registran en promedio 5,25 obras de filósofas frente a 120,25 de filósofos. Uno de los textos no citó ninguna filósofa, de 345 obras referenciadas, sólo 12 corresponden a filósofas, que representan el 2,98% del total.

Por su parte, Alonso (2019) pone de manifiesto que uno de los objetivos generales de la enseñanza secundaria, decretado en el Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, consiste en «[...] fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres» y, además, «[...] analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes». Sin embargo, aunque en los lineamientos de la materia *Historia de la filosofía* para segundo bachillerato presenta en su introducción coherencia con este objetivo, en el temario no se presenta a ninguna filósofa.

Se manifiesta un anacronismo educativo que conlleva la normalización de «[...] estereotipos, ideologías y prejuicios que rondan acerca de la idea [del] ejercicio del pensamiento» (p. 35). Propone un currículo que complemente los aportes de filósofas y filósofos, para mostrar la presencia de las mujeres en la historia del pensamiento, y con ello desnaturalizar los imaginarios sobre las capacidades intelectuales de las mujeres.

Por su parte, Morillo (2020) afirma que, a juzgar por la lista de nombres que configura la historia de la filosofía en los libros de texto, «[...] cualquiera puede tener la impresión de que el saber filosófico, lejos de presentarse como una capacidad y una necesidad específicamente humana, es más bien un privilegio masculino» (pp. 36-37). A partir de ello cuestiona el sentido y la pertinencia de incluir mujeres filósofas en la formación filosófica; destacando la necesidad de revisar discriminaciones positivas y de construir currículos en perspectiva crítica, que no se agoten en reemplazar la lista de nombres masculinos por otra de filósofas.

Pinto (2021) en su tesis *La asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. Una revisión a los planes y programas de estudio del 2002 y 2020* examina la aplicación del modelo PTD en dos planes de estudio de la educación básica en Chile con dieciocho años de diferencia. Señala que el ocultamiento de las mujeres no sólo está en la ausencia de filósofas en los contenidos curriculares, también se manifiesta en el lenguaje, pues los discursos están dirigidos principalmente a un público masculino. No solo se supone que las mujeres no hacen filosofía, sino que también se supone que no reciben formación filosófica. Aunque se observa que, con el paso de los años, la brecha disminuye en el uso del lenguaje, la diferencia sigue siendo significativa. En 2002 el lenguaje masculino representaba el 80%, mientras que el femenino solo el 10%, y el otro 10% con un uso del neutro. En contraste, en 2020, el lenguaje masculino disminuyó al 56%, mientras que el femenino aumentó al 20%; sin embargo, es importante destacar que el uso del neutro supera al femenino, el 23% del total. Estos cambios favorecen significativamente la inclusión de mujeres y la visibilización de sus aportes.

La preocupación por el olvido de las mujeres en los currículos escolares no es exclusiva de la filosofía, López (2014) referencia un estudio de 115 libros de todas las asignaturas y de tres editoriales diferentes, donde la presencia de mujeres es del 12,8%.

Todos estos señalamientos resaltan la urgencia de abordar la ausencia de mujeres en los contenidos que guían la formación académica.

Metodología

Buscando indagar sobre la inclusión de las mujeres en la formación filosófica en Caldas, entre agosto de 2022 y abril de 2023 se desarrolló el proyecto de investigación *El otro canon de la filosofía: reconstrucción de la historia de la filosofía hecha por mujeres*, cuyo propósito fue identificar el estado de esta cuestión en la educación secundaria. El equipo analizó la presencia de mujeres en los planes

de estudio del área de filosofía en instituciones del departamento, a partir de documentos proporcionados por la Secretaría de Educación de Caldas y las propias instituciones. Asimismo, revisó los libros de texto más utilizados por diferentes docentes. Finalmente, como ejercicio de «justicia hermenéutica de género» se realizó una propuesta de reparación a través de la producción de un libro de texto sobre mujeres filósofas. Se habla de las Pitagóricas, Hildegarda de Bingen, Sor Juana Inés de la Cruz, Marie de Gournay, Isabel de Bohemia y Nell Noddings, solo por nombrar algunas (Hoyos *et al.*, 2025).

Resultados

Con respecto a esta revisión cabe aclarar que en Colombia la educación se rige por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual en su capítulo segundo *Currículos y plan de estudios* consagra el principio de autonomía escolar (art. 76), y particularmente, sobre los *finés de la educación* en el artículo 5 del Título 1 encontramos:

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

Lo que da libertad institucional para priorizar los contenidos temáticos de las asignaturas fundamentales en cada nivel. Esto hace la diferencia con países como España o Argentina, donde dichos contenidos temáticos vienen definidos previamente. Sin embargo, se espera que esta autonomía sea coherente con los fines de la educación, en este caso, con la justicia, la equidad y la participación de todas las personas en todas las decisiones.

Teniendo en cuenta este marco general, y buscando cumplir con el objetivo de identificar la presencia de las mujeres en los planes de estudio, se hizo la solicitud de dichos documentos a la Secretaría de Educación de Caldas y a las distintas instituciones mediante correo electrónico. Con este ejercicio se lograron recabar 27 planes de estudio que fueron revisados mediante cuatro categorías de análisis: contenidos, metodologías y recursos, bibliografía y presencia de mujeres. En cuanto a los contenidos, se encontró que la mayoría abordaba temas o problemas generales. En cinco planes de estudio se hacía referencia a pensadores específicos,

sin embargo, ninguna de estas referencias incluía mujeres. Además, tampoco se identificó el uso de un lenguaje inclusivo que reflejara un interés por el estudio tanto de filósofos como de filósofas.

En lo que respecta a las referencias bibliográficas, solo se encontró una de una mujer en uno de los planes de estudio del área de filosofía. No obstante, aquí debe aclararse que los modelos de citación de APA y otras normas editoriales no facilitan la identificación de los nombres de las autoras, lo que podría servir como filtro (aunque no del todo confiable) para saber si estamos ante publicaciones de hombres o mujeres.

En ocho planes de estudio del área de filosofía se pudo identificar el nombre de las personas que los elaboraron, para un total de doce nombres, de los cuales seis corresponden a nombres utilizados para mujeres.

En conclusión, se encuentra que evidentemente en la formación filosófica ofrecida en la enseñanza básica de las instituciones educativas de Caldas no hay una preocupación por el aporte que han hecho las mujeres a la construcción de la filosofía. Dado que, comúnmente, la enseñanza de la filosofía se divide en historia y problemas, puede considerarse la posibilidad de complementar estos planes de estudio del área de filosofía con el aporte que las mujeres han hecho.

Frente al análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de la filosofía en Caldas, se encontró que, incluso en los lineamientos del MEN para la educación media (MEN, 2010), solo se menciona explícitamente a la filósofa Agnes Heller. Aunque se citan obras de Hannah Arendt y Adriana Arpini, sus nombres no aparecen desarrollados en el texto; además, las normas de citación APA no ayudan con su visibilización. Esta tendencia se mantiene en los libros de texto más utilizados en la región, particularmente los de Editorial Santillana, que en su versión más reciente (*Philosophia 10 y 11*) no incluyen mujeres filósofas ni autoras en el equipo editorial. En contraste, en versiones anteriores (*Pensamiento filosófico 1 y 2*) sí se registra la participación de autoras.

Discusión

El desocultamiento de las mujeres en la historia de las ideas como reconocimiento de saberes para el crecimiento humano

No deberíamos ocuparnos de revisar la presencia de las mujeres en la formación filosófica, sin embargo, su justificación está en el abandono al pensamiento femenino. Sabemos que esta tarea no es exclusiva del siglo XXI ni se inaugura como eco de los movimientos feministas contemporáneos. En el siglo XIV encontramos a Cristina de Pizan (2015), quien advirtió la necesidad de combatir las posturas misóginas y mostrar que las mujeres han hecho muchos aportes importantes a la humanidad. Su obra, *La ciudad de las damas*, logra reivindicar el trabajo físico, científico, artístico, literario, filosófico, cultural y social de cientos de mujeres; de esta manera, se convierte en la primera filósofa capaz de mostrar que el aporte de las mujeres no es poco ni insignificante. Nos hace reconocer que cualquier saber que desconozca estos aportes será un saber incompleto en su historia. En esta misma línea, Marie de Gournay (2014) en la *Igualdad de los hombres y las mujeres*, publicado por primera vez en 1622, presenta un catálogo de mujeres ilustres como estrategia argumentativa para evidenciar la igualdad entre géneros, además de argumentar que la naturaleza de Dios al ser perfecta no es ni masculina ni femenina.

En clave de la «perspectiva crítica» propuesta por Morillo (2020) y como herederas de estas filósofas, a quienes reconocemos como las primeras feministas por decisión, encontramos que la ausencia de las mujeres en los cánones de formación filosófica debe ser superada, no solo porque necesitemos incluir nombres que utilizamos para mujeres, sino porque probablemente debemos poner en evidencia la capacidad femenina de ocuparse de asuntos diferentes a los tratados por los hombres o asuntos tratados por los hombres con perspectivas y propuestas visionarias, que nos permite volver sobre problemas filosóficos antiguos que hoy se presentan como emergentes. Desde esta perspectiva, es importante entender la importancia de defender los espacios que luchan por el reconocimiento de las mujeres en la academia. Por ejemplo, filósofas como Sally Haslanger (2008), Louise Antony (2012) y Arantza Etxeberria Agiriano (2018) señalan que una de las razones que explican una menor presencia de las mujeres tiene que ver con que las estudiantes no se ven representadas en los libros de texto, en los currículos o en los eventos académicos. De este modo, lograr que las mujeres se vean representadas en distintas áreas de estudio desde etapas tempranas de la formación puede contribuir al cierre de brechas.

El desconocimiento de la contribución de las mujeres implica que solo hemos explorado una parte de la historia y que esta otra parte que está por explorar no es simplemente nominal y cuantitativa, sino también sustancial, aunque nos ha sido negada. Janina Ramírez (2023) nos cuenta que una de las motivaciones de su trabajo fue el hecho de haber encontrado que en distintos depósitos y archivos en los que se conserva el pensamiento humano hay una tendencia a despreciar, tachar y pasar por alto lo que se considera producido por mujeres. En las últimas líneas de *Fémina* escribe: «Este puñado de mujeres que he presentado forman parte de una mayoría silenciosa, y muchas más voces están a la espera de ser escuchadas» (p. 359).

Desocultar mujeres filósofas y destacar su papel en la formación filosófica no se agota en ampliar y completar la historia del pensamiento, pues al ofrecer esta formación con perspectiva de género, se contribuye con una transformación cultural desde la búsqueda de la igualdad de género, definida por la ONU para 2030 como una de las metas más urgentes, que trae consigo la lucha por la justicia social, la igualdad y equidad en las oportunidades y la participación.

Con relación a los discursos, dentro de la formación filosófica con perspectiva de género, es importante destacar que el ocultamiento de las mujeres en la filosofía es el derivado del uso del lenguaje bajo la estructura del masculino genérico. La investigación desarrollada por Pinto (2021) aborda esta preocupación, y optimistamente muestra que el reconocimiento a las mujeres ha ido ganando terreno en los planes de estudio enfocados a la formación filosófica. En clave del mismo optimismo conviene revisar la disminución del uso del lenguaje masculino y el aumento del lenguaje genérico (neutro). Una de las grandes discusiones hoy respecto al reconocimiento de las mujeres está en los usos del lenguaje, ya que el masculino genérico que ha predominado en el español y otras lenguas no es justo con el reconocimiento de la presencia de las mujeres. Algunas personas han decidido plenamente el uso del lenguaje desdoblado en sus discursos para hacer evidente la referencia tanto a hombres como a mujeres, no obstante, otras han preferido el uso del lenguaje neutro, argumentando que este cumple con el principio de economía del lenguaje y garantiza la inclusión por igual de hombres y de mujeres.

Alonso (2019) mostraba que en España las declaratorias gubernamentales no son suficientes ni son garantía para hacer las transformaciones requeridas en la educación. Del mismo modo podemos identificarlo en Caldas, a pesar de que hay normativas enfocadas a educar para la igualdad, es común encontrar que no hay mujeres en los planes de estudio para la enseñanza de la filosofía. Incluso cuando se hacen con pretensiones de formar en historia, se niega completamente la presencia del pensamiento femenino. Notar esta distancia entre lo que proclama el deber ser de la educación y lo que se ofrece como educación no es una novedad;

sin embargo, cuando se advierten estos baches, es más fácil corregir las prácticas educativas. Es muy probable que se crea que la formación por la igualdad de género poco tiene que ver con los contenidos temáticos comprometidos con la enseñanza de los saberes. No obstante, una educación que incluya mujeres en sus planes de estudio se convierte en la mejor aliada para alcanzar los propósitos de formación con perspectiva de género, y para cerrar las brechas en distintas áreas del conocimiento, incluida la filosofía.

Al respecto, cabe destacar la investigación realizada por Dougherty *et al.* (2015), quienes bajo la pregunta *¿Por qué las mujeres abandonan la filosofía?* realizaron un estudio en la Universidad de Sídney. Trataron de establecer si la causa de deserción provenía de experiencias anteriores a la universidad (educación primaria y secundaria) o estaba en las dinámicas de clase. El trabajo lo realizaron con una muestra de 123 estudiantes del curso introductorio de filosofía que incluía temas de ética, metafísica y estética. Se llevó a cabo la observación durante 13 semanas y se aplicó una encuesta de calificación tipo Likert con la afirmación: «Puedo imaginar que me convierto en filósofo/a». Los autores encontraron diferencias significativas en las respuestas de la primera encuesta que evidenciaban el influjo de factores preuniversitarios y quisieron comparar estos resultados con los de una última encuesta, al final de la formación, para validar si había diferencias que pudieran corroborar el influjo de las dinámicas de clase en la capacidad que tienen varones y mujeres para imaginarse como profesionales de la filosofía. Entre los resultados encontraron que, después de la primera clase, pese a que dos tercios de los estudiantes eran mujeres, menos de la mitad tenían la intención de especializarse en filosofía. Frente a la pregunta sobre si se podían imaginarse como filósofos/as, las mujeres tendieron a responder con puntuaciones más bajas, también afirmaron que probablemente no se sentirían cómodas en discusiones de carácter filosófico, aunque no encontraron que las mujeres pensaran que la filosofía fuese especialmente inútil para alcanzar sus metas. Paradójicamente, los autores no encontraron diferencias significativas en la segunda encuesta, lo que apoyaría la idea de que probablemente los factores preuniversitarios influyen en mayor medida para la permanencia de las mujeres en esta profesión.

Debe entenderse, entonces, que la relación entre los contenidos curriculares y los aconteceres cotidianos mediados por la cultura y la sociedad conviene pensarlos en una correlación en la que constantemente hay una construcción, un reconocimiento y una determinación del yo con relación a las demás personas. Así nos lo muestra Sonia Reverter (2003),

El potencial constructivista del concepto de «género» será de enorme envergadura para la filosofía feminista, pues supondrá que podemos introducir cambios en la estructura epistemológica, que podemos finalmente repensar cómo construir la

feminidad y también la masculinidad. Cómo en definitiva se construye el otro y, en consecuencia, las bases de su exclusión. Podemos así resumir de momento que la teoría feminista es la teorización de la construcción del «otro» (en este caso «otra») como sujeto dominado. (p. 40).

Entender que los cambios en las estructuras epistemológicas tienen efectos sobre la construcción del yo permite defender la importancia de vincular a los contenidos curriculares los cambios que se esperan en las estructuras sociales. En otras palabras, para que la educación contribuya a que haya reconocimiento de las mujeres en la sociedad, es necesario que las mujeres sean reconocidas en la historia y la producción del conocimiento que se está enseñando. Se trata de una práctica que puede ayudar a que la tarea de formar en perspectiva de género sea más sencilla, sin embargo, la mayoría de los saberes científicos, artísticos, literarios y filosóficos parece que estuvieran negados a las mujeres, siendo común encontrar que quienes realizan los planes de estudio no cuentan con conocimiento sobre referentes femeninos para incluir en sus propuestas. Al respecto, se ha definido la necesidad de una modificación del currículo en la educación superior para que así las nuevas generaciones suplan tal carencia. Sin embargo, también es necesario buscar estrategias para formar a quienes ya han terminado su formación profesional sin saber de la existencia de mujeres en el desarrollo de sus disciplinas, para que prontamente las incluyan en sus contenidos y así se logre una contribución a la formación en perspectiva de género.

Una de las angustias más comunes al intentar una educación con perspectiva de género nos la expone Rebeca Caballero Álvarez (2011):

Incluir la perspectiva de género mediante el diseño curricular es, sin duda, un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior (IES), ya que complica una tarea de por sí compleja, pues las y los diseñadores curriculares deben satisfacer —además de la demanda de conocimientos particulares de cada profesión o disciplina— la inclusión de prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar. (p. 45).

Es de notar que ante la posibilidad de incluir dichas «prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar» se asoma la falsa amenaza de sacrificar los contenidos propios de la disciplina. Sin embargo, adquirir el hábito de incluir el trabajo de mujeres dentro de la enseñanza-aprendizaje es un gran coadyuvante para ofrecer una educación con perspectiva de género.

En conclusión, incluir a las mujeres en los planes de estudio destinados a la formación filosófica no solo permite una formación más completa de la filosofía, su historia y sus problemas, sino que también contribuye con el propósito de la educación de formarnos para estar en el mundo y, en particular, para responder a las necesidades de justicia, igualdad y equidad de género.

Educar con perspectiva de género para construir realidad con principios de igualdad

La filósofa italiana Wanda Tomasi (2002) en *Filósofos y mujeres* parte de la idea, extraña y contraintuitiva a primera vista, de que el ser no es neutro. Con esta sentencia inicia un recorrido por la historia de la filosofía occidental en el cual muestra cómo a partir de las reflexiones de los filósofos se va configurando un mundo en el cual las mujeres ocupan un lugar de subordinación.

El problema que Wanda Tomasi (2002) encuentra en el fondo de la tradición filosófica canónica es que, sin considerar de forma directa el asunto de la diferencia sexual, ha puesto como modelo de humanidad a los hombres. Esto ha tenido notables consecuencias en la forma como nos hemos organizado socialmente a lo largo de la historia y en el papel que se ha asignado a las mujeres en esta organización. La primera consecuencia es que se ha considerado a las mujeres como seres defectuosos, imperfectos o incapaces para ciertas tareas. La segunda es que se han excluido de múltiples espacios. La tercera es que los aportes de las pensadoras han sido prácticamente borrados de la historia, lo cual refuerza la necesidad de evaluar los cánones de pensamiento heredados.

Para comprender estas consecuencias basta con revisar los aportes de filósofos como Platón y Aristóteles, quienes en ocasiones para referirse a los seres humanos utilizan la palabra «aner» (varón) de manera indistinta con «anthropos», lo cual pone de manifiesto que la medida de la identidad humana son los varones. Esto es mucho más claro, por ejemplo, cuando Aristóteles en el libro IV de la *Reproducción de los animales*, afirma que la mujer es un varón fallido. Al respecto afirma Wanda Tomasi (2002), «[...] cuando hay debilidad en el varón y la materia no está dominada, prevalece la animalidad, es decir, se da paso al monstruo del cual la mujer es el primer grado» (p. 55). Esta idea de la mujer como varón fallido pervive en toda la historia de la filosofía y, por lo mismo, en toda la historia de la educación. Esto se refleja en los estereotipos de género que determinan la participación o no de las mujeres en espacios académicos, laborales y políticos.

Teniendo presente la cuestión ¿qué podemos hacer para corregir esta tradición androcéntrica y generar entornos de conocimiento y de organización social más incluyentes y diversos?, reconocemos que desde la primera mitad

del siglo XX se han venido haciendo esfuerzos consistentes y sistemáticos por rescatar los aportes de las mujeres en la historia del pensamiento, entre ellos, los cuatro tomos de *Historia de las mujeres filósofas* (Waithe *et al.*, 1987, 1989, 1991, 1995), *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (Martino y Bruzesse 2000), *Sabias. La otra cara de la ciencia* (Muñoz, 2017), *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria* (Femenías, 2019). Son esfuerzos que llenan el vacío que ha dejado la exclusión del pensamiento femenino y que ponen sobre la mesa las preguntas acerca del silenciamiento de las mujeres en la historia y sus consecuencias, que constituyen una forma distinta de ver el canon filosófico y los problemas que cuentan como relevantes. Esto, como lo plantean Hutton (2021) y Birulés (2015), requiere evaluar cómo hemos abordado el pasado y la memoria; implicando abrir caminos para que, desde las épocas tempranas de la formación académica, las y los estudiantes aborden inquietudes sobre el papel de las mujeres en la historia y aprendan a rastrear los indicios de estos aportes.

Además, como lo propone Del Río (2022), esta reconsideración sobre cómo se ha concebido el canon filosófico constituye una responsabilidad moral para las personas que se dedican a la profesión. En su estudio sobre las distintas historias de la filosofía en México y, ante la constatación de una casi nula presencia de autoras, se pregunta si esta omisión constituye un defecto en la calidad de las historias o si representa un acto de injusticia del que seríamos responsables. Para responder, recurre a los planteamientos de Fricker (2010, 2017), Calhoun (1989) y Moody-Adams (1994), concluyendo que, lo que se incluye en el canon o en la historia implica siempre un grado de responsabilidad. Plantea que los esfuerzos que se realizan en función de recuperar la historia de las mujeres filósofas incluyan la perspectiva de una crítica ética, orientada al concepto de «justicia epistémica de género».

Este concepto puede entenderse como una versión positiva de «injusticia epistémica» planteada por Fricker (2017), que es un daño a la capacidad de alguien como sujeto epistémico en virtud de algún prejuicio identitario, por ejemplo, ser mujer. Este daño se presenta como afectación de su credibilidad (injusticia testimonial) o como afectación a su capacidad para dar sentido a sus experiencias (injusticia hermenéutica). Este tipo de injusticia tiene implicaciones para la calidad del conocimiento, pero también para la responsabilidad ética que tenemos como conocedoras de prácticas que perpetúan la injusticia. Por oposición, la búsqueda de la justicia epistémica de género implica reconocer la responsabilidad y tomar acción para reparar los daños producidos por los comportamientos injustos (daños epistémicos y morales).

De este modo, los planteamientos del Río (2022) y Fina Birulés (2015), nos llevan a considerar que la presencia de sesgos en la construcción de los planes de estudio implica que se nos está negando acceso a una parte del conocimiento

y que nuestro saber es incompleto. Sin embargo, este problema es más complejo, ya que no solo implica limitaciones a nuestro conocimiento, sino que también afecta nuestra construcción de la realidad y la valoración de las prácticas que consideramos justas.

La construcción que alcanzamos de la realidad, así como la creación de nosotras mismas está influenciada tanto por nuestras experiencias vivenciales como por las estructuras del saber con las que nos han educado. Junto a esto conviene pensar que cuando la educación se preocupa por formarnos para responder a las necesidades del mundo, y no por rebozar nuestras mentes de contenidos, entonces educamos y nos educamos para estar en el mundo.

Incluir mujeres en la formación filosófica implica encontrar asuntos de preocupación que no han hecho parte de la historia o del canon de la filosofía. Por ejemplo, en el pensamiento de las pitagóricas encontramos que para ellas las matemáticas no constituían un saber aislado de los asuntos cotidianos y domésticos, insistieron en una armonía como una característica numérica, pero también como una virtud que debe perseguirse en el comportamiento humano. Teano de Crotona afirmaba que

El mundo y el ser humano viven por naturaleza en armonía y deberíamos tener cuidado de no perturbar esa armonía. Se requiere ascesis y trabajo espiritual. Se atribuye un efecto positivo sobre todo a las matemáticas y a la música, ya que el número cuenta con un papel importante en estas dos disciplinas. (Gleichauf, 2010, p. 10).

La relación alcanzada entre los planteamientos filosóficos y las acciones propias de la vida también se reflejaba en la formación ofrecida por esta escuela, dirigida al cuidado de sí mismo y los demás, expresada en términos de la armonía del ser humano. Esta perspectiva sugiere la búsqueda de una educación no solo para la abstracción epistémica, también la educación para estar en el mundo. Así podemos estar de acuerdo con que

el interés de los textos de Teano (ca. 600 a. C.) desarrollan lo que actualmente denominaríamos una «filosofía de la educación»; una psicología del desarrollo moral y una teoría de las obligaciones familiares y de la responsabilidad respecto de las generaciones más jóvenes. (Femenías, 2020, p. 33).

Aunque estemos frente a una escuela antigua de la que hemos aprendido concepciones abstractas con altas pretensiones de universalidad y alejadas del mundo sensible y vivencial, se trata de una concepción de la educación que resulta vigente para nuestros días y que, si la estudiamos con detenimiento, tal

vez nos resulte bastante útil para comprender y dar tratamiento a problemas que consideramos emergentes.

Integrar la formación filosófica a la vida cotidiana constituye los primeros pinos para entender que nos educamos para estar en el mundo. Cuando pensamos en la educación en el antiguo mundo griego nos resulta muy común la idea de que se ofrecía una formación integral; en la que además de gimnasia, música, matemáticas y poesía, también había lugar para la magia y el mito. Esta forma de la educación se debía principalmente a que el modo de estar en el mundo griego se entrelazaba con las narraciones y los personajes míticos. Un ejemplo lo encontramos en el discurso de triunfo de Pericles, en el que lo primero que hace es reconocer que los dioses han estado de su lado; también en otras historias de la cultura griega en la que se narra que, previo a un enfrentamiento, se hacía un consejo de guerra, en el cual en gran medida se concentraban en encomendar a los dioses los hechos por ocurrir.

Ofrecer una formación filosófica con perspectiva de género conlleva dos beneficios altamente significativos. En primer lugar, se contribuye a la búsqueda de justicia epistémica de género, que asegura una representación equitativa en el conocimiento impartido en los ámbitos escolares. En segundo lugar, se fomenta el hábito de incluir y reconocer a las mujeres en todas nuestras actividades de la experiencia vivencial, para promover así una educación para estar en el mundo, que sea equitativa, incluyente y que refleje los valores de la sociedad que buscamos construir. Vargas (2016), en *La querella de las mujeres*, expone que la lucha por el reconocimiento de la mujer tanto en el mundo intelectual como en la sociedad se remonta hasta el medioevo¹, cuando las mujeres buscaron dar a conocer sus opiniones sobre las falsas ideas que se propagaban del pensamiento femenino.

Lo que está en juego es crucial para ellas: el reconocimiento de su capacidad intelectual y su acceso a la educación y la cultura. Esta forma de participación política, de poner en circulación pensamiento favorable a los intereses de su propio sexo, está estrechamente ligada con el creciente interés de las mujeres de la época por la lectura y con la apertura de espacios de tertulia y debate — cultural, político—, auspiciados también por mujeres. (Vargas, 2016, p. 108).

Traer a colación estas reflexiones sobre las mujeres del siglo XV nos sirve para mostrar que la lucha por el reconocimiento de las mujeres se remonta muchos siglos atrás; así como para rastrear la educación que recibieron las mujeres medievales y cuáles eran las pretensiones que guiaban los principios

1. Ya nos habíamos referido a *La ciudad de las damas*, obra en la que Cristina de Pizan (Italia 1364 - Francia 1431) hace un gran esfuerzo por reivindicar acciones sociales y contribuciones intelectuales de cientos de mujeres desde la antigüedad clásica hasta sus días.

didácticos de la época. La educación que recibían las mujeres estaba guiada a prepararlas para estar en el mundo como esposas, madres o religiosas, y nunca se les preparaba para funciones públicas o para el gobierno, tanto así que se les negaba la formación en retórica. Los planes de estudio para las mujeres variaban según fuera su condición social y los proyectos de vida que se tuviera para ellas: «Lógicamente, no es lo mismo ser la esposa de un noble que de un artesano; por consiguiente, las diferencias educativas en cuanto a contenidos, duración de la formación o personas implicadas» (Vargas, 2016, p. 269). Nos damos cuenta de que educarnos para estar en el mundo ha acompañado la educación que han recibido las mujeres a lo largo de la historia. Tal vez, aun a riesgo del contrafáctico que esto implica; si la mujer no se hubiera relegado de lo público y lo político y se le hubiera permitido una participación más activa en las decisiones que guían a la sociedad, hoy tendríamos claro que la educación tiene como propósito último guiar nuestros comportamientos.

Asumir la educación desde la perspectiva de nuestros comportamientos y acciones dentro de la sociedad es un planteamiento bastante cercano a las posturas del pragmatismo norteamericano. Tal como lo plantea Barrena (2012, p. 2), la educación pragmatista busca el crecimiento personal, así como un conocimiento arraigado a la vida cotidiana, capaz de promover una comprensión más profunda del mundo y de nosotras mismas. En este sentido, el pragmatismo plantea que los programas educativos deben impactar tanto nuestra comprensión del mundo como nuestra experiencia vivencial y la construcción constante de nosotros mismos y de la realidad, ambos inacabados. Pensar la educación como crecimiento de sí mismo conlleva cultivar el pensamiento reflexivo y reconocer que nuestras acciones y decisiones tienen continuidad en nuestras experiencias futuras.

El crecimiento debe darse en la dirección que permita continuar creciendo, lograr mejor esclarecimiento de las ideas sobre el mundo. El crecimiento, la educación, no puede considerarse nunca como acabado y es un claro ejemplo del principio de continuidad que sostiene el pragmatismo (Barrena, 2015, p. 69).

Desde esta perspectiva de entender la educación como crecimiento, ofrecer una que incluya activamente a las mujeres dentro de sus contenidos curriculares adquiere una relevancia aún mayor. Al adoptar un enfoque pragmatista, reconocemos que la inclusión de mujeres no solo es una cuestión de justicia epistémica, sino también una estrategia efectiva para fomentar el crecimiento social. Al incluir a las mujeres en el currículo educativo, estamos enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes, a la vez que fomentamos conductas encaminadas a la equidad de género. El pragmatismo insiste en la importancia de cultivar el hábito de valorar las consecuencias prácticas de nuestras acciones y decisiones, nos enseña a cultivar nuestras actitudes estando alerta a las sensaciones que esperamos en nuestro encuentro con el mundo; a preparar las reacciones a

estas sensaciones, así como a poner a trabajar las ideas dentro de la continuidad de las experiencias en intención a modificar la realidad (Dewey, 2000, p. 85).

De esta manera, podemos notar que pensar una educación con perspectiva de género en clave pragmatista no solo permite promover el reconocimiento de las mujeres de un modo meramente discursivo, sino como potencial activo dentro de una formación orientada hacia la acción y el cambio social. Esto, a su vez, contribuye a la construcción de un mundo más justo y equitativo para todas las personas, independientemente de su género.

Conclusión

Partir de la pregunta acerca de si se incluye a las mujeres en la enseñanza de la filosofía y de la historia de la filosofía nos pone en la posición incómoda del argumento *ad antiquitatem*, que si no están ni han estado y la educación ha funcionado es porque tal vez no hace falta incluirlas. No obstante, una reflexión más consciente del asunto nos hace pensar en el ¿qué hubiera pasado si se hubiera incluido el aporte de las mujeres desde el principio?, ¿sería nuestra sociedad igual?, ¿tendríamos las mismas ideas acerca de la justicia y la igualdad? No podemos responder estas preguntas, sin embargo, el trabajo de reconocimiento y rescate del pensamiento femenino ha puesto de manifiesto que la exclusión de las mujeres de ciertas actividades y campos del conocimiento ha consolidado la configuración de un mundo en el que se ha naturalizado la idea de que el ideal de ser humano es masculino. Con ello, se han perpetuado estructuras injustas que subordinan lo femenino.

Como hemos mostrado, la forma para corregir estas estructuras y alcanzar los ideales de equidad pasa por reeducarnos para estar en el mundo. Es vital reconocer los aportes de las mujeres a la historia del pensamiento y también considerar dicha historia desde otra perspectiva. Como afirma Fina Birulés (2015), no basta solo con recuperar las voces que han sido silenciadas ni con establecer las razones de este silenciamiento, es necesario pensar de nuevo la historia y la manera como la hemos abordado. Reconocer que no siempre todo lo importante o todos los problemas relevantes para una época quedaron registrados en el canon, y que es posible encontrar respuestas a algunas preguntas que aún hoy nos siguen acompañando en las pistas que nos dejaron las filósofas. Finalmente, es fundamental el papel que las educadoras y los educadores pueden hacer en la formación secundaria y media vocacional, puesto que propiciar espacios de reflexión sobre estos asuntos y hacerlo con perspectiva de género permitirá

consolidar ciudadanías más conscientes y sensibles. Esto redundará no solo en el cierre de brechas, sino también en la consolidación de un cambio social necesario.

Referencias

- Alonso, M. (2019). La inclusión de las pensadoras en el currículo de Secundaria. Una propuesta feminista de «Historia de la Filosofía» de segundo de bachillerato. En M. Méndez, M. Granada, , Miras, N. y S. Turró (eds.), *III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía 23, 24 y 25 de enero de 2019, Facultad de Filosofía, Universidad de Barcelona* (pp. 32-39). Editorial Comares.
- Antony, L. (2012). Different Voices or Perfect Storm: Why Are There So Few Women in Philosophy? *Journal of Social Philosophy*, 43(3), 227-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2012.01567.x>
- Barrena, S. (2012). *La educación como crecimiento: el pragmatismo en las aulas*. Ponencia presentada en la V Jornadas «Peirce en Argentina», Academia Nacional de Ciencia de Buenos Aires, 23-24 de agosto de 2012.
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas* (Vol. 7). Antonio Machado Libros.
- Birulés, F. (2015). *Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Katz.
- Calhoun, C. (1989). Responsibility and Reproach. *Ethics*, 99(2), 389-406. <https://doi.org/10.1086/293071>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(3-4), 45-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2011.41.3-4.316>
- De Gournay, M. (2014). *Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres*. Consejo de Investigaciones Científicas de Madrid.
- De Pizan, C. (2015). *La ciudad de las damas*. Siruela.

- Del Río, F. (2022). *Hacia una crítica ética de la historia de la filosofía en México desde una perspectiva de género*. Sapientia.
- Dewey, J. (2000). *Miseria de la epistemología*. Biblioteca Nueva.
- Di Martino, J. y Bruzesse, M. (2000). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Cátedra.
- Dougherty, T., Baron, S., & Miller, K. (2015). Why do Female Students Leave Philosophy? The Story from Sydney. *Hypatia*, 30(2), 467-474. <https://doi.org/10.1111/hypa.12150>
- Etxeberria, A. (2018). Por qué hay menos mujeres en filosofía: un punto ciego y sus explicaciones. *Dilemata*, (27), 333-345. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000228>
- Femenías, M. (2020). *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria*. Ediciones Lea.
- Fricker, M. (2010). The Relativism of Blame and William's Relativism of Distance. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 84, 151-177. <https://www.jstor.org/stable/40927015>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Gleichauf, I. (2010). *Mujeres filósofas en la historia: desde la Antigüedad hasta el siglo XXI*. Icaria.
- Haslanger, S. (2008). Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (alone). *Hypatia*, 23(2), 210-223. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2008.tb01195.x>
- Hoyos, D., Lince, S., Castillo, M., López, M., Arbeláez, D. y Acosta, J. (2025). *Mujeres filósofas: Otro canon*. Editorial Universidad de Caldas.
- Hutton, S. (2021). El Renacimiento de las mujeres filósofas. *Revista Horizonte Independiente*, 2(1), 19-33. <https://horizonteindependiente.com/ojs/index.php/horizontes-de-pensamientos/article/view/8>

- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Febrero 8 de 1994. DO: 41214.
- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación de España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*, (Documento n.º 14). Revolución Educativa Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Morillo, I. (2020). Las mujeres filósofas en el currículo: Razones para su inclusión. *Paideia*, 40(115), 33-48. https://sepfi.es/wp-content/uploads/2020/11/000_Paideia_completo.pdf
- Moody-Adams, M. (1994). Culture, Responsibility, and Afected Ignorance. *Ethics*, 104(2), 291-309. <https://www.jstor.org/stable/2381578>
- Muñoz, A. (2017). *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Debate.
- Pinto, F. (2021). *La asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. Una revisión a los planes y programas de estudio del 2002 y 2020* [tesis de pregrado]. Universidad de Valparaíso, Chile. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/items/f209a434-5773-4d3f-abfe-87f797e1b7e5>
- Pulido, M., Figueroa, J., Marabolí, O., Bejarano, C. y Ojeda, D. (2018). *Philosophia - Historia de la filosofía 10*. Editorial Santillana.
- Pulido, M., Figueroa, J., Bejarano, C., Marabolí, O. y Ojeda, D. (2018). *Philosophia - Historia de la filosofía 11*. Editorial Santillana.
- Ramírez, J. (2023). *Fémina. Una nueva historia de la Edad Media a través de las mujeres*. Ático de los libros.
- Real Decreto 1105 de 2014 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014.

- Reverter, S. (2003). La perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s*, (1), 33-50. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>
- Rodríguez, E. y Roldán, C. (2015). *El papel de las mujeres en la docencia y en la investigación de la filosofía*. *Revista Tehura*, (8), 47-72.
- Sánchez, M. y Ordóñez, C. (2011). *Pensamiento filosófico 1*. Editorial Santillana.
- Sánchez, M., Ordóñez, C., Muñoz, Y., Obando, A. y Prieto, Ó. (2012). *Pensamiento filosófico 2*. Editorial Santillana.
- Tomasi, W. (2002). *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía*. Narcea.
- Vargas, A. (2016). *La querella de las mujeres: tratados hispánicos en defensa de las mujeres (siglo XV)*. Editorial Fundamentos.
- Waithe, M. (Ed). (1987). *A History of Women Philosophers* (Volume I: Ancient Women Philosophers, 600 b. C. - 500 a. D.). Springer.
- Waithe, M. (Ed.). (1989). *A History of Women Philosophers* (Volume II: Medieval, Renaissance and Enlightenment Women Philosophers). Kluwer Academic Publishers.
- Waithe, M. (Ed.). (1991). *A History of Women Philosophers* (Volume III: Modern Women Philosophers, 1600-1900). Springer.
- Waithe, M. (Ed.). (1995). *A History of Women Philosophers* (Volume IV: Contemporary Women Philosophers, 1900-today). Springer.
- Waithe, M., & Boos, T. (Eds) (2023). *Women Philosophers from Non-Western Traditions: The First Four Thousand Years* (Women in the History of Philosophy and Sciences, vol 19). Springer.

Metodologías decoloniales: una apuesta para visibilizar el campesinado como sujeto epistémico*

[Versión en español]

Decolonial Methodologies: A Commitment to Make the Peasantry Visible as an Epistemic Subject

Metodologias decoloniais: uma aposta para visibilizar o campesinato como sujeito epistémico

Recibido el 11/04/2025. Aceptado el 16/09/2025

› Cómo citar:

López-Galeano, C. M. y Alvarado, S. V. (2026). Metodologías decoloniales: una apuesta para visibilizar el campesinado como sujeto epistémico. *Ánfora*, 33(61), 126-145.
<https://doi.org/10.30854/anf.1238>
Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Claudia Marcela López-Galeano**

<https://orcid.org/0000-0002-8692-1796>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001493219

Colombia

Sara Victoria Alvarado Salgado***

<https://orcid.org/0000-0002-0115-8075>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000095214

Colombia

* Este artículo es producto del trabajo de investigación doctoral denominado: *Explorando la capacidad de agencia en niños, niñas y jóvenes campesinos y neocampesinos en el contexto de la soberanía alimentaria como una práctica de subjetividad política en medio del buen vivir*, en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Grupos de investigación *Desarrollo Rural y Educaciones Rurales (Uniagraria y Cinde)* y *Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud* (Universidad de Manizales y Cinde). Financiación: no contó 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.

** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Correo electrónico: clalopg.27@gmail.com

*** Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Correo electrónico: salvarado@cinde.org.com

Resumen

Objetivo: se presenta una reflexión sobre la relación entre metodologías decoloniales y el campesinado como sujeto epistémico, destacando su potencial transformador desde una perspectiva crítica frente al colonialismo, al cuestionar las formas dominantes de hacer ciencia y proponer métodos alternativos contruidos a partir del diálogo de saberes y el contemplar comunal. **Metodología:** la colonialidad, desde autores como Quijano, Mignolo y Maldonado-Torres promueve la creación de patrones de subalternización que definen quién construye el conocimiento y quién lo recibe, sin espacio a la co-creación. Las metodologías decoloniales son la alternativa para deconstruir los cánones instaurados, al romper la relación observador-observado y al promover escenarios de agenciamiento del conocimiento. **Resultados:** la agroecología, como campo multidimensional, y la soberanía alimentaria, como una apuesta política para la producción de alimentos, son apuestas dentro de las metodologías decoloniales, al reconocer los saberes invisibilizados o extraídos en las comunidades campesinas por el conocimiento hegemónico occidentalizado. **Conclusiones:** se destaca la necesidad de mantener el desarrollo por nuevas metodologías decoloniales que reconozcan la construcción de conocimientos desde abajo, con los actores sociales, y a partir de la escucha; no solo de sus necesidades, sino también de sus apuestas por el cambio.

Palabras clave: colonial; metodología; método; saber; campesinos (obtenidos del tesauro UNESCO).

Abstract

Objective: A reflection on the relationship between decolonial methodologies and the peasantry as an epistemic subject, highlighting transformative potential from a critical perspective of colonialism by questioning the dominant ways of conducting science and proposing alternative methods from a dialogue of knowledge and communal contemplation. **Methodology:** Coloniality from the perspective of authors such as Quijano, Mignolo, and Maldonado-Torres promotes the creation of patterns of subalternization that define who creates and receives knowledge, but without allowing space for co-creation. Decolonial methodologies are an alternative to deconstruct the established canons by breaking the observer-observed relationship and promoting knowledge aggregation scenarios. **Results:** Agroecology as a multidimensional field, and food sovereignty as a political commitment to food production, are commitments within decolonial methodologies that recognize peasant community knowledge made invisible or extracted by Westernized hegemonic knowledge. **Conclusions:** Highlights the need to maintain the development of new decolonial methodologies that recognize

the creation of knowledge from below, with social actors, and via listening, not only to their needs, but also to their commitment to change.

Keywords: colonial; methodology; method; knowledge; peasants (obtained from the UNESCO thesaurus).

Resumo

Objetivo: apresenta-se uma reflexão sobre a relação entre metodologias decoloniais e o campesinato como sujeito epistêmico, destacando seu potencial transformador a partir de uma perspectiva crítica frente ao colonialismo, ao questionar as formas dominantes de fazer ciência e propor métodos alternativos construídos com base no diálogo de saberes e no contemplar comunal. **Metodologia:** a colonialidade, a partir de autores como Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, promove a criação de padrões de subalternização que definem quem constrói o conhecimento e quem o recebe, sem espaço para a co-criação. As metodologias decoloniais configuram-se como alternativa para desconstruir os cânones instaurados, ao romper a relação observador-observado e ao promover cenários de agenciamento do conhecimento. **Resultados:** a agroecologia, como campo multidimensional, e a soberania alimentar, como uma aposta política para a produção de alimentos, constituem propostas inseridas nas metodologias decoloniais, ao reconhecer os saberes invisibilizados ou extraídos nas comunidades camponesas pelo conhecimento hegemônico ocidentalizado. **Conclusões:** destaca-se a necessidade de fortalecer o desenvolvimento de novas metodologias decoloniais que reconheçam a construção de conhecimentos a partir de baixo, com os atores sociais e a partir da escuta; não apenas de suas necessidades, mas também de suas apostas por mudança.

Palavras-chave: colonial; metodologia; método; saber; camponeses (obtidos do tesouro UNESCO).

Introducción

Hablar de neoliberalismo en torno a la producción de conocimiento implica exponer las diferentes formas de colonialidad a las que se han visto sometidos nuestros territorios del *Abya Yala* y, en especial, las comunidades campesinas. El modelo económico, como una expansión de la modernidad y de la panorámica cartesiana que divide al sujeto/objeto, mito/logos, mente/cuerpo, naturaleza/cultura (Quijano, 2014a), promueve la creación de patrones de jerarquización y subalternización desde la colonialidad del poder, del ser y del saber que definen quién construye el conocimiento y quién lo recibe, sin espacio a la participación o a la co-creación.

La colonialidad del poder fortalece las relaciones de la institucionalidad que dirigen los modelos de educación o investigación (Quijano, 2014a; Horta-Cmhorta, 2019), como los Estados, la academia, las corporaciones o las editoriales, con el fin de promover conocimientos hegemónicos que respondan a las lógicas del capitalismo cognoscitivo para la fetichización de la ciencia como mercancía. En cuanto a la «colonialidad del ser» (Maldonado-Torres, 2007), esta influye en las subjetividades de los sujetos, en sus pensamientos y emociones, y ocasiona la adopción inconsciente del conocimiento producido por la ciencia tradicional, que conlleva la separación de la madre tierra con lo humano y la pérdida de pensamiento crítico. Finalmente, la «colonialidad del saber» (Mignolo, 2006) —en la que se centra este artículo— es una manera de coerción del sistema ciencia/mercancía que reproduce modelos educativos de producción y distribución de conocimiento que descalifican otras formas de conocimientos y saber que permiten comprender el mundo por fuera de la lógica neoliberal, poniendo en juicio la percepción sobre quién es el sujeto de la episteme o para la episteme.

Por lo tanto, las metodologías decoloniales son la alternativa para deconstruir los cánones instaurados por la colonialidad del saber, al romper la relación observador-observado, y al promover escenarios de agenciamiento del conocimiento con y desde las comunidades (Arroyo-Ortega y Alvarado-Alvarado, 2016). Reconocen que el conocimiento es vivo, diverso, dinámico y polimórfico; se teje desde el relacionamiento con las personas, los territorios, y con una gran capacidad de transformación.

En este sentido, la agroecología, como campo multidimensional que busca armonizar prácticas agrícolas con la sostenibilidad de los recursos (Altieri, 2015), y la soberanía alimentaria, como una apuesta política de los territorios para la producción de alimentos, (López-Galeano y Alvarado-Salgado, 2025) son apuestas para las metodologías decoloniales, al reconocer los saberes, reducidos, rechazados, invisibilizados o extraídos de las comunidades campesinas, por el conocimiento hegemónico. Esto implica la necesidad de reivindicar el conocimiento producido

por parte de los campesinos, quienes por años han desarrollado sistemas alimentarios que resisten los lineamientos instaurados por los modelos agrocapitalista, los cuales asocian los recursos naturales y los alimentos como mercancías.

A partir de lo anterior, este artículo presenta una investigación teórico-reflexiva con enfoque decolonial, fundamentada en un análisis filosófico-político y sustentada en autores como Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres y Corona, entre otros. Su propósito es reflexionar sobre la relación entre metodologías decoloniales y el campesinado como sujeto epistémico, destacando su potencial transformador desde una perspectiva crítica frente al colonialismo, como una forma de producir conocimiento que cuestione las maneras dominantes de hacer ciencia y proponga métodos alternativos contruidos desde los diálogos de saberes y el contemplar comunal, entre otras prácticas metodológicas no hegemónicas presentes en comunidades como el campesinado.

Finalmente, el presente artículo se encuentra dividido en tres apartados. En el primero, se exponen algunos fundamentos clave para la apuesta de las metodologías decoloniales. En el segundo, se aborda la figura del campesinado como sujeto para la construcción de conocimiento necesario en el desarrollo de la soberanía alimentaria y la agroecología. Por último, se relacionan las metodologías decoloniales con el campesinado para la sostenibilidad de la soberanía alimentaria y la agroecología.

Fundamentos de las metodologías decoloniales: el inicio para transformar la ciencia tradicional

El giro decolonial surge a mediados de los años noventa como una respuesta crítica a la gestión y producción del conocimiento por parte de estructuras coloniales de poder, gracias a pensadores latinoamericanos como Aníbal Quijano y Walter Mignolo, entre otros. Este giro se sustenta en postulados heredados de autores como José Carlos Mariátegui —quien aborda las relaciones de poder y la cuestión indígena en el Perú y en América Latina en los años veinte del siglo pasado—; José María Arguedas —quien discute el racismo y la discriminación de las lenguas originarias del Perú frente a idiomas distintos del español—; y Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen —quienes proponen el término «colonialismo interno», posteriormente retomado por Quijano— (Quijano, 2014a).

Estos planteamientos desarrollan lecturas sobre cómo la modernidad, en el marco capitalista, está vinculada con la colonización, destacando discusiones en torno al racismo, la explotación económica y el extractivismo como elementos inseparables del sistema-mundo moderno, con el fin de generar una serie de

«[...] procesos y prácticas de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad, provocadas por la globalización y su construcción de identidades» (Lara, 2015, p. 26).

Dentro de las apuestas del decolonialismo en el ámbito del conocimiento se encuentra la necesidad de replantear las categorías conceptuales con las que se interpreta el mundo y las percepciones en torno al ejercicio de la investigación moderna, la cual tiende a descontextualizar los procesos investigativos y a reproducir la desigualdad y la exclusión entre las comunidades (Avalo, 2023). En este sentido, pensar la construcción de conocimiento con y desde las comunidades implica dejar de lado las jerarquías tradicionales entre el investigador y aquello que es investigado, herencia del proyecto «[...] eurocéntrico, denominado «racional»; [...] impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista, como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad» (Quijano, 2014a, p. 287).

Este cambio solo es posible desde el componente metodológico. El sujeto investigador, dentro de la concepción tradicional, fomenta una relación vertical entre él y lo que es estudiado, lo que genera una serie de límites para precisar lo observado y encasilla el objeto de estudio que, en ocasiones, resulta completamente ajeno al investigador.

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas libertadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (Mignolo, 2010, p. 15).

Tal como lo señala Enrique Dussel (2001), la universalidad epistemológica cartesiana invisibiliza otras racionalidades, por lo que se requiere una crítica radical que desplace al sujeto moderno como centro exclusivo de la producción de conocimiento.

El giro decolonial, como una apuesta teórico-metodológica, busca crear nuevos caminos que estén estrechamente relacionados con la experiencia del investigador o compañero de diálogo (Spyer y Rocha, 2021). El llamado consiste en acoger y desvincular las categorías que tradicionalmente han promovido las colonialidades del saber y del hacer, y generar consensos con las personas o

territorios, para que estos, desde la conciencia y la autogestión, puedan elegir su forma de vivir y ser sujetos de agencia, sin medios hegemónicos de coerción.

Co-crear una investigación de tipo decolonial implica, necesariamente, repensar y replantear los significados que las ciencias sociales de corte dominante, cartesiano y eurocéntrico asignan a las categorías o conceptos, los cuales suelen estar cargados de una semántica que desconoce, invisibiliza o subalterniza sujetos, culturas, conocimientos y fenómenos, y con ello niega determinadas realidades¹. Entre los conceptos que deben ser replanteados se encuentra el uso de términos como «investigador» e «investigación». La palabra «investigación», según Corona (2019) y Ortiz (2022), designa una serie de significados que aborda los «[...] problemas de investigación y sus soluciones, los [...] heredamos con los conceptos teóricos» (Corona, 2019, p. 73) enrutados hacia el desarrollo de una ciencia que prioriza la objetividad y busca dejar de lado al sujeto, con el propósito de «[...] que el sujeto desaparezca, que no contamine el entorno, que no muestre su particular sentir o entender» (Corona, 2019, p. 72). Por lo tanto, desde y para las metodologías decoloniales, es necesario reconfigurar o transformar las categorías dominantes heredadas por sistemas que solo legitiman el saber hegemónico producido por el neoliberalismo y la modernidad. Esto con el fin de acoger aquellas categorías que representen de la mejor manera el sentipensamiento de las comunidades, y reconocer la creación de epistemes lideradas, en este caso, por el campesinado.

Como lo señalan Arroyo-Ortega y Alvarado-Alvarado (2016), las nuevas apuestas metodológicas con un enfoque decolonial permiten un acercamiento y reconocimiento de las realidades, además, promueven el agenciamiento para transformar con los sujetos las formas de opresión y subordinación, y co-construir caminos de alteridad para que los resultados obtenidos sean

[...] relevantes para las comunidades y aporten, en alguna medida, dentro de sus mundos y lejos de toda imposición, al considerar que los pueblos [...] subalternizados por la sociedad nacional y el sistema político [...] tienen todo el derecho de decidir colectivamente lo que es mejor para ellos. (Mendoza-Zapata, 2022, p. 127).

En este sentido, las metodologías decoloniales reconocen la riqueza epistémica construida en territorios históricamente subalternizados por estructuras como el Estado, la academia y otras instancias institucionales que reproducen lógicas colonizadoras instauradas en el neoliberalismo, el desarrollo y la modernidad.

1 Es clave diferenciar entre «episteme» (conocimiento sistemático validado) y «doxa» (opinión común), así como entre «saber» (formas situadas de comprender el mundo) y «conocimiento» (estructuras formalizadas por la academia). Estas distinciones fortalecen el debate decolonial.

Asimismo, reivindican los saberes y las prácticas locales para posicionar un enfoque colaborativo y de co-creación que valida las voces de las comunidades, constituyéndose en una apuesta ético-política orientada a fomentar relaciones horizontales basadas en el respeto y la colaboración.

Esto contrasta con la investigación tradicional, en la que, según Ortiz y Arias (2019), el investigador domina el proceso y prioriza una epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, en la que este último es cosificado, observado y clasificado desde afuera. Una vez presentados estos fundamentos, se aborda al campesinado como sujeto epistémico, con el fin de articular estas bases con las experiencias rurales.

El campesinado como sujeto epistémico para la construcción de la soberanía alimentaria y la agroecología

El «campesinado», como concepto, ha sido objeto de interés para diversas disciplinas, como la antropología y la economía, las cuales, desde sus propias lógicas, producen definiciones que les permiten comprender esta categoría. Sin embargo, las concepciones que se tejen en torno a lo que significa ser campesino suelen reducirse a su condición de grupo social o económico, y difícilmente se le reconoce o conceptualiza como sujeto epistémico, lo que incide en la figura subalterna con la que se le identifica y se le reconoce.

El campesinado como grupo social y económico dentro de los marcos de subjetivación subalterna de la colonialidad —colonialidad del poder (Quijano, 2014b), colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y colonialidad del saber (Mignolo, 2006)—, relacionada con el capitalismo y el neoliberalismo, ha sufrido diferentes procesos de extractivismo epistemológico (Grosfoguel, 2016). La reproducción de la noción sobre el campesinado como un grupo que es pre-moderno, atrasado o resistente al cambio, ha sido el pretexto para imponer modelos de conocimientos instaurados por las lógicas de la modernidad, que establecen relaciones de subordinación en las cuales se pone al campesinado en la base de la producción de conocimiento como el sujeto que debe recibir sin cuestionar y, por lo tanto, legitimar y validar lo que recibe.

En el caso del extractivismo epistémico, los campesinos han sido víctimas de instituciones como el Estado, la academia y las corporaciones —en este caso, las que controlan la producción de alimentos capitalista (McMichael, 2016; Friedman, 2005, 2016)— en el sentido que expropiaron sus conocimientos y saberes sobre recursos naturales, sus propiedades o las técnicas de labranza, para luego ser *fetichizados* o *utilizados* por el mercado bajo la figura de «capitalismo verde»

(Friedmann, 2016). Este promueve sellos como «bio», «orgánico» o «free», pero esconde lo voraz de un sistema diseñado para incentivar el consumo y las marcas, más que el cuidado o la preservación de la madre tierra.

Esto lleva a que, históricamente, los saberes y las epistemes campesinas sean marginadas por las diversas maneras de colonialidad que solo validan los conocimientos capitalistas y urbanocéntricos. Se invisibiliza su rol en la consolidación de procesos como la soberanía alimentaria, que defiende el derecho de los pueblos a establecer las bases de sus propias políticas alimentarias desde principios de dietas autóctonas; y la agroecología, como una disciplina que busca la promoción de técnicas ecológicas y diseñar sistemas agrícolas sostenibles para optimizar el uso de recursos y de energía.

En el caso de la soberanía alimentaria, es necesario comprender que para que esta se politice dentro de los territorios debe ser necesario el reconocimiento de los campesinos y de las campesinas como sujetos epistémicos y políticos; de lo contrario, si

[...] se deja al margen de la esencia de la experiencia corporal de mundo, de las formas como la dieta y la culinaria estructuran formas efectivas de intersubjetividad, la experiencia y el destino de esta soberanía se reduciría a una concepción estratégica de la geopolítica de la economía y de la tecnología. (Vargas, 2023, p. 58).

Un caso más de extractivismo epistémico

La soberanía alimentaria es un proceso alternativo para «[...] la autodeterminación de los pueblos en la producción, distribución y consumo de alimentos, [que] respeta los saberes locales y las prácticas culturales» (López-Galeano y Alvarado-Salgado, 2025, p. 10). Su principio ontológico parte de los conocimientos y técnicas construidas y sostenidas desde sus propias estrategias territoriales; no solo por los campesinos, sino también por otras comunidades rurales como indígenas o afrodescendientes (en el contexto colombiano, afrocolombianos).

Por esta razón, es necesario reconocer la capacidad de agencia epistémica del campesinado para que, desde sus formas de ver y percibir el mundo y su relación con la producción de alimentos, se generen nuevas apuestas orientadas a frenar las consecuencias negativas de los modelos neoliberales de producción alimentaria, los cuales reproducen formas de conocimiento occidentalizadas que subalternizan a los campesinos, sus modos de vida, y a la propia madre tierra (Dávalos, 2008).

Asimismo, es importante tener presente que, históricamente, los movimientos campesinos en América Latina han demostrado que la producción de alimentos

no constituye únicamente una práctica económica, sino también una estrategia política de resistencia y de construcción de mundo, a través de experiencias de autogestión, recuperación de semillas y defensa del territorio.

Por su parte, la agroecología surge en la década de los ochenta como una crítica hacia la revolución verde, práctica «[...] inapropiada para los campesinos y que utilizaba tecnología agroquímica de alto impacto ambiental» (Altieri, 2015, p. 7). La agroecología reivindica las epistemologías campesinas, y acoge conocimientos tradicionales y científicos a través de procesos participativos, como una forma de mantener vivo y situado el conocimiento dentro de los territorios. Esto es clave para rescatar los saberes campesinos y aumentar la resiliencia ecológica de los territorios (Altieri y Nicholls, 2013).

La agroecología, como un marco epistemológico campesino, (Serra y Simões do Carmo, 2012) busca hacer frente a la crisis ambiental, en donde las disciplinas convencionales no han logrado generar estrategias para reinvertir el daño ocasionado por el cambio climático. Para ello,

[...] se faz necessária uma abertura epistemológica capaz de introspectar os saberes camponeses. Esses autores propõem que os agroecólogos devem assumir uma postura de reconhecer que as comunidades tradicionais possuem importantes saberes em relação ao agroecossistema, que a ciência até então não vinha conseguindo incorporar. (Serra y Simões do Carmo, 2012, p. 713).

Reconocer que los campesinos y las campesinas son portadores de saberes y de conocimientos es fundamental para fortalecer procesos alternativos frente a cómo hoy se manejan los sistemas agroalimentarios, como la soberanía alimentaria y la agroecología. Esto no solo cuestiona la hegemonía del conocimiento científico moderno enmarcado en la colonialidad del saber, sino que también abre el horizonte hacia una pluralidad epistémica que rechaza lo homogéneo, y responde a condiciones geográficas, históricas y culturales específicas. Ello implica valorar otros modos de habitar, conocer y de relacionarse con los territorios, así como asumir que no hay una única vía legítima para producir conocimiento.

Intersección entre metodologías decoloniales y el campesinado: un camino hacia la soberanía alimentaria y la agroecología

Los procesos de investigación no se deben remitir a conocer e interpretar las realidades y las experiencias, deben permitir la apertura hacia la agencia del que

investiga y de aquellos que acompañan el camino investigativo (Haber, 2011). Las metodologías decoloniales, como alternativa para agenciar, rescatar y reproducir las voces campesinas, permiten priorizar sus saberes, experiencias y formas de vida como fuentes válidas de conocimiento. Estas desafían las narrativas hegemónicas que históricamente han invisibilizado y violentado a estas comunidades, por medio de procesos y disciplinas que fomentan la participación, el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento, como la soberanía alimentaria y la agroecología.

En este sentido, desde el reconocimiento de los saberes vernáculos, en «[...] la intención de ampliar la comprensión del *kosmos* y su relación con el corpus y la praxis [...] se abre la posibilidad de una perspectiva epistemológica más empática y recíproca» (Hernández-Mazas, *et al.*, p. 200). En el marco de metodologías decoloniales, se reconoce al campesinado como agentes epistémicos esenciales para la producción de alimentos y la conservación de los recursos renovables y no renovables. Sus conocimientos, enmarcados en la agroecología y en la soberanía alimentaria, son clave para recuperar los suelos, la biodiversidad, restaurar los ecosistemas (Aya-Rojas, 2024) y para agenciar a las comunidades locales. Allí, la socialización y la participación juegan un papel importante al fomentar dentro del campesinado principios éticos, que permiten el reconocimiento de procesos identitarios vinculados con la solidaridad (Acuña-Rodríguez *et al.*, 2022).

Como se mencionó anteriormente, la investigación en el territorio del *Abya Yala* es considerada por muchos como un proceso deshumanizante y colonizante que ha causado daño y dolor en la madre tierra y los seres vivos —entre ellos los seres humanos— (Ortiz *et al.*, 2018). Por tanto, este argumento recoge las técnicas y los instrumentos convencionales que se han encargado de reproducir medios de colonización del saber y del poder.

La observación, la encuesta, la entrevista y las múltiples técnicas que se desprenden de las ciencias con criterios científicos para pretender apropiarse del conocimiento del otro, conllevan la certeza de que bien aplicadas nos liberan de engañosas apariencias. Pero sabemos que no es más que un deseo, un «confort metafísico» [...], la fantasía de ver, como Dios, sin ser observado. (Corona, 2019, p. 73)

Al partir de lo anterior, las metodologías decoloniales buscan deconstruir las maneras tradicionales en las que se efectúan ejercicios de investigación, entre ellas los diálogos de saberes y el contemplar comunal, para la generación conocimiento de manera horizontal y desde abajo, con las comunidades. En el caso del *diálogo de saberes*,

[...] no se trata solo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan solo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento. (Castro-Gómez, 2007, p. 87).

La integración de conocimiento permite la creación de nuevos campos del saber, y la posibilidad de que surjan diferentes formas culturales de conocimiento para que coexistan y dialoguen dentro del mismo espacio. Esto significaría no solo combinar disciplinas, sino también reconocer y valorar perspectivas culturales diversas, como las tradiciones de conocimiento campesino no occidentales, como parte integral del saber universitario.

En este sentido, el diálogo de saberes de tipo multiplural busca romper las jerarquías académicas y científicas coloniales. En este ejercicio prima la escucha de «[...] las otras formas o maneras de interpretar la existencia y tener elementos para analizar y cuestionar los principios y creencias de la propia cultura para abrirse a una visión más enriquecedora y abarcadora de la realidad» (Gueijman, 2018, p. 214). Así, a partir de la participación de diferentes actores, en este caso, comunidad campesina, y con diversas miradas, se pueden crear y apropiar nuevos conocimientos que ayuden a atender diferentes problemáticas dentro de un territorio. Esto permite desarrollar un diálogo horizontal que busque decolonizar lo colonizado (Rivas *et al.*, 2020).

Este ejercicio busca validar y reconocer cada palabra, cada sentido semántico resultado de la experiencia cotidiana que se desarrolla dentro de las comunidades, para poder identificar colectivamente qué les afecta o les hace daño, y posteriormente crear medios que puedan dar solución a sus problemas a través de la generación de conocimientos comunitarios que respondan a sus necesidades sentidas y reales. Es importante tener presente que esta forma de diálogo se genera en espacios de respeto para reconocer la alteridad; en donde todos los participantes tienen el mismo rol.

Por su parte, el «contemplar comunal» es definido por Ortiz y Arias (2019) como el

[...] sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar observando. Es un contemplar cooperativo, en el que todos y cada uno de los actores decoloniales contempla al otro y se contempla a sí mismo. (p. 157).

El «contemplar comunal» responde a la necesidad de romper las maneras en cómo hoy se percibe y se construye el conocimiento, desde una lógica que da prioridad a los discursos de las ciencias y de la academia, y que calla las voces de las comunidades e instrumentaliza sus recursos, saberes y experiencias. Asimismo, busca construir el conocimiento en comunidad, escuchando y respetando las formas de sentir y de percibir las realidades. Un desafío que busca romper con los enfoques coloniales/eurocéntricos/hegemónicos que sitúan al investigador como un simple observante, ajeno y lejano a los discursos de las comunidades intervenidas, y que reproducen mecanismos de subalternidad. «No es solo el mediador observando a todos, sino ellos observando al mediador y observándose unos a otros. El “investigador” es “investigado”. No es el ‘investigador’ observando, analizando e interpretando lo que hacen “los otros”» (Ortiz, 2022, p. 23). Así, se transforma la verticalidad del conocimiento tradicional hacia una concepción horizontal y recíproca, en donde los procesos investigativos se convierten en escenarios de participación, colaboración, escucha y acción colectiva.

En este sentido, el contemplar comunal se articula con la soberanía alimentaria al reconocer que la producción y el cuidado de los alimentos no son solo procesos materiales, sino también experiencias colectivas de conocimiento y acción política en comunidad.

Este enfoque metodológico, a través del diálogo y el contemplar, busca superar la «colonialidad del saber», que ha privilegiado las epistemologías occidentales sobre otras formas de conocimiento. En este sentido, las apuestas decoloniales reconocen los procesos alternativos y políticos que se desarrollan dentro de la soberanía alimentaria, como una forma de resistencia y re(existencia) hacia la manera en cómo hoy se producen los alimentos dentro del contexto neoliberal (López-Galeano y Alvarado-Salgado, 2025). Estas propuestas visibilizan los saberes que, durante años, han agenciado las comunidades campesinas, incorporando prácticas de vida como la siembra y el cuidado de plantas, las cuales permiten decolonizar el pensamiento hegemónico (Arcia-Grajales *et al.*, 2025), minimizar los daños ocasionados a la madre tierra debido a la producción de alimentos agroneoliberal, y desarrollar procesos con mayor eficiencia energética

en los sistemas alimentarios para la reducción de la huella de carbono. Asimismo, reconocen que la elección de los alimentos constituye también un principio político (García, 2019) y promueven el consumo de productos sembrados *in situ* y el uso de insumos orgánicos elaborados en los propios territorios.

Para ello son importantes los procesos de asociación en donde primen las relaciones horizontales y orgánicas. Y así, desde lo común (identidad), se generen acciones colaborativas para la promoción y el desarrollo de la soberanía alimentaria.

En el caso de la agroecología, las metodologías decoloniales, a partir de los diálogos de saberes (Sotiru, 2023), promueven la generación de conocimiento entre la academia y las comunidades desde una perspectiva que rompe con la noción observador-observado y con la dicotomía sujeto-objeto (Moreno y Corral, 2019). Esto se materializa en el desarrollo de espacios que fomentan el contemplar y la participación activa de los miembros de las comunidades, donde adquieren relevancia la memoria, la oralidad y la escucha, entre otras prácticas metodológicas no hegemónicas (Rivera, 2012), orientadas a la recuperación de epistemes subvaloradas y expropiadas por la ciencia tradicional.

La soberanía alimentaria y la agroecología, como apuestas hacia la transformación de los sistemas alimentarios neoliberales, no son ajenas entre sí, promocionan la producción de alimentos locales, protegen los recursos —semillas, agua y suelo— y buscan justicia social, cultural y epistémica. Esta convergencia denota una construcción participativa en la generación de conocimiento, donde las comunidades campesinas son protagonistas activas en la creación de saberes que reflejan sus realidades y necesidades. Al unir estas perspectivas, se fortalece una visión holística que no solo busca mejorar la producción y distribución de alimentos, sino también generar principios de autogestión en las comunidades para que sean dueñas de sus propios sistemas alimentarios, y se garantice un futuro más sostenible y equitativo al comprender que el conocimiento promueve el agenciamiento.

Discusión

La discusión de los planteamientos desarrollados en este artículo permite comprender que las metodologías decoloniales constituyen una vía crítica para cuestionar la colonialidad del saber y, al mismo tiempo, reconocer el papel epistémico del campesinado en la construcción de soberanía alimentaria y agroecología. El rol que asumen los compañeros de diálogo dentro de las metodologías decoloniales surge desde un posicionamiento sentipensante, orientado

a la necesidad de estar y compartir con el otro, al reconocerlo como su alterno y como un actor con capacidades para la transformación y el cambio de los contextos rurales; particularmente de los sistemas agroalimentarios neoliberales. Esto implica la expansión de las subjetividades y de las capacidades de agencia, enmarcadas en los procesos de soberanía alimentaria y agroecología, para dar paso a la solidaridad entre las comunidades campesinas y la madre tierra. De este modo, se establecen alternativas frente a las formas actuales de producción de alimentos y a las relaciones que se tejen en torno a ellos, las cuales se encuentran subalternizadas por los modos de colonialidad presentes en los territorios campesinos latinoamericanos.

Asimismo, es importante reconocer que los procesos de agencia de las comunidades campesinas promueven la participación activa y el desarrollo de prácticas orientadas al cuidado de la madre tierra y la crítica hacia la colonialidad, para dar origen a sujetos políticos y sociales que abogan por la igualdad, la defensa de la vida, la alimentación consciente y la libertad. Estas apuestas se desarrollan en espacios que fomentan el contemplar comunal y el diálogo de saberes, con el fin de desterritorializar prácticas convencionales y hegemónicas que invisibilizan los saberes vernáculos y las propuestas del campesinado como sujeto epistémico. De este modo, se busca deconstruir narrativas y discursos dominantes, reconociendo la importancia de la investigación horizontal y de las experiencias como medios para la construcción del conocimiento.

La relación entre las diversas metodologías decoloniales y el campesinado como sujeto epistémico se articula a partir de la crítica a la colonialidad del saber y del hacer, la cual extrae los conocimientos contruidos por los campesinos gracias a su relación con la madre tierra y con el otro, en un ejercicio de alteridad. Asimismo, se configura desde la puesta en práctica de propuestas no hegemónicas vinculadas a la producción de alimentos, como la soberanía alimentaria y la agroecología, y desde la denuncia de los mecanismos de invalidación que reducen sus saberes a mitos, creencias o tradiciones y que perpetúan así la invisibilización del saber campesino.

En este sentido, las metodologías decoloniales son fundamentales para reivindicar las formas de conocimiento campesino, arraigadas en el diálogo de saberes y el contemplar comunal. Estas son alternas a las epistemologías occidentalizadas, en donde se destaca el potencial transformador que permite el desarrollo de procesos como la soberanía alimentaria y la agroecología, los cuales se enriquecen gracias a las experiencias y saberes del campesinado —y demás agentes rurales como los indígenas y los afrocolombianos—. De este modo se logra la sostenibilidad energética, ambiental, económica y social en los procesos en la producción de alimentos, desde el cuidado de los recursos, la promoción del consumo de alimentos producidos *in situ*, la generación de insumos a partir del

manejo de material orgánico, entre otras prácticas vivas en los campesinos y en sus comunidades.

Finalmente, se destaca la necesidad de mantener el desarrollo de nuevas metodologías decoloniales que reconozcan la construcción de conocimientos con los actores sociales, a partir de la escucha de sus necesidades y apuestas por el cambio, reconociendo su capacidad de agenciamiento, autogestión, pensamiento crítico y transformación.

Conclusiones

El objetivo de este artículo fue reflexionar sobre la relación entre metodologías decoloniales y el campesinado como sujeto epistémico, destacando su potencial transformador desde una perspectiva crítica frente al colonialismo. A lo largo del texto se mostró que estas metodologías, al cuestionar la relación vertical entre observador y observado, permiten reconocer al campesinado como productor legítimo de conocimiento y no solo como receptor pasivo de saberes externos. En este sentido, la incorporación de metodologías decoloniales posibilita ampliar los horizontes de producción de conocimiento hacia prácticas horizontales, participativas y situadas, que fortalecen la agencia campesina y reivindican sus epistemes históricamente subalternizadas. Este enfoque no solo democratiza la ciencia, sino que también abre caminos de resistencia y re(existencia) frente a los modelos agrocapitalistas. Finalmente, se plantea que futuras investigaciones podrían profundizar en experiencias concretas de comunidades rurales —campesinas, indígenas y afrodescendientes—, para seguir construyendo comparativamente alternativas epistémicas y metodológicas en clave decolonial que fortalezcan la soberanía alimentaria y el Buen Vivir en América Latina.

Referencias

Acuña-Rodríguez, O., Acuña-Rodríguez, B., Albesiano-Fernández, L., Pinzón-Camargo, L., y Cobo-Mejía, E. (2022). Identidad y familia campesina en torno a la producción de queso en el municipio de Paipa (Colombia). *Mundo Agrario*, 22(51), 1-13. <https://doi.org/10.24215/15155994e177>

- Altieri, M. y Nicholls, C. (2013). Agroecología y resiliencia al cambio climático: principios y consideraciones metodológicas. *Agroecología*, 8(1), 7-20. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182921>
- Altieri, M. (2015). Breve reseña sobre los orígenes y evolución de la agroecología en América Latina. *Agroecología*, 10(2), 7-8. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/download/300771/216191>
- Arcia-Grajales, J., Gallego-Cortés, C. y Muñoz-Montaña, J. (2025). La autoridad de las plantas en la educación propia indígena. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 27(1), 73-97. <https://doi.org/10.17151/rasv.2025.27.1.4>
- Arroyo-Ortega, A. y Alvarado-Salgado, S. (2016). Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121-148. <https://www.redalyc.org/journal/4761/476151468003/476151468003.pdf>
- Avalo, A. (2023). Los pueblos y naciones indígenas como parte del «objeto-sujeto» de estudio de la ciencia política. *Ánfora*, 30(54), 41-57. <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n54.2023.846>
- Aya-Rojas, S. (2024). Crisis socioecológica del sistema agroalimentario: aproximaciones al desafío de la restauración agroecológica. *Revista Controversia*, (222), 17-46. <https://doi.org/10.54118/controver.vi222.1312>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo entre saberes. En: Castro-Gómez, S. y Ramón, G. (Eds.). *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Corona, B. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press.
- Dávalos, P. (2008). Reflexiones sobre el sumak kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo. *Boletín* (103), 1-7. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100602.pdf>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée
- Friedmann, H. (2005). From Colonialism to Green Capitalism: Social Movements and Emergence of Food Regimes. In: F.H., Buttel & P. McMichael. (Eds),

New Directions in the Sociology of Global Development (pp. 227-264). Emerald Group Publishing Limited.

- Friedmann, H. (2016). Commentary: Food Regime Analysis and Agrarian Questions: Widening the Conversation. *The Journal of Peasant Studies*, 43(3), 671-692. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1146254>
- García, J. (2019). El acto político de comer. *Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas*, (34), 49-51. https://ddd.uab.cat/pub/sobali/sobali_a2019m3n34/sobali_a2019m3n34p25.pdf
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4), 33-45. <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/3295>
- Gueijman, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(1), 207-233. <https://cuhsu.uct.cl/index.php/CUHSO/article/view/470/490>
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23(1), 9-49. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/191621/CONICET_Digital_Nro.44bf191f-554e-4f9b-87f2-bef109b8726b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hernández-Mazas, A., Méndez-García, E. y Fuente-Carrasco, M. (2025). Saberes vernáculos del agua: una vía para la comprensión del cosmos en Teotitlán del Valle, Oaxaca, México. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 27(1), 193-223. <https://doi.org/10.17151/rasv.2025.27.1.8>
- Horta-Cmhorta, C. (2019). La colonialidad del poder y la alteridad en la política de Educación Superior en Colombia (1992-2018). *Eccos Revista Científica*, (49), 1-23. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n49.13333>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10), 25-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911830>
- López-Galeano, C. y Alvarado-Salgado, S. (2025). La soberanía alimentaria como una propuesta para ser liderada por niños, niñas y jóvenes con identidades

campesinas y neocampesinas. *Horizontes Territoriales*, 5(9), 1-17. <https://www.horizontesterritoriales.unach.mx/index.php/Revista/article/view/98>

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores
- McMichael, P. (2016). *Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias*. Icaria.
- Mendoza-Zapata, R. (2022). *Sipas/Wayna. Ser “joven” quechua en el Perú*. Fondo Editorial.
- Mignolo, W. (2006). *La opción descolonial: El pachakuti conceptual de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/411trabajo.pdf
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Moreno, M. y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinética*, (52), 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30), 172-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575303.pdf>
- Ortiz-, A. y Arias, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Ortiz, A. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732>

- Quijano, A. (2014a). Colonialidad del poder y clasificación social. En Gentili, P. (Ed.), *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-330). CLACSO.
- Quijano, A. (2014b). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rivas, J., Márquez-García, M., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivera, S. (2012). Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral? *Chasqui*, (120), 14-18. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16057414004.pdf>
- Serra, R. y Simões do Carmo, M. (2012). Agroecología e sua epistemologia. *Interciencia*, 37(9), 711-716. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33925502010.pdf>
- Sotiru, M. (2023). Agroecología como respuesta territorial en clave decolonial: aproximaciones desde el cinturón hortícola platense. *Antrópica*, 9(18), 263-283. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/223782>
- Spyer, T. y Rocha, R. (2021). Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, 5(1), 174-193. <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>
- Vargas, G. (2023). La episteme campesina y la soberanía alimentaria —El cuidado y la cuaternidad. Notas para una ¿epistemología campesina? —. *En Líneas Generales*, (10), 47-61. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/onlineasgenerales/article/view/6941/6777>

Análisis de sentimientos de las mujeres frente al territorio aplicado al mapeo corporal*

[Versión en español]

Analysis of Women's Feelings Toward the Territory
They Inhabit Applied to Body Mapping

Análise de sentimentos das mulheres em relação ao
território aplicada ao mapeamento corporal

Recibido el 09/12/2024. Aceptado el 11/08/2025

› Cómo citar:

Echeverri, E. y Aguirre, A. M.
(2026). Análisis de sentimientos
de las mujeres frente al territorio
aplicado al mapeo corporal.
Ánfora, 33(61), 146-184.
<https://doi.org/10.30854/anf.1212>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Erika Echeverri Londoño**

<https://orcid.org/0000-0002-6495-2508>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001378277

Colombia

Ana María Aguirre Henao***

<https://orcid.org/0009-0003-0518-9420>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001632596

Colombia

Resumen

Objetivo: estudiar las percepciones y emociones frente al territorio de tres grupos de mujeres rurales del Bosque Modelo Risaralda. **Metodología:** se hizo uso de la

* El presente artículo emerge en el contexto del programa de liderazgo femenino *Tangara Multicolor* en el marco del proyecto *RESTAURacción*, código 7-22-3. Financiación: financiado por el gobierno de Canadá y ejecutado desde la Universidad Tecnológica de Pereira entre noviembre de 2022 y marzo de 2023. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

2 Doctora (c) en Ciencias Ambientales. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: emecheverri@utp.edu.co

3 Magíster Investigación de Operaciones y Estadística. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: anamariaguirre@utp.edu.co

técnica de mapeo corporal para la recopilación de información cualitativa a la cual se le realizó un análisis de sentimientos en el software R, con ayuda del lexicon del Instituto Nacional de Investigación Consejo de Canadá (NRC). **Resultados:** entre los principales hallazgos se identificó que las mujeres encuentran alegría en sus hogares, ubicándolos simbólicamente en el corazón. Las emociones de tristeza y miedo se ubican principalmente en la cabeza y pies, asociados a partes específicas de la casa. Los conflictos medioambientales los representan en diversas partes del cuerpo como manos y vientre, que generan emociones negativas como tristeza y disgusto, pero, a su vez, despiertan emociones positivas de confianza que se reflejan en deseos de cambio y transformación. Las luchas y la fuerza la ubican en la mente y en las piernas, asociadas a la confianza, pero también al miedo y enojo. **Conclusiones:** se evidencia la vulnerabilidad de las mujeres en espacios íntimos y públicos, así como la codificación de los conflictos socioambientales de sus territorios en sus cuerpos.

Palabras clave: análisis de sentimientos; mapeo corporal; cuerpo; territorio; emociones (obtenidos de los tesauros UNESCO y ERIC).

Abstract

Objective: To study the perceptions and emotions regarding the territory of three groups of rural women of Bosque Modelo Risaralda. **Methodology:** Body mapping technique was used for gathering qualitative information for a sentiment analysis carried out by R software with the lexicon of the National Research Institute Council of Canada (NRC). **Results:** Women enjoy their homes. They symbolically placed their homes in their heart. The emotions of sadness and fear are mainly placed in the head and feet. Those parts of the body are associated with specific parts of the house. Environmental conflicts were represented in the hands and stomach. Those body parts generate negative emotions such as sadness and disgust, but, at the same time, awaken positive emotions of trust shown in desires for change and transformation. The women place struggles and strength in the mind and legs. They associated those body parts with confidence, but also with fear and anger. **Conclusions:** Women's vulnerability in intimate and public places is evident. Additionally, the socio-environmental conflicts of their territories becomes coded in their bodies.

Keywords: sentiment analysis; body mapping; body; territory; emotions (obtained from UNESCO and ERIC thesauri).

Resumo

Objetivo: estudar as percepções e emoções em relação ao território de três grupos de mulheres rurais do Bosque Modelo Risaralda. **Metodologia:** utilizou-se a técnica de mapeamento corporal para a coleta de informação qualitativa, à qual se aplicou uma análise de sentimentos no software R, com o auxílio do léxico do National Research Council do Canadá (NRC). **Resultados:** entre os principais achados, identificou-se que as mulheres encontram alegria em seus lares, situando-os simbolicamente no coração. As emoções de tristeza e medo localizam-se principalmente na cabeça e nos pés, associadas a partes específicas da casa. Os conflitos socioambientais são representados em diferentes partes do corpo, como mãos e ventre, gerando emoções negativas como tristeza e desgosto, mas, ao mesmo tempo, despertam emoções positivas de confiança que se refletem em desejos de mudança e transformação. As lutas e a força são situadas na mente e nas pernas, associadas à confiança, mas também ao medo e à raiva. **Conclusões:** evidencia-se a vulnerabilidade das mulheres em espaços íntimos e públicos, assim como a codificação dos conflitos socioambientais de seus territórios em seus corpos.

Palavras chaves: análise de sentimentos; mapeamento corporal; corpo; território; emoções (obtidos dos tesouros UNESCO e ERIC).

Introducción

Este artículo emerge en el contexto del programa de liderazgo femenino *Tángara Multicolor* en el marco del proyecto *RESTAURacción*, financiado por el gobierno de Canadá y ejecutado desde la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Se presentan los resultados del análisis de sentimientos y emociones de tres grupos de mujeres rurales del Bosque Modelo Risaralda frente a sus territorios, obtenidos a través de un mapeo corporal.

La investigación se enmarca en las geografías feministas encargadas de explorar la relación entre espacio y género, analizando y visibilizando el vínculo entre este último y las divisiones espaciales, producto de las relaciones de poder dominante (Zubillaga y Lan, 2024).

El mapeo corporal implica la elaboración de mapas corporales a escala real utilizando medios artísticos como dibujos o pinturas, con el fin de visualizar aspectos de la vida, los cuerpos y el territorio de las personas (Gastaldo *et al.*, 2012).

Uno de los primeros registros del mapeo corporal se encuentra en un estudio realizado en Jamaica para evaluar la percepción de la sexualidad en mujeres (MacCormack y Draper, 1987), así como su conocimiento sobre reproducción y métodos anticonceptivos no indígenas (Cornwall, 1992). Posteriormente, surgen en Sudáfrica los estudios más conocidos sobre el origen de los mapas corporales como herramienta de investigación, aplicados a la sensibilización frente al Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) en mujeres (MacGregor y Mills, 2011; Wienand, 2006).

Con el tiempo, la aplicación de mapas corporales en investigación ha traspasado el área de la salud debido a su potencial para obtener información profunda de las personas, convirtiéndose en una herramienta de la investigación cualitativa al brindar acceso a la experiencia vivida de cada participante.

Silva *et al.* (2013) emplearon los mapas corporales como herramienta biográfica, mientras que Rivas-Quarneti *et al.* (2020) los usaron para un análisis ocupacional y de género. Chaves (2015) los implementó como técnica para indagar acerca de las relaciones entre el territorio y los derechos de los estudiantes, y Gastaldo *et al.* (2012) como metodología para narrar las historias de trabajadores en situación irregular. Así, las raíces de los mapas corporales se encuentran en una fusión entre el arte, la terapia y el reconocimiento del cuerpo como el primer territorio sobre el cual se narran historias.

Bajo esta lógica, Lan y Rocha (2020) y Zubillaga y Lan (2024) emplearon el mapeo corporal con el objetivo de ubicar el miedo que producen las violencias en el cuerpo femenino y las opresiones que estos atraviesan, producto de las políticas de ajuste en Argentina. Por su parte, el Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador (2018) señala que esta herramienta permitió observar cómo las diferentes

expresiones de violencia presentes en una comuna indígena en Ecuador, desde la violencia doméstica hasta los conflictos por la tierra, se reflejaban en el cuerpo de las mujeres, impactando en la vida colectiva y en el territorio compartido.

Involucrar herramientas visuales como los mapas corporales en este tipo de investigaciones facilitó la coconstrucción de conocimiento a partir de las voces y experiencias de las participantes, evocando elementos profundos de la conciencia humana (Harper, 2002), como sentimientos y emociones que surgen de la relación persona-territorios, que difícilmente pueden ser captados con enfoques tradicionales como los verbales o escritos (Zaragocin y Caretta, 2021).

Cuerpo-territorio-emociones

El territorio tiene múltiples dimensiones que pueden ser abordadas desde diversas miradas, una de ellas es la perspectiva crítica de la geografía, la cual concibe el «territorio» como una representación social producto del ejercicio de relaciones de poder (Herner, 2009).

Nates (2011) afirma que:

[...] no existe un territorio en sí, sólo existe un territorio para alguien que puede ser un actor social, tanto individual como colectivo, que lo intuye desde la planeación y el ordenamiento territorial, hasta el decoro del hogar o el acceso a los recursos. (pp. 211-212).

Como espacio, el territorio tiene una dimensión física que permite la existencia humana y que puede ser dotado de significaciones culturales e implicaciones sociales, políticas y económicas. Cada cultura construye y define su propia concepción de «territorio», por lo cual es un concepto polisemántico. Este se configura en función de unas intencionalidades que buscan organizar las propiedades y los espacios de relación humana (Bustos y Molina, 2012).

El territorio no debe leerse como un afuera en contraposición a un interior, sino en una simbiosis donde se dan todos los sistemas e interacciones sociales, en las cuales el individuo gesta la subjetividad (Londoño y Herrera, 2018). Así, el «territorio» puede ser entendido como un complejo entramado de espacio socializado, culturizado, simbólico y vivido en el que se configura la subjetividad corpórea y se construye un «nosotros» que se abre a los «otros» en la construcción de ese «entre nosotros».

La simbiosis entre estos aparentes mundos, interno y externo, se da a través de los cuerpos, un terreno en el que toda experiencia deja su huella y a través del cual se puede igualmente acceder a vivencias (Pedraza, 2011). El «cuerpo» puede

ser visto como constructo social, leído en clave de territorio. Un cuerpo situado espacial y temporalmente como campo de expresión de las emociones, producto de la percepción de los territorios habitados (Londoño y Herrera, 2018).

Silva (2010) aborda este enfoque desde la noción de «cuerpo-espacio», donde el cuerpo se convierte en el primer territorio que se habita, articulando la escala corporal a otras escalas geográficas (local, regional, nacional, global). En el territorio corporal se inscriben las relaciones de poder, particularmente para las mujeres, quienes a su vez pueden hacer de estos, espacios de resistencia y agencia (Lan y Rocha, 2020).

La relación cuerpo-territorio se encuentra mediada por sentimientos y emociones que impactan las relaciones construidas con los lugares que se habitan cotidianamente, y afectan decisiones como la permanencia, ausencia y movilidad. Serrano (2024) evidencia este aspecto a través de un mapeo con mujeres jóvenes que lidian con la violencia en su barrio. Concluyen que las emociones reconfiguran la cartografía de un espacio, ya que lo resignifican al imprimirle sentidos y memorias.

El concepto de «emoción» puede resultar complejo de explicar debido a la gran variedad de definiciones existentes. No obstante, Kleinginna y Kleinginna (1981) deducen la siguiente definición multidimensional:

Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos [...]; y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa. (p. 355).

Según Fernández-Abascal y Sánchez (2010), las emociones pueden ser clasificadas en dos tipos: dimensionales y discretas. En el presente trabajo se abordarán las emociones discretas o específicas, las cuales se caracterizan por poseer atributos únicos y distintivos que permiten su clasificación de acuerdo con el nivel de desarrollo del individuo al momento de su aparición. Dentro de esta categoría se encuentran las emociones primarias, que aparecen al inicio de la vida del sujeto y poseen una función adaptativa que se evidencia mediante la comunicación no verbal y la activación fisiológica. Estas emociones incluyen la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira.

En otro nivel se encuentran las emociones secundarias, resultado de interacciones sociales, las cuales se sustentan en las emociones primarias como base experiencial del sujeto. El desarrollo de estas emociones está mediado por

la cultura y la historia personal. Un ejemplo es la emoción de los celos, la cual es una mezcla de las emociones primarias de ira, tristeza y miedo.

En la tabla 1 se presenta la clasificación de las emociones primarias de acuerdo con su función adaptativa.

Tabla 1. Emociones primarias desde la función adaptativa.

Emoción	Función adaptativa	Finalidad
Sorpresa	Exploración	Facilita la aparición de la reacción emocional y comportamental apropiada para la situación, así como la dirección de procesos atencionales. Recluta y dirige recursos cognitivos a la situación novedosa.
Asco	Rechazo	Produce respuesta de escape o evitación ante estímulos desagradables o peligrosos. Potencia el desarrollo de hábitos adaptativos.
Alegría	Afiliación	Incrementa la capacidad para disfrutar diferentes aspectos de la vida, genera actitudes positivas ante sí mismo y ante los demás, favorece las relaciones interpersonales, da sensación de vigorosidad, competencia, trascendencia y libertad.
Miedo	Protección	Facilita la aparición de respuestas de escape/evitación, focaliza la atención en el estímulo temido, moviliza gran cantidad de energía para responder de forma muy intensa y rápida.
Ira	Autodefensa	Moviliza energía necesaria para conductas de autodefensa o ataque, elimina obstáculos que impiden alcanzar la meta deseada, inhibe reacciones indeseables de otras personas y evita así la confrontación.
Tristeza	Reintegración	Aumenta la cohesión con otras personas, reduce el ritmo de actividad general del organismo, potenciando la posibilidad de apreciar otros aspectos de la vida. Reclama la ayuda de otros, apacigua reacciones agresivas de los demás, y fomenta la aparición de empatía y otros comportamientos altruistas.

Fuente: Fernández-Abascal y Sánchez, 2010.

Otro aspecto por resaltar es el concepto de «percepción», dada su cercanía con la emoción. Como señala Melgarejo (1994), la percepción implica la captación y el procesamiento de información sensorial del ambiente, mientras que la emoción es una respuesta afectiva a los estímulos percibidos.

La forma en que una persona percibe y procesa los estímulos puede afectar la manera en que experimenta emociones, dado que una de las características básicas de la percepción es la elaboración de juicios. Las emociones también pueden influir en la percepción, al afectar la atención y la interpretación de la información sensorial. Por lo tanto, la percepción y la emoción están interconectadas y pueden afectarse mutuamente en el procesamiento de la información sensorial y la experiencia emocional.

La percepción posee un nivel de existencia consciente e inconsciente. Es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos; mientras en el plano inconsciente, se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones.

Las investigaciones que abordan la relación entre cuerpo-territorio-emociones lo hacen usualmente a través de análisis manuales por parte de los investigadores, lo que dificulta la identificación de tendencias de significado en grandes volúmenes de documentos. Para superar esta limitante, Silva y Silva (2016) resaltan el aporte de herramientas informáticas en la investigación cualitativa para incrementar la productividad y flexibilidad en la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se desarrolla un análisis de sentimientos aplicado a los resultados obtenidos de un mapeo corporal realizado con tres grupos de mujeres del Bosque Modelo Risaralda.

Metodología

La metodología empleada se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1. Las participantes construyeron mapas corporales como un medio para expresar sus percepciones y emociones, realizando dibujos a escala de sus propios cuerpos. Se tomó como base la «Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios: Mapeando el cuerpo-territorio» del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. A través de esta técnica se pueden evidenciar las agresiones que sufren los territorios y cómo estas son vividas desde los cuerpos. Además, hace consciente por qué es importante defender el lugar que se habita (Cruz *et al.*, 2017).

Fase 2. Se enriquecieron los mapas a través de las siguientes preguntas:

Pregunta 1: «ahora vamos a pensar en los espacios que habitamos cotidianamente: Podría ser la casa, la comunidad, el trabajo. Vamos a pensar cada una ¿qué lugares identificamos?, ¿cuáles de esos lugares nos gustan? Ahora vamos a ubicar esos lugares en nuestro cuerpo utilizando los materiales que tenemos disponibles, por ejemplo, si se imaginan los caminos que recorren habitualmente, ¿dónde ubican esos caminos en el cuerpo? Si pensamos en un parque, en un cultivo, un río, una montaña, un bosque, una calle, una fuente viva ¿dónde están en ese cuerpo?».

Pregunta 2: «ahora proponemos a las participantes que señalen en estos mapas del cuerpo-territorio aquellos lugares que menos nos gustan, donde nos sentimos inseguras, donde hemos sentido violencia, dolor, rabia, y que ya sanaron ¿dónde están esos lugares y cómo los dibujamos?, ¿es una calle, una parte de nuestra casa, un lugar lejano a nuestra casa, o cerca de esta?».

Pregunta 3: «vamos a pensar si existen conflictos en el territorio que nos afectan de forma cotidiana: minería, extracción petrolera, conflictos agroindustriales, etc. ¿De qué forma afectan a nuestros cuerpos?, ¿dónde se ubicaría en el cuerpo-territorio?».

Pregunta 4: «ahora vamos a reconocer en nuestro mapa los lugares donde encontramos nuestra lucha, nuestra rebeldía, nuestros triunfos, ¿dónde se ubican en nuestro cuerpo?, ¿dónde nace esa rebeldía, esa palabra, ese grito?, ¿en qué parte de ese cuerpo o de ese territorio?, ¿cómo se expresa ese triunfo?, ¿un grito, una palabra, una canción?, ¿se da en la cabeza, en el corazón, los pies, el estómago, las piernas...?, ¿dónde? ¿En qué lugares del territorio sienten que pueden ser fuertes, ¿dónde dan sus luchas?».

Pregunta 5: «tu cuerpo como territorio debe estar enfocado hacia la movilización, hacia la socialización, ¿dónde surge la creación de una movilización con otras, o solas?, ¿dónde se da ese encuentro con otras para organizarnos?».

Estas preguntas invitaron a las participantes a reflexionar y profundizar sobre las percepciones y emociones representadas en sus cuerpos. Además, permitieron conectar la dimensión personal (cuerpo) con la dimensión colectiva (territorio), lo cual generó insumos para el análisis posterior.

Fase 3: socialización de los mapas. Las mujeres compartieron con el grupo todo lo que plasmaron en sus mapas corporales. Durante este proceso se registró en audio la información compartida.

Fase 4. Se realizó la transcripción de la información recopilada, convirtiendo estas narrativas orales en texto.

Fase 5. Se realizó un análisis textual para encontrar en la narrativa obtenida, a partir de los mapas corporales, las emociones y percepciones presentes en la relación cuerpo-territorio construida por las participantes. Se elaboró por medio

de un análisis de sentimientos en el software R haciendo uso del lexicón del Instituto Nacional de Investigación Consejo de Canadá (NRC).

Instrumentos para la recolección de la información

El instrumento principal para capturar la información fue los mapas corporales. Para su construcción se tuvieron diferentes etapas:

Primero se entregó a cada participante un papel de tamaño suficiente para dibujar la silueta de su cuerpo, y se les proporcionó una amplia variedad de materiales con el objetivo de no limitar su expresión: marcadores, colores, crayones, pintura, tijeras, revistas y notas adhesivas. Se solicitó a las participantes que, de manera individual, dibujaran la silueta de su cuerpo de pies a cabeza, tal como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Ejemplo silueta cuerpo.

Posteriormente, a través de las preguntas orientadoras, las participantes identificaron lugares de sus territorios para ser ubicados en diferentes partes de sus mapas corporales (figura 2).

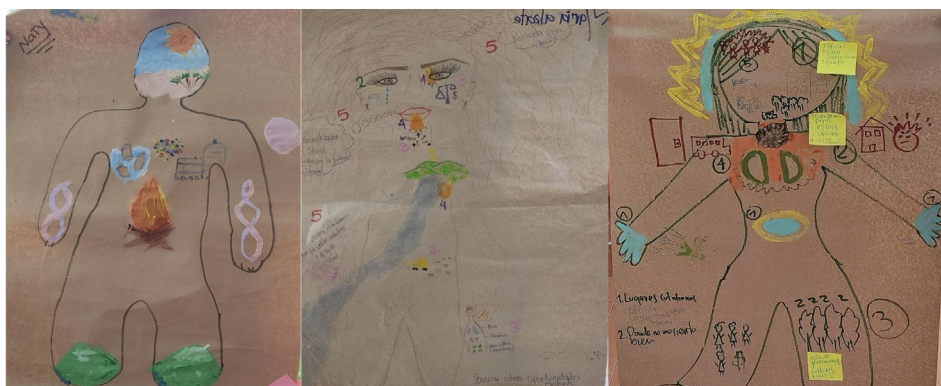


Figura 2. Ejemplos Cuerpo-Territorio.

Una vez elaborados los mapas corporales, cada participante tuvo un espacio para compartirlos con el grupo (figura 3).



Figura 3. Socialización mapas corporales.

Participantes

El ejercicio se llevó a cabo con tres grupos de mujeres rurales del Bosque Modelo Risaralda durante el programa de liderazgo femenino «Tángara Multicolor» (tabla 2).

Tabla 2. Grupos de mujeres participantes de la actividad.

Ubicación	Edad promedio	Nivel de escolaridad	Fecha de realización
Corregimiento La Florida, Pereira, Risaralda	29 años	33% Universitario 67% Técnico/ tecnólogo	Diciembre, 2022
Mistrató, Risaralda	47 años	11% Técnico/tecnólogo 22% Secundaria 67% Primaria	Febrero, 2023
Peralonso, Risaralda	45 años	22% Posgrado 11% Universitario 11% Técnico/tecnólogo 22% Secundaria 33% Primaria	Marzo, 2023

Análisis de datos

Con el objetivo de conocer las percepciones y emociones que las mujeres asocian a su cuerpo-territorio, se realizó un análisis de sentimientos. Esta técnica de análisis de contenido permite extraer la polaridad, valencia u opinión de un texto, con el fin de determinar si su orientación es positiva, negativa o neutra (Pérez, 2018). El enfoque utilizado en este estudio se basa en el uso de léxicos, los cuales recurren a diccionarios de términos o listados de palabras previamente etiquetadas con una polaridad de sentimiento (positiva o negativa) y vinculadas a emociones básicas.

Se empleó el «Léxico de emociones del Consejo Nacional de Investigación de Canadá (NRC)», desarrollado por Saif M. Mohammad y Peter Turney (2010). Este recurso no solo asocia las palabras con una polaridad, sino que también las relaciona con ocho emociones básicas: ira, miedo, anticipación, confianza, sorpresa, tristeza, alegría y disgusto. Lo que distingue al NRC de otros lexicones es su capacidad para ofrecer una clasificación más amplia y diversa de términos en relación con dichas emociones, lo que lo convierte en una herramienta sumamente útil en el análisis de sentimientos.

El NRC ha sido aplicado en múltiples investigaciones que abarcan distintos niveles de análisis, desde palabras individuales hasta textos más complejos como oraciones, publicaciones en redes sociales y documentos académicos. Asimismo, su uso se ha extendido a estudios orientados al análisis de lenguaje abusivo, la identificación de rasgos de personalidad y la exploración de posturas discursivas, posicionándose como el recurso más completo de su tipo (Mohammad y Turney, 2010). Esta versatilidad respalda su pertinencia como herramienta metodológica en este estudio.

Las características de este diccionario se describen a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. *Lexicón NRC.*

Asociación Léxico	# de términos	Categorías	Puntuaciones de la asociación	Método de creación
Léxico de la Asociación Palabra-Emoción de la NRC (también llamado EmoLex)	14.182 unigramas (palabras)	Sentimientos: negativo, positivo. Emociones: ira, anticipación, disgusto, miedo, alegría, tristeza, sorpresa, confianza.	0 (no asociado) o 1 (asociado)	Manual: por crowdsourcing en <i>Mechanical Turk</i> . Dominio: general
	~25,000 sentidos		no asociado, débil, moderada o fuertemente asociado	

Fuente: Mohammad y Turney (2010). Versión traducida de NRC *Word-Emotion Association
Lexicon* (aka EmoLex).

Procesamiento de datos

Utilizando el software estadístico R, en su entorno visual *RStudio* (versión 2022.12.0+353). El tratamiento de los datos se llevó a cabo en varios pasos:

Paso 1. Limpieza y alistamiento de los datos. Se realizó una limpieza del texto utilizando la función *tm_map*, que se encargó de estandarizar los datos. Este proceso incluyó la conversión de todo el texto a minúsculas para evitar

incongruencias en el análisis, la eliminación de números y signos de puntuación que no aportaban valor al contenido semántico, así como de palabras genéricas que podrían desviar la atención de las emociones clave. Esta estandarización fue importante para asegurar que el análisis posterior fuera coherente y libre de ruidos innecesarios.

Paso 2. Tokenización. El texto procesado fue *tokenizado* utilizando la función *get_tokens()*, dividiendo la cadena de caracteres en un listado de palabras individuales. Este paso facilitó la identificación de cada término y su correspondiente análisis. La *tokenización* permitió que cada palabra pudiera ser evaluada de manera independiente, conservando su significado contextual y asegurando que las emociones asociadas fueran correctamente identificadas.

Paso 3. Análisis de sentimientos y emociones. Con los datos preparados, se procedió a aplicar la técnica de análisis de sentimientos y emociones. En esta fase, se utilizó el léxico del NRC para identificar y clasificar las emociones presentes en los textos transcritos. Este análisis no solo determinó la polaridad de cada palabra (positiva, negativa o neutra), sino que también reveló la presencia de emociones más complejas, como ira, miedo, anticipación, confianza, sorpresa, tristeza, alegría y disgusto. Al integrar estas emociones en el análisis, se obtuvo una visión más rica y detallada de cómo las mujeres rurales perciben y sienten su relación con el territorio.

Resultados

Según Gastaldo *et al.*, (2012) «[...] el propósito del análisis no es evaluar psicológicamente a los participantes mediante su arte, sino comprender aspectos de su lógica, aspiraciones, deseos» (p. 18). Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se propone profundizar en las emociones y percepciones de las participantes al relacionar sus cuerpos con los territorios que habitan.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de sentimientos para cada una de las preguntas orientadoras.

Pregunta 1: «ahora vamos a pensar en los espacios que habitamos cotidianamente: podría ser la casa, la comunidad, el trabajo. Vamos a pensar cada una, ¿qué lugares identificamos?, ¿cuáles de esos lugares nos gustan? Ahora vamos a ubicar esos lugares en nuestro cuerpo utilizando los materiales que tenemos disponibles, por ejemplo, si se imaginan los caminos que recorren habitualmente, ¿dónde ubican esos caminos en el cuerpo? Si pensamos en un parque, en un cultivo, un río, una montaña, un bosque, una calle, una fuente viva, ¿dónde están en ese cuerpo?».

En la figura 4 se observa que son positivos la mayoría de los sentimientos generados en las mujeres al representar en sus cuerpos los lugares que habitan cotidianamente, principalmente para el grupo de mujeres de Mistrató, Risaralda, con un 100% de positivos.

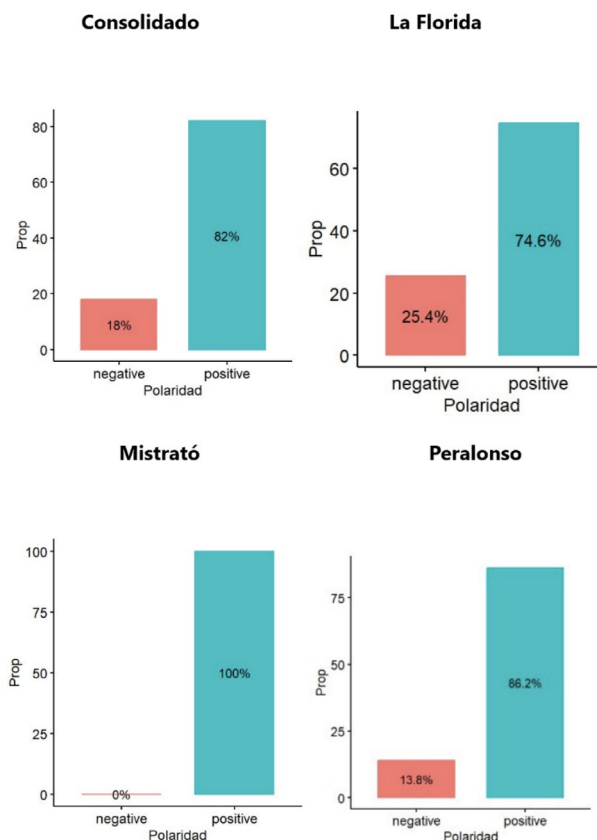


Figura 4. *Espacios que habitamos cotidianamente – Polaridad.*

En la figura 5 se observa que las emociones que sobresalen son de alegría, confianza y anticipación. En la figura 6 coincide para todas «la casa» como el lugar que habitan cotidianamente y las hace feliz, no únicamente el lugar dónde viven actualmente sino también la casa de sus padres, la cual se encuentra marcada por recuerdos. Este lugar lo ubican principalmente en el corazón, afirmando que lo sitúan allí porque es su «sitio seguro», «el lugar que les da paz», «donde se sienten seguras».



Como se observa en la figura 8, las participantes manifestaron sentir alegría al percibir que no se encontraban solas en sus anhelos de contribuir a su territorio, de sentirse parte de este y apreciarlo. Ubicaron estas emociones en el corazón y el pecho, también en los ojos, ya que a través de estos podían visualizar lo que otras compañeras expresaron durante las actividades realizadas; y en la mente, puesto que experimentaron una carga de pensamientos al conocer con mayor profundidad a las integrantes del grupo (figura 9).

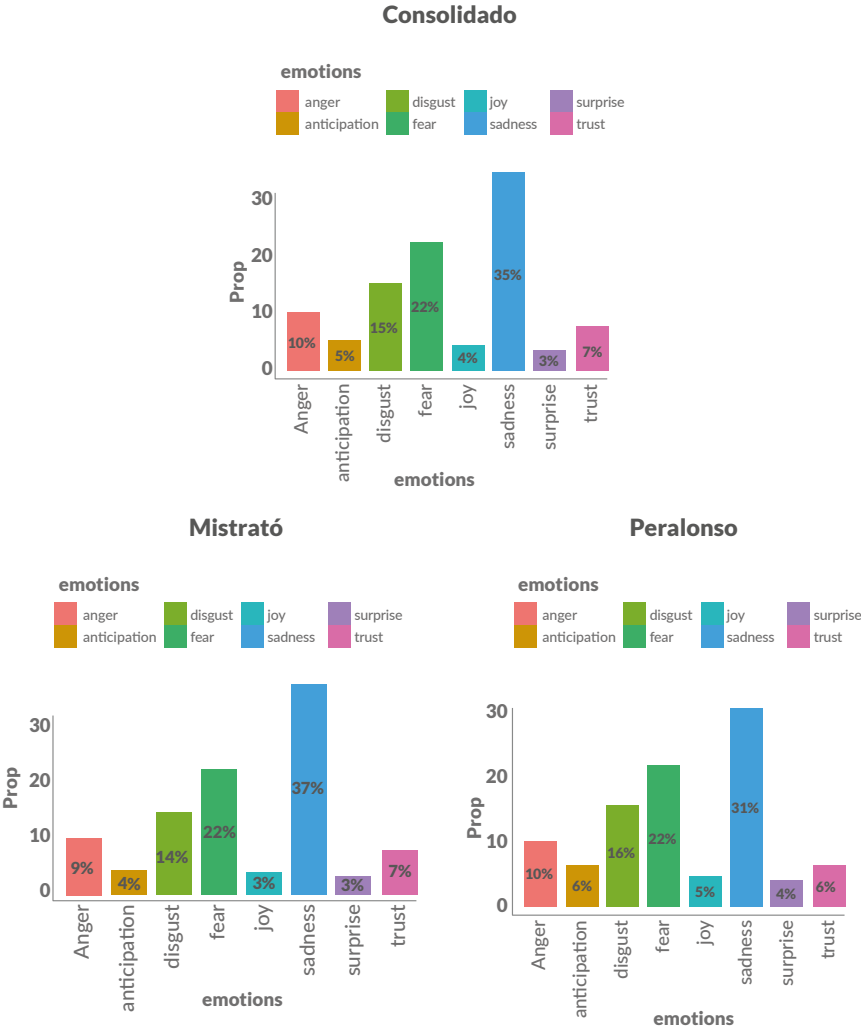


Figura 8. Miedos e inseguridades – Emociones.



En la figura 10 se observan los sentimientos generados en las mujeres al representar en sus cuerpos los conflictos en el territorio que habitan. Se presenta una relación de 41.5% de sentimientos positivos y un 58.5% de sentimientos negativos, sobresaliendo la tristeza, el disgusto y el miedo.

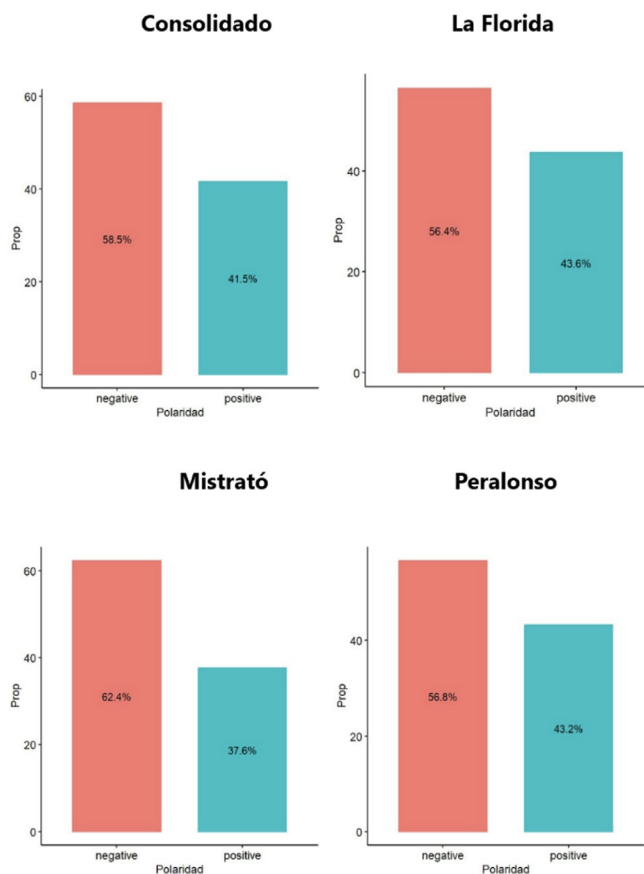


Figura 10. *Conflictos del territorio – Polaridad.*

Los sentimientos positivos fueron generados principalmente por emociones como: la confianza, la anticipación y la sorpresa (figura 11). La mayoría de las mujeres acompañan la identificación de estos conflictos con el deseo de cambio y transformación.

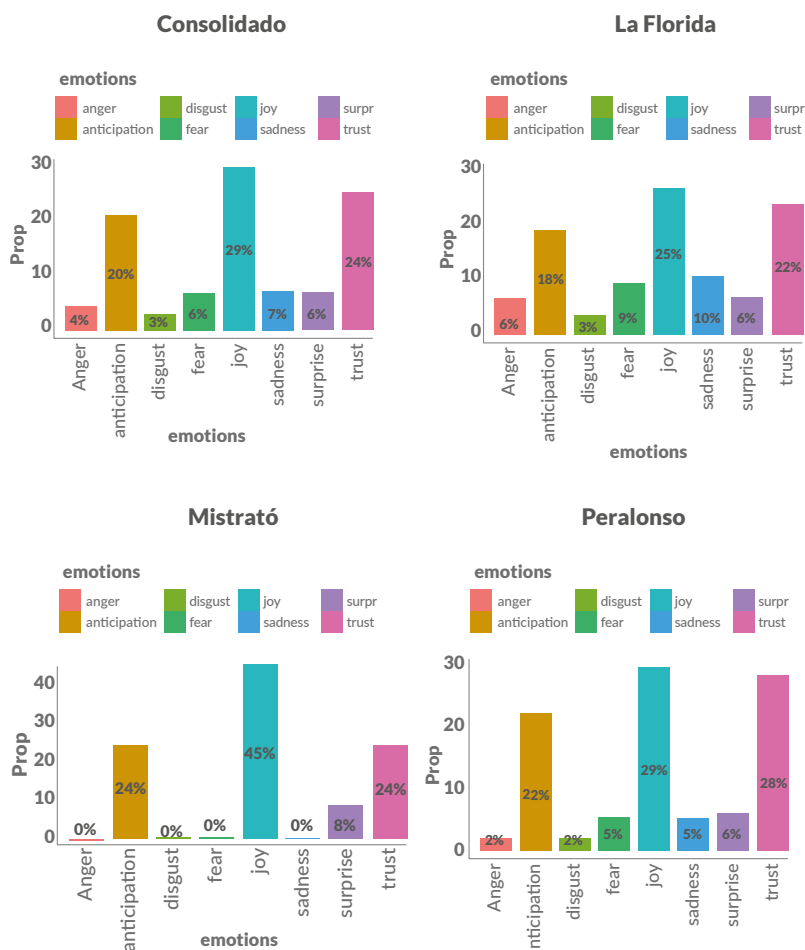


Figura 11. *Conflicto del territorio – Emociones.*

En la figura 12 se observa que los conflictos identificados por las mujeres en sus territorios son: deforestación, residuos sólidos, monocultivos, uso de agroquímicos en cultivos, contaminación de fuentes de agua, turismo desmedido, falta de reciclaje, acumulación de basuras, abandono de perros en la zona, escasez de agua, drogadicción y desarticulación social e institucional.

A word cloud of Spanish words related to the environment. The most prominent words are 'río' (river), 'siento' (I feel), 'personas' (people), 'contaminación' (contamination), 'corazón' (heart), 'bosque' (forest), 'territorio' (territory), 'basura' (trash), 'pase' (walk), 'nuestros' (our), 'arboles' (trees), 'mas' (more), 'parte' (part), 'mucho' (much), 'quiero' (I want), 'casa' (house), 'vezes' (times), 'vecino' (neighbor), 'medio' (medium), 'turno' (turn), 'importante' (important), 'deforestación' (deforestation), 'mundo' (world), 'dicho' (said), 'bosques' (forests), 'tema' (topic), 'ambiente' (environment), 'agua' (water), 'tierra' (land), 'aire' (air), 'energía' (energy), 'recursos' (resources), 'problemas' (problems), 'soluciones' (solutions), 'acción' (action), 'planeta' (planet), 'naturaleza' (nature), 'ecosistema' (ecosystem), 'clima' (climate), 'calentamiento global' (global warming), 'cambio climático' (climate change), 'sostenibilidad' (sustainability), 'desarrollo sostenible' (sustainable development), 'conservación' (conservation), 'protección' (protection), 'gestión' (management), 'política' (policy), 'legislación' (legislation), 'regulación' (regulation), 'monitoreo' (monitoring), 'evaluación' (evaluation), 'investigación' (research), 'educación' (education), 'conciencia' (awareness), 'participación' (participation), 'movimiento' (movement), 'activismo' (activism), 'voluntariado' (volunteering), 'ciudadanía' (citizenship), 'responsabilidad' (responsibility), 'ética' (ethics), 'valores' (values), 'cultura' (culture), 'tradiciones' (traditions), 'identidad' (identity), 'orgullo' (pride), 'amor' (love), 'compasión' (compassion), 'empatía' (empathy), 'respeto' (respect), 'tolerancia' (tolerance), 'diálogo' (dialogue), 'cooperación' (cooperation), 'solidaridad' (solidarity), 'justicia' (justice), 'equidad' (equity), 'paz' (peace), 'bienestar' (well-being), 'calidad de vida' (quality of life), 'prosperidad' (prosperity), 'felicidad' (happiness), 'esperanza' (hope), 'fe' (faith), 'amor' (love), 'compasión' (compassion), 'empatía' (empathy), 'respeto' (respect), 'tolerancia' (tolerance), 'diálogo' (dialogue), 'cooperación' (cooperation), 'solidaridad' (solidarity), 'justicia' (justice), 'equidad' (equity), 'paz' (peace), 'bienestar' (well-being), 'calidad de vida' (quality of life), 'prosperidad' (prosperity), 'felicidad' (happiness), 'esperanza' (hope), 'fe' (faith).

[illegible][illegible][illegible]

Las partes del cuerpo donde ubican estos conflictos son muy variadas. Las mujeres de La Florida los ubican en el pecho y corazón, ya que asocian estas partes del cuerpo al sentimiento. En el vientre («desde las entrañas»), al considerar que estas problemáticas podrían afectar, a largo plazo, la salud de las personas de su comunidad. En las manos, debido al deseo de actuar, hacer y solucionar.

Pregunta 4: «ahora vamos a reconocer en nuestro mapa los lugares donde encontramos nuestra lucha, nuestra rebeldía, nuestros triunfos, ¿dónde se ubican en nuestro cuerpo?, ¿dónde nace esa rebeldía, esa palabra, ese grito?, ¿en qué parte de ese cuerpo o de ese territorio?, ¿cómo se expresa ese triunfo?, ¿un grito, una palabra, una canción?, ¿se da en la cabeza, en el corazón, los pies, el estómago, las piernas...?, ¿dónde?, ¿en qué lugares del territorio sienten que pueden ser fuertes?, ¿dónde dan sus luchas?».

En las figuras 13 y 14 se observa que la mayoría de los sentimientos compartidos por las mujeres fueron clasificados como positivos, destacando la emoción de confianza. Sin embargo, también surgieron sentimientos negativos

que, en el caso del grupo de mujeres de Peralonso y Mistrató, fueron emociones como miedo y enojo. Esto se debe a que ellas acompañaron sus afirmaciones de fuerza y lucha con historias difíciles que han experimentado y que citan como ejemplos de situaciones donde han puesto en práctica esa fuerza y esa lucha, la cual, para muchas proviene de la mente, afirmando que «hay fuerza en sus ideas» y «desde la mente uno se motiva».

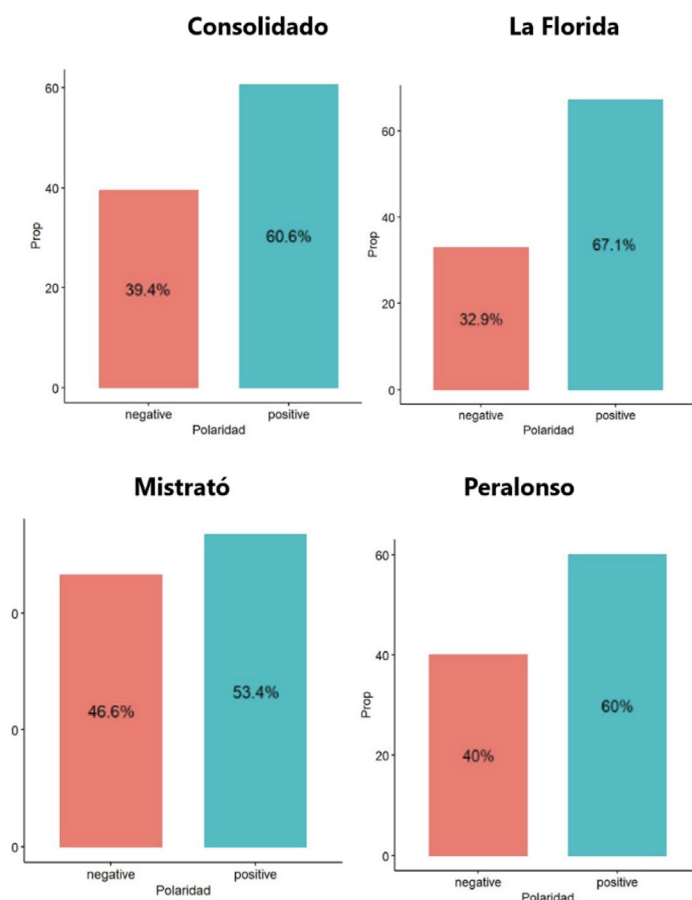


Figura 13. Nuestra Lucha – Polaridad.

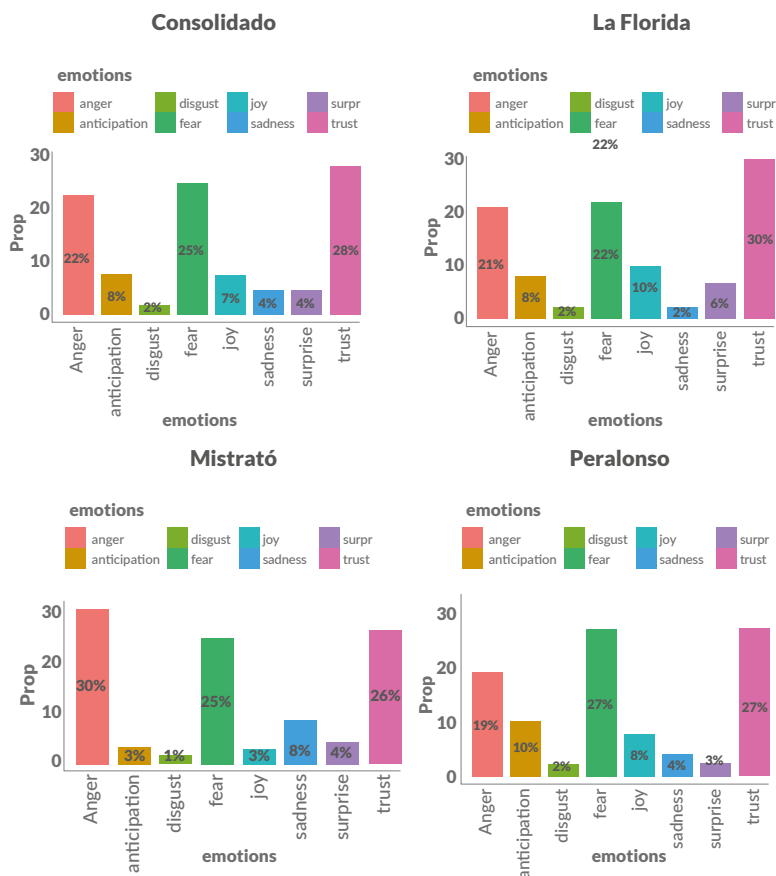


Figura 14. Nuestra Lucha – Emociones.

En la figura 15 se observa que la fuerza también es ubicada en las piernas para huir de los lugares donde las mujeres afirman sentir que ya no pertenecen o no desean permanecer; en el vientre, donde ubican la fuerza femenina; y en las manos, con las cuales ejecutan y realizan acciones. Lo expresan de la siguiente manera: «[...] empuña la mano y dice voy a hacer tal cosa, empuña la mano pa bolear machete, empuña la mano pa barrer [...]» (comunicación personal, 04 de marzo de 2023).

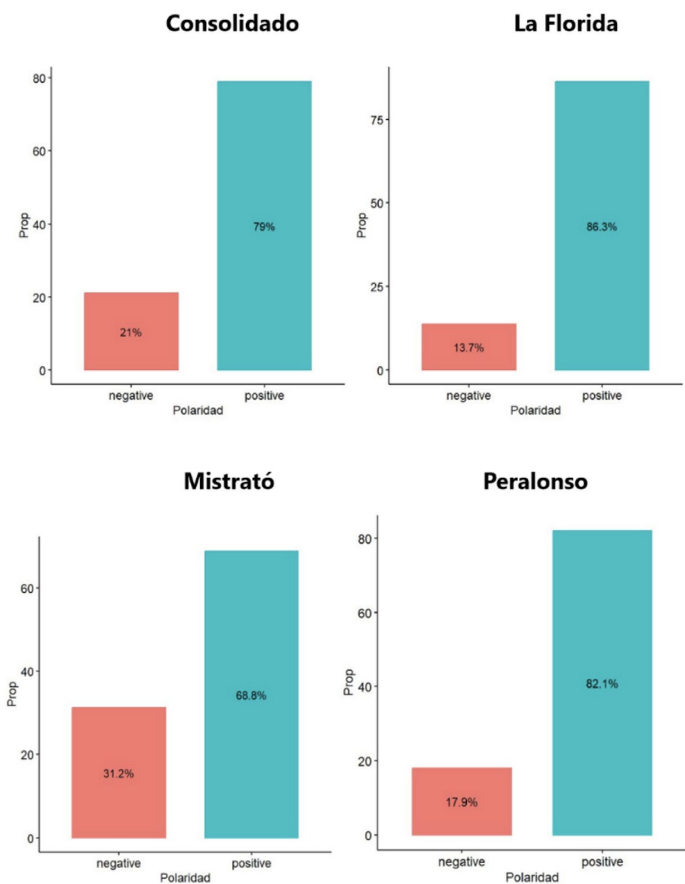


Figura 16. *Movilización, Unión – Emociones.*

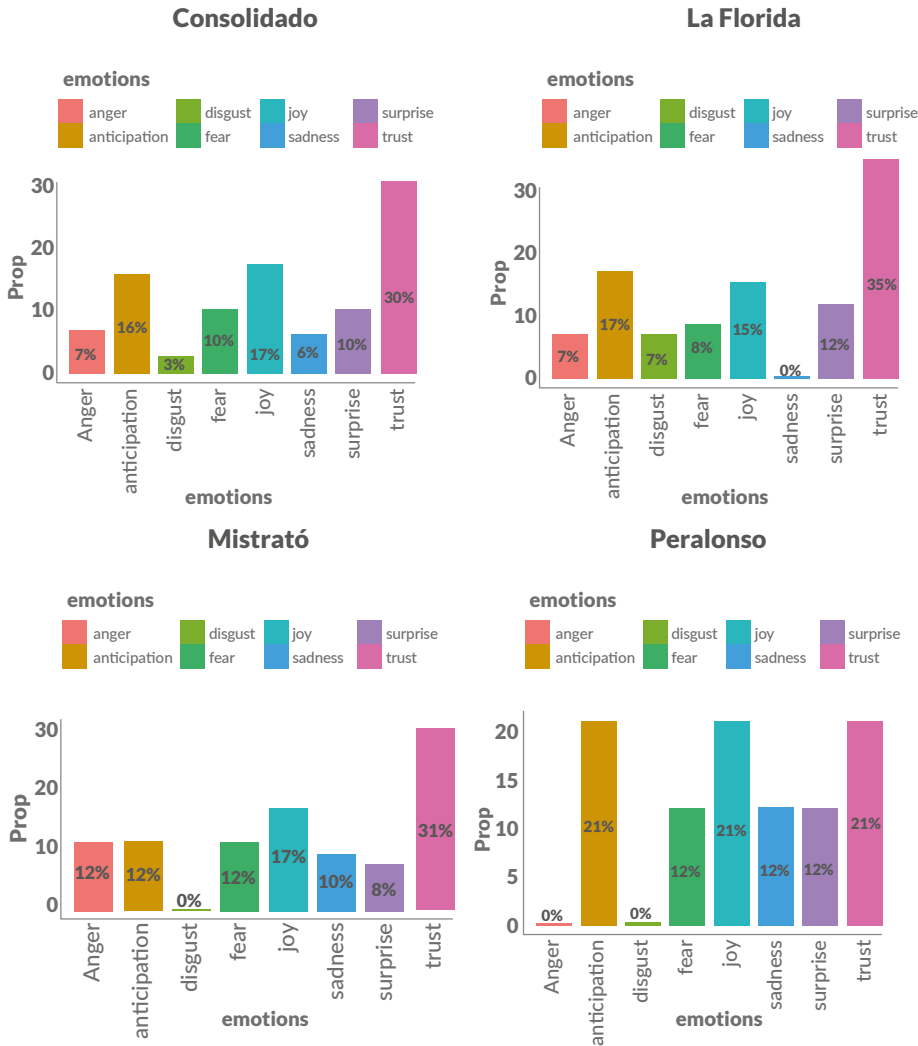


Figura 17. Movilización, Unión – Emociones.

Finalmente, las mujeres de Peralonso asociaron su deseo de unión y movilización en el corazón, puesto que este representa el amor que brindan a los demás y la intuición, denominada «sexto sentido», para comprender las necesidades de las otras personas (figura 18).

La Florida



Mistrató

Peralonso



Figura 18. *Mobilización, Unión – Nubes de palabras.*

Discusión

Resulta interesante comparar diversos estudios que utilizan la técnica de mapeo corporal para explorar la conexión entre emociones y percepciones, los cuales han arrojado resultados consistentes en cuanto a la ubicación de ciertas emociones. En la investigación de De Souza *et al.* (2021), realizada con mujeres que requerían asesoramiento en salud mental en Brasil, se concluyó que las participantes ubicaban el nerviosismo en la cabeza. Esta conclusión se ve respaldada por el estudio de Volynets *et al.* (2020), de alcance global, con

participantes de 101 países, donde se encontró que la tristeza también se asocia con la cabeza.

El presente estudio reveló que las participantes ubican en la cabeza los lugares donde se sentían inseguras y que despertaban en ellas sentimientos de miedo y tristeza, como, por ejemplo, el caso del mapa de Alicia, quien ubicó en esta parte del cuerpo los recuerdos de la pérdida de su esposo a causa del conflicto armado en el país (figura 19). También se identificó en el mapa de Juliana, al ubicar el estrés que le genera salir a la ciudad, por el bullicio, el aire pesado y la cantidad de personas (figura 20).

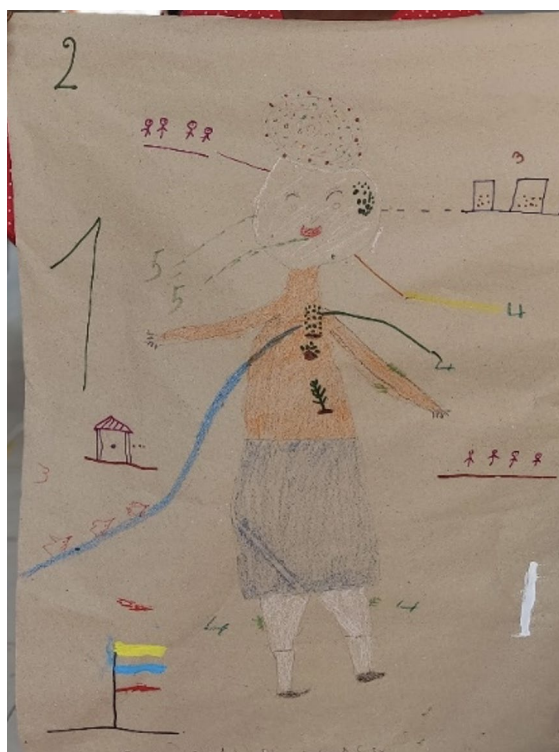


Figura 19. Mapa corporal Alicia.



Figura 20. Mapa corporal Juliana.

Pese a las diferencias geográficas y culturales, los tres estudios concuerdan en que emociones como la tristeza, inseguridad y nerviosismo tienden a ser tanto experimentadas como localizadas a nivel mental. Esta coincidencia sugiere que la asociación de ciertas emociones con la cabeza puede ser un patrón universal en la experiencia emocional de las personas.

Volynets *et al.* (2020) aportan una perspectiva sobre la relación entre las emociones y la percepción corporal, al detectar ubicaciones específicas en el cuerpo asociadas con diferentes estados emocionales. Según los autores, existen emociones que se relacionan con partes del cuerpo debido a cambios fisiológicos que se generan frente a estímulos relacionados con esa emoción, tales como sudoración, cambios en la frecuencia cardíaca, respiración y expresiones faciales. En sus resultados se presenta el disgusto como una emoción fuertemente vinculada al vientre, aspecto similar al obtenido en este artículo. Un ejemplo es el de Lucero, quien relaciona el estrés que le genera el problema de drogadicción en su comunidad con dolor en el vientre (figura 21).



Figura 21. Mapa corporal de Lucero.

Sin embargo, también se observan diferencias, mientras en otras investigaciones la alegría es ubicada en todo el cuerpo, en la presente se relaciona específicamente con el corazón y el pecho.

Asimismo, los resultados de este estudio muestran que las participantes ubican en el pecho a su familia y hogar, y en el vientre los conflictos en el territorio.

Gabriela ubicó en su vientre una calavera expresando: «[...] creo que hoy en día [...] estamos envenenando todo lo que comemos, comemos basura, cuando contaminamos los ríos contaminamos el agua que nos tomamos, siento que son tantas cosas esenciales que estamos dañando y todo va a quedar dentro de nosotros» (figura 22).

Estos hallazgos concuerdan con el presente artículo, donde las mujeres ubicaron la alegría y la confianza en el corazón y el pecho.

De nuevo se observa una concordancia de resultados, donde pese a las diferencias contextuales de las investigaciones, se sugiere la existencia de patrones en la vinculación de sensaciones positivas con áreas como el pecho, el corazón y las manos. Lo cual podría reflejar una percepción generalizada de estas áreas como centros de bienestar emocional.

Algunas participantes refirieron a sus casas como un lugar inseguro, donde han sentido enojo, tristeza y miedo. Al respecto, Campos *et al.* (2021), en su estudio con mujeres víctimas de violencia sexual, identifican los agresores como personas cercanas a la familia, convirtiendo el hogar en un lugar donde el cuerpo de las mujeres puede ser subyugado física y moralmente.

Las mujeres también expresaron sentirse inseguras, violentadas y vulnerables en espacios públicos. Unas ubicaron estas emociones en los pies, en representación de alejarse e irse de ese lugar. Lan y Rocha (2020) muestran resultados similares en su investigación, donde las mujeres ubicaron en las piernas la tensión que sienten cuando transitan por espacios donde pueden presentarse situaciones intimidantes.

Otras mujeres ubicaron estas emociones en los ojos. Como es el caso de Amparo, quien expresó (figura 23):

El lugar donde me genera más inseguridad, donde me he sentido violentada de cierta manera, fue en una silla del parque, en una mesa del parque, ahí fue una conversación bastante maluca y muy violenta, no quisiera que volviera a pasar. (Comunicación personal, 04 de febrero de 2023).

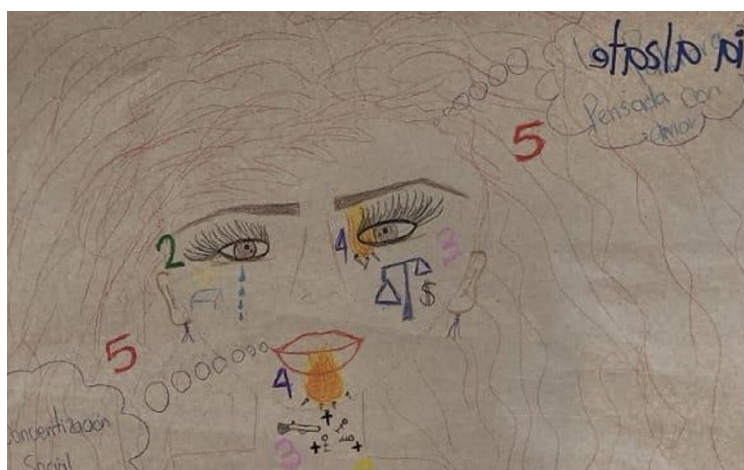


Figura 23. Fragmento mapa corporal Amparo.

El uso del mapeo corporal en esta experiencia generó una visión holística, cocreada y empática de la relación que tejen las mujeres con sus territorios, gracias al intercambio colectivo de sensaciones, conflictos, luchas, triunfos y movilización conjunta. Este aspecto es consistente con la conclusión obtenida por Cornwall (1992) en su estudio de mapeo corporal en el área de la salud, donde destaca los aportes de esta técnica para facilitar la emergencia de temas de discusión que permiten indagar en cuestiones sociales y conexiones más complejas, aspecto igualmente resaltado por Silva *et al.* (2013).

En la experiencia compartida en este artículo, la técnica de mapeo corporal se utilizó como una forma de expresión, explorando la creatividad, fortaleciendo la narrativa personal y contribuyendo al empoderamiento femenino. Este planteamiento es consecuente con el análisis de Parra (2018). La autora identifica que el proceso de mapeo aporta a la construcción de las mujeres como sujetas sociales, dando valor a sus experiencias para reconocerse y organizarse, lo cual se alinea con los principios del empoderamiento y la transformación social.

Es importante resaltar que se contó con la participación de mujeres afrodescendientes e indígenas del Bosque Modelo Risaralda, sin embargo, no se realizaron análisis interseccionales que profundizaran en las posibles diferencias o relaciones entre estas variables sociodemográficas y los resultados obtenidos.

Rodó-Zárate (2023) utiliza la interseccionalidad como marco teórico de los llamados: «Mapas de relieves de la experiencia», los cuales relacionan tres dimensiones: la social (identidades de género, clase social, etnicidad, edad, etc.), la geográfica (lugares de la vida cotidiana) y la psicológica (efectos sobre las emociones). Este marco invita a reflexionar cómo estas dimensiones se relacionan, y a comprender que es su intersección lo que condiciona las experiencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica una oportunidad para futuras investigaciones. Se recomienda incorporar marcos teóricos y metodológicos interseccionales que permitan visibilizar cómo las múltiples identidades de las mujeres rurales se materializan de manera diferenciada en sus cuerpos-territorios y en las emociones asociadas a estos.

Conclusiones

En el presente estudio se analizaron las percepciones y emociones vinculadas al territorio de tres grupos de mujeres rurales del Bosque Modelo Risaralda, Colombia, mediante la aplicación de la técnica de análisis de sentimientos al mapeo corporal.

Entre los hallazgos más relevantes se destacó la reiterada conexión entre los lugares cotidianos como el hogar y las emociones positivas, así como la asociación de espacios de menor agrado, tales como sitios públicos y algunos espacios de la casa, con emociones negativas. El hogar fue identificado como un ámbito donde las mujeres experimentan seguridad ubicándolo en el pecho, principalmente en el corazón, como símbolo del amor hacia su familia. Sin embargo, algunas participantes también refirieron este espacio como un lugar inseguro, donde han sentido miedo, tristeza y enojo. Lo anterior corrobora la vulnerabilidad de la mujer tanto en espacios íntimos como públicos.

Se evidenció igualmente una relación entre los conflictos medioambientales en los territorios y los cuerpos de las mujeres, al abordar las posibles implicaciones de salud que estos podrían tener en ellas. Dichos conflictos fueron ubicados en el vientre como simbología de una afectación a la vida, y en el pecho, dado que para las participantes estas problemáticas no les resultan indiferentes y les generan tristeza, disgusto y miedo. Simultáneamente, estos conflictos despiertan en ellas confianza y deseos de unirse con otras mujeres para transformar sus realidades.

La técnica de mapeo corporal permitió explorar de manera más profunda la relación que las participantes establecieron entre su cuerpo y las experiencias vividas en los territorios. El acto de dibujar posibilitó que las mujeres trascendieran un discurso lógico y expresaran aspectos inconscientes, los cuales difícilmente hubiesen emergido mediante un ejercicio verbal o escrito.

Esta herramienta no solo sirve como guía para entender las explicaciones de las personas sobre sus cuerpos, sino que también genera temas para discutir que van más allá de lo puramente biológico, abriendo la puerta a explorar cuestiones sociales y conexiones más profundas como las que se dan entre la autoimagen, las percepciones culturales y los contextos sociales.

En cuanto al análisis de sentimientos, esta técnica mostró ser valiosa para identificar tendencias y patrones que podrían haberse perdido en análisis manuales convencionales, ofreciendo una perspectiva complementaria que enriquece la comprensión de la información cualitativa, sin reemplazar la interpretación contextual necesaria en este tipo de investigaciones. Igualmente, su implementación abre nuevas posibilidades para la investigación interdisciplinar al unir técnicas computacionales con técnicas cualitativas para potenciar el análisis de información.

Es imperante destacar que este ejercicio se enmarcó en un programa de liderazgo femenino, el cual permitió concluir que el empoderamiento de las mujeres debe iniciarse con espacios de autoconocimiento para fomentar un crecimiento personal y bienestar emocional. Aspectos que normalmente son descuidados y deben ser retomados para mejorar la participación de las mujeres en espacios de transformación social.

Referencias

- Bustos, E. y Molina, A. (2012). El concepto de territorio: una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. En *XI INTI International Conference*. Territorios Posibles, La Plata, Argentina. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36097/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Campos, M., Silva, J., & Silva, E. (2021). 'Teu corpo é o espaço mais teu possível': Construindo a análise do corpo como espaço geográfico. *Revista da ANPEGE*, 16(31), 101-114. <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i31.10750>
- Chaves, O. (2015). Territorio y derechos Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares. En Palacio, J. (Comp.). *Cuerpo y educación. Variaciones en torno a un mismo tema* (pp. 119-136). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. (2018). *Geografando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial*. https://geografiacriticaecuador.org/wp-content/uploads/2018/04/Cartilla3_los_feminismos.pdf
- Cornwall, A. (1992). Body Mapping in Health RRA/PRA. *RRA Notes*, 16(1), 69-76. <https://www.iied.org/g01449>
- Cruz, D., Vázquez, E., Ruales, G., Bayón, M. y García-Torres, M. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo.
- De Souza, J., Ventura, C., de Oliveira, J., Gaino, L., dos Santos Monteiro, J., de Oliveira, J., de Almeida, L., Richter, S., & Saint-Arnault, D. (2021). Experience of Vulnerable Women Narrated Through The Body-Mapping Technique. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413094>
- Fernández-Abascal, E. y Sánchez, M. (2010). Psicología de la emoción. En *Psicología de la emoción* (pp. 17-74). Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/6436eecc4faaa2517ca2df7>
- Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., & Davy, C. (2012). *Body-Map Storytelling as Research: Methodological Considerations for Telling The Stories of Undocumented Workers Through Body Mapping*. CASI.

- Harper, D. (2002). Talking About Pictures: A Case For Photo Elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Herner, M. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: Un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171. https://conceptos sociales.unam.mx/leer_conceptos.php?id=556
- Kleinginna, P., & Kleinginna, A. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, With Suggestions for A Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Lan, D., & Rocha, H. (2020). Metodologías feministas para mapear geografías oprimidas en Argentina. *Geopauta*, 4(4), 46-67. <https://doi.org/10.22481/rg.v4i4.7552>
- Londoño, G. y Herrera, C. (2018). *Propuesta educativa la paz en todos los sentidos, una experiencia corporal*. Universidad de Manizales.
- Luckett, T., & Bagelman, J. (2023). Body Mapping: Feminist-Activist Geographies in Practice. *Cultural Geographies*, 30(4), 621-627. <https://doi.org/10.1177/14744740231179479>
- MacCormack, C., & Draper, A. (1987). Social and Cognitive Aspects of Female Sexuality in Jamaica. En Caplan, P. (Ed.), *The Cultural Construction of Sexuality* (pp. 143-165). Routledge.
- MacGregor, H., & Mills, E. (2011). Framing Rights and Responsibilities: Accounts of Women With A History of AIDS Activism. *BMC International Health and Human Rights*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-11-S3-S7>
- Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Mohammad, S., & Turney, P. (2010). *NRC Word-Emotion Association Lexicon*. <https://saifmohammad.com/WebPages/NRC-Emotion-Lexicon.htm>
- Nates, B. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-herencia*, 8(14), 209-229. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/283>

- Parra, J. (2018). *Mapas del cuerpo: metodología para explicar conceptos básicos del enfoque de género* (tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14393>
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Pérez, Á. (2018). *Leyendo más allá de las palabras: Uso del análisis de textos para medir el sentimiento de mercado en España* [tesis de grado]. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/147827/retrieve>
- Rivas-Quarneti, N., Ferreira-Marante, R., Tojeiro-Ríos, A. y Viana-Moldes, I. (2020). Análisis ocupacional y de género en la infancia: Aplicación de los mapas corporales narrados desde un grupo de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 784-793. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.784-793>
- Rodó-Zárate, M. (2023). Intersectionality and the Spatiality of Emotions in Feminist Research. *The Professional Geographer*, 75(4), 676-681. <https://doi.org/10.1080/00330124.2022.2075406>
- Serrano, M. (2024). Espacializar las emociones: cartografías emocionales participativas de mujeres jóvenes que habitan espacios de violencia en la Ciudad de México. *Boletín de Antropología*, 39(67), 153-172. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v39n67a9>
- Silva, J. (2010). Geografías feministas, sexualidades e corporalidades: desafíos às práticas investigativas da Ciência Geográfica. *Espaço e Cultura*, (27), 37-54. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/3542>
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales. *Alpha*, (37), 163-182. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/634364ee72ca0804099a06bf>

- Silva, E., & Silva, J. (2016). Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, 7(1), 132-154. <https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041>
- Turmo, L., Li, Y., Stojanov, M., Johansson, K., Tylstedt, B., & Eklund, L. (2023). Towards Advancing Body Maps as Research Tool for Interaction Design. In *Proceedings of the Seventeenth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction* (pp. 1-14). <https://doi.org/10.1145/3569009.3573838>
- Volynets, S., Glerean, E., Hietanen, J., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2020). Bodily Maps of Emotions Are Culturally Universal. *Emotion*, 20(7), 1127-1136. <https://doi.org/10.1037/emo0000624>
- Wienand, A. (2006). *An Evaluation of Body Mapping As a Potential HIV/AIDS Educational Tool*. University of Cape Town.
- Zaragocin, S., y Caretta, M. (2021). Cuerpo-Territorio: A Decolonial Feminist Geographical Method for the Study of Embodiment. *Annals of the American Association of Geographers*, 111(5), 1503-1518. <https://doi.org/10.1080/24694452.2020.1812370>
- Zubillaga, M. y Lan, D. (2024). Cuerpo-Territorio en defensa de las necesidades básicas vulneradas en Tandil. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (4), 211-224. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/article/view/8297/8663>

Concepciones de maestros alrededor de la práctica evaluativa mediada por TIC desde la diversidad*

[Versión en español]

Teachers' Conceptions of ICT-Mediated Assessment Practices from a Learning Diversity Perspective

Concepções de professores sobre práticas avaliativas mediadas por TIC a partir da diversidade de aprendizagem

Recibido el 29/11/2024. Aceptado el 24/10/2025

› Cómo citar:

Maya, C. A. y Calle, G. Y. (2026).
Concepciones de maestros
alrededor de la práctica evaluativa
mediada por TIC desde la
diversidad. *Ánfora*, 33(61), 185-211.
<https://doi.org/10.30854/anf.1213>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Cristian Andrés Maya Poveda**

<https://orcid.org/0000-0003-4303-5425>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001709558

Colombia

Gerzon Yair Calle Álvarez***

<https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001541891

Colombia

Resumen

La evaluación de los aprendizajes implica el reconocimiento de los métodos y las herramientas, así como la comprensión del proceso de desempeño de las competencias de los estudiantes. **Objetivo:** explorar las concepciones de los maestros de básica

* Resultados de investigación científica y tecnológica derivada de la tesis doctoral titulada *Prácticas evaluativas mediadas por las TIC desde el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes*. Doctorado de Educación de la Universidad de Antioquia, línea Educación y TIC. Financiación: propia. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

** Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: candres.maya@udea.edu.co

*** Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

primaria sobre las prácticas evaluativas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su influencia en el reconocimiento de la diversidad de aprendizaje. **Metodología:** se realizó un estudio cualitativo con un diseño etnográfico acompañado por 11 maestros de básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín- Antioquia. **Resultados:** los resultados permiten evidenciar algunas posibilidades, retos y tensiones educativas al introducir las TIC en el aula de clases. **Conclusiones:** se concluye que los maestros de primaria consideran que el uso de estas herramientas tecnológicas aporta a la cualificación de su rol según las demandas educativas actuales y posibilita la diversificación de estrategias evaluativas.

Palabras clave: evaluación; tecnología educacional; aprendizaje; maestro (obtenidos del tesaurus UNESCO).

Abstract

Learning assessment involves recognizing methods and tools, as well as understanding the process through which students demonstrate their competencies. **Objective:** To explore primary school teachers' conceptions of assessment practices mediated by Information and Communication Technologies (ICT) and their influence on the recognition of learning diversity. **Methodology:** A qualitative study with an ethnographic design was conducted with 11 primary school teachers from a public educational institution in Medellín, Antioquia. **Results:** The findings reveal various possibilities, challenges, and educational tensions arising from the integration of ICT into the classroom. **Conclusions:** It is concluded that primary school teachers consider the use of these technological tools to enhance their professional role in response to current educational demands and to enable the diversification of assessment strategies.

Keywords: assessment; educational technology; learning; teacher (obtained from the UNESCO thesaurus).

Resumo

A avaliação da aprendizagem envolve o reconhecimento de métodos e ferramentas, bem como a compreensão do processo de desenvolvimento das competências dos estudantes. **Objetivo:** explorar as concepções de professores do ensino fundamental sobre práticas avaliativas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua influência no reconhecimento da diversidade de aprendizagem. **Metodologia:** realizou-se um estudo qualitativo com desenho etnográfico, com a participação de 11

professores do ensino fundamental de uma instituição pública da cidade de Medellín, Antioquia. **Resultados:** os resultados evidenciam possibilidades, desafios e tensões educacionais decorrentes da introdução das TIC na sala de aula. **Conclusões:** conclui-se que os professores consideram que o uso dessas ferramentas tecnológicas contribui para a qualificação de seu papel profissional diante das demandas educacionais atuais e possibilita a diversificação das estratégias avaliativas.

Palavras-chave: avaliação; tecnologia educacional; aprendizagem; professor (obtidos do tesouro da UNESCO).

Introducción

Los constructos pedagógicos y didácticos que tejen el ejercicio de la práctica evaluativa desarrollada por los maestros son determinantes para comprender el propósito y la función social que cumple la evaluación dentro de la praxis educativa. Por ello, Gimeno (2013) y Salinas (2016) plantean que la práctica evaluativa se encuentra determinada por las concepciones epistemológicas y pedagógicas del maestro en el marco del currículo, la lectura de sus estudiantes y la perspectiva sobre el aprendizaje y la reflexión de su accionar educativo. De esta manera, la evaluación no solo mide los logros académicos, sino que también se convierte en un proceso dinámico que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una mayor coherencia entre los objetivos educativos, las estrategias didácticas y las necesidades individuales de los estudiantes.

En ese sentido, Quintana (2022) plantea que «[...] la complejidad de las prácticas evaluativas apuntan a la evaluación formativa y a la regulación de los aprendizajes y la enseñanza, para orientar las prácticas de aula» (p. 84), las cuales, desde una perspectiva dialógica y reflexiva, promueven la formación de estudiantes activos y conscientes de su protagonismo en la mediación pedagógica (Ríos y Herrera, 2020) y contemplan, a la vez, el ejercicio de la evaluación como un factor que permite darle significado a los procesos educativos a la luz de la integralidad y la calidad en la educación según la normatividad curricular vigente, y las realidades sociales que permean la escuela. Por ende, el Ministerio Nacional de Colombia (MEN) (2009) menciona que

[...] la evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. (p. 17).

En efecto, Litwin (1998) asume la evaluación como «[...] parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes» (p. 16). Esta postura concuerda con el propósito formativo establecido desde el MEN (2009) en el Decreto 1290 de 2009, al entender la práctica evaluativa como un recurso que, entre otras cosas, permite la valoración de los estudiantes según sus propias características, capacidades e intereses; y ofrece información determinante al maestro para consolidar y orientar los procesos educativos desde la mirada del desarrollo integral de los sujetos. Desde esta perspectiva, la efectividad de la evaluación radica en su capacidad para

ofrecer una retroalimentación constructiva, ajustar las prácticas pedagógicas y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes dentro de un contexto educativo inclusivo y equitativo.

En palabras de Asprilla *et al.* (2019), la apuesta evaluativa de la escuela contemporánea y del maestro de básica primaria se enmarca en dar respuesta a la necesidad de diversificar sus estrategias evaluativas en el marco de la formación significativa e integral. De esta manera, investigaciones como las realizadas por Cano *et al.* (2021), Fernández-Menor (2021), Garmen *et al.* (2019), López *et al.* (2021) y Parra *et al.* (2015) evidencian la pertinencia de una práctica evaluativa fundamentada en el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes y la mediación de las prácticas evaluativas a través de tecnologías digitales. En los estudios se afirma que este enfoque promueve la integración de herramientas digitales, potenciando el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo y en una evaluación adaptativa.

En consecuencia, Arnaiz (2000) plantea que el paradigma tradicional de la educación se aleja cada vez más del enfoque de derechos, el cual pretende garantizar una educación de calidad, partiendo de la premisa de la flexibilización y personalización de la educación en coherencia con las diferencias que habitan y contribuyen a la construcción de una escuela equitativa. Este distanciamiento refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes, asegurando que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje que respondan a sus necesidades individuales. Así, la integración de enfoques centrados en el estudiante se convierte en una posibilidad para la transformación educativa, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan el desarrollo integral de cada estudiante.

Por tal razón, el MEN (2017) apuesta por la consolidación de un sistema educativo que promueva la transformación hacia el reconocimiento de las capacidades y posibilidades de todos los estudiantes según sus diferencias, cuestión que sería fundamental para la creación de un país y una sociedad justa y equitativa. Para ello, se busca que la escuela centre su mirada en cada uno de sus estudiantes, partiendo de la premisa del respeto y valoración de su particularidad y resaltando así sus fortalezas, sus habilidades y sus potencialidades al margen de la carencia y déficit que históricamente ha despojado a la diversidad del sentido humano. Entender y adaptarse a la diversidad es cada vez más importante en un mundo en constante cambio, por ello, las escuelas que valoran la diversidad preparan a los estudiantes para enfrentar y contribuir positivamente a una sociedad en evolución.

De hecho, en ese discurso y puesta en marcha de una escuela inclusiva y una práctica evaluativa que reconozca, pero sobre todo, respete la diversidad de los aprendizajes, aparecen los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un asunto que, en perspectiva de su uso ético y, a la

vez, articulado con los objetivos principales de la formación humana, permite la trazabilidad de un camino que conduce a una escuela que, de cara a las tensiones del momento, responde con certeza a los retos y demandas de la sociedad del conocimiento (Begoña y Valdivielso, 2012). Asimismo, identifica en la constante pregunta por la cualificación del maestro, una forma coherente de entender en el campo de lo pedagógico y didáctico las maneras contemporáneas en que los estudiantes comprenden, dan significado y habitan el mundo que los rodea.

Por consiguiente, en este artículo se tiene como propósito contribuir a la comprensión de los diferentes constructos pedagógicos y didácticos que se tejen alrededor de la práctica evaluativa del maestro de básica primaria en el marco de la diversidad de aprendizajes y el uso de las TIC.

Metodología

La investigación se circunscribió a un diseño etnográfico el cuál, en términos de Galeano (2012), facilitó el acercamiento natural y directo al contexto, a los actores y a las situaciones en relación con los intereses investigativos. Además, la etnografía permitió la interpretación de las dinámicas sociales y culturales identificadas en los patrones de comportamiento observados en los maestros que acompañaron el ejercicio (Creswell, 2007).

La población seleccionada fue 11 maestros de primaria de una institución educativa pública en Medellín, establecimiento que fundamenta su quehacer educativo en los documentos institucionales que asimilan la diversidad de los aprendizajes, las TIC y la práctica evaluativa como asuntos de relevante interés para la transformación institucional hacia una educación contextualizada según las realidades y demandas de la sociedad actual. Además, los maestros que acompañaron el estudio contaban con mínimo dos años de experiencia en el campo. Asimismo, se tuvieron en cuenta las autorizaciones por parte de los directivos docentes y docentes, y se firmaron los consentimientos para el manejo estricto de la información con intereses investigativos y académicos. De igual modo, se informó previamente sobre la intencionalidad, el foco de interés del estudio, la finalidad del manejo de la información y el compromiso por parte del investigador para hacer devolución y cierre del proceso, dejando como insumo un informe de análisis institucional al Consejo Académico alrededor del objeto de estudio.

Con relación a los principios éticos, para manejo de la información, se conservó el anonimato de las personas que acompañaron el desarrollo de la investigación y se tuvo especial cuidado en el respeto a la originalidad de las diferentes fuentes teóricas y experienciales. Además, previamente se socializó con la población la interpretación de los datos por parte de los investigadores con la intención de recibir el aval y continuar con las fases del estudio.

En la lógica del diseño etnográfico, los instrumentos de investigación utilizados fueron la entrevista semiestructurada y la bitácora de la observación de la práctica evaluativa. La entrevista está constituida por un encabezado inicial que indaga en los datos generales del entrevistado, y también cuenta con 11 preguntas abiertas que convocan al diálogo alrededor de la problemática planteada. La bitácora consta de un encabezado general del estudio, unos datos específicos de los maestros que aportan la información para su diligenciamiento y una matriz de análisis que facilita el registro descriptivo por parte del investigador del fenómeno estudiado.

Los instrumentos se construyeron bajo las orientaciones de los objetivos específicos de la investigación, fueron analizados y validados por tres expertos en el área de TIC, Diversidad y Práctica Evaluativa; docentes universitarios con formación doctoral y amplia experiencia en el campo educativo e investigativo, quienes consideraron pertinente fortalecer el componente de diversidad de aprendizajes. De este modo, los investigadores integraron una pregunta para lograr profundidad sobre las relaciones entre diversidad de aprendizajes y uso de las TIC. Antes de la inmersión al campo, se realizó previamente una prueba piloto con tres maestros de básica primaria de diferentes instituciones públicas para verificar el alcance y pertinencia del diseño de los instrumentos.

Para el análisis de la información, inicialmente se realizó un ejercicio de codificación temática con base en el análisis inductivo de los datos recolectados, con la intención de identificar unidades de significado. Luego, emergieron categorías principales que direccionaron el análisis interpretativo de la información. Finalmente, la recolección de información culminó con la saturación de los datos en el momento en que la información recopilada no aportaba a la creación de nuevas categorías o a la profundización analítica de las ya existentes.

Ahora, en el marco de la credibilidad de la etnografía educativa y su rigurosidad a la luz del método científico, se empleó la triangulación como una estrategia que posibilitó la puesta en discusión de las voces y experiencias de los actores y la perspectiva del investigador en contraste con los referentes legales y teóricos que acompañaron el estudio, y así garantizar de manera objetiva los aspectos de credibilidad y viabilidad científica (Denzin, 1970). Con la intención de garantizar la veracidad y confiabilidad de la investigación, se utilizó el software especializado

Atlas.Ti para apoyar el análisis objetivo de la investigación cualitativa dentro de los parámetros de la calidad científica.

En este estudio se reconoce que la investigación en educación se encuentra atravesada por el posicionamiento y las experiencias de quienes participan. Esta postura permitió establecer una relación de confianza con los docentes participantes, que facilitó el diálogo y la interpretación de sus concepciones sobre las prácticas evaluativas mediadas por TIC. Los investigadores asumen que sus trayectorias académicas y profesionales en el campo de la educación influyeron en la selección del problema de investigación, la formulación de las preguntas y la interpretación de los hallazgos. Se adoptó una postura situada, buscando mantener una coherencia entre las realidades observadas, el marco teórico, la metodología y la recolección de la información. Asimismo, el trabajo colaborativo permitió la revisión cruzada, que fortaleció la validez interpretativa y redujo los sesgos individuales.

Resultados

Desde la mirada de la «sociedad del conocimiento» se ha planteado que la escuela actual se encuentra en el centro de múltiples realidades y demandas sociales que exigen de ella transformaciones y apuestas en el campo de la construcción del conocimiento, el manejo de la información y las dinámicas de formación escolar que se logren alinear a las realidades que viven los educandos del siglo XXI (García, 2012). Estas cuestiones develan lo imperativo de reflexionar sobre la influencia de estas problemáticas en la praxis educativa y evaluativa.

Con la intención de evidenciar algunas tensiones, retos y posibilidades que surgen en una escuela y que, en palabras de Benavides *et al.* (2023), requiere movilizarse y conversar desde su estructura curricular y su práctica pedagógica con las otras formas de entender y llevar a cabo los procesos formativos en la época contemporánea. Del análisis de la información mediante Atlas.ti emergieron como resultados las categorías de las TIC en la cualificación y mediación de la praxis del maestro; la apuesta pedagógica y didáctica por la atención a la diversidad de aprendizajes; y la consolidación de prácticas evaluativas orientadas a la calidad educativa, entendida en términos de una educación formativa e integral.

TIC en la cualificación y mediación de la praxis del maestro

En el trascurso histórico de las TIC y su inmersión en la escuela se ha podido observar de manera creciente una demanda significativa en el uso de este tipo de herramientas al servicio de la educación. De esta manera, los requerimientos y la concientización de su incorporación a la práctica educativa y evaluativa va adquiriendo cada vez más fuerza, en aras de equiparar las dinámicas escolares a los avances y transformaciones tecnológicas.

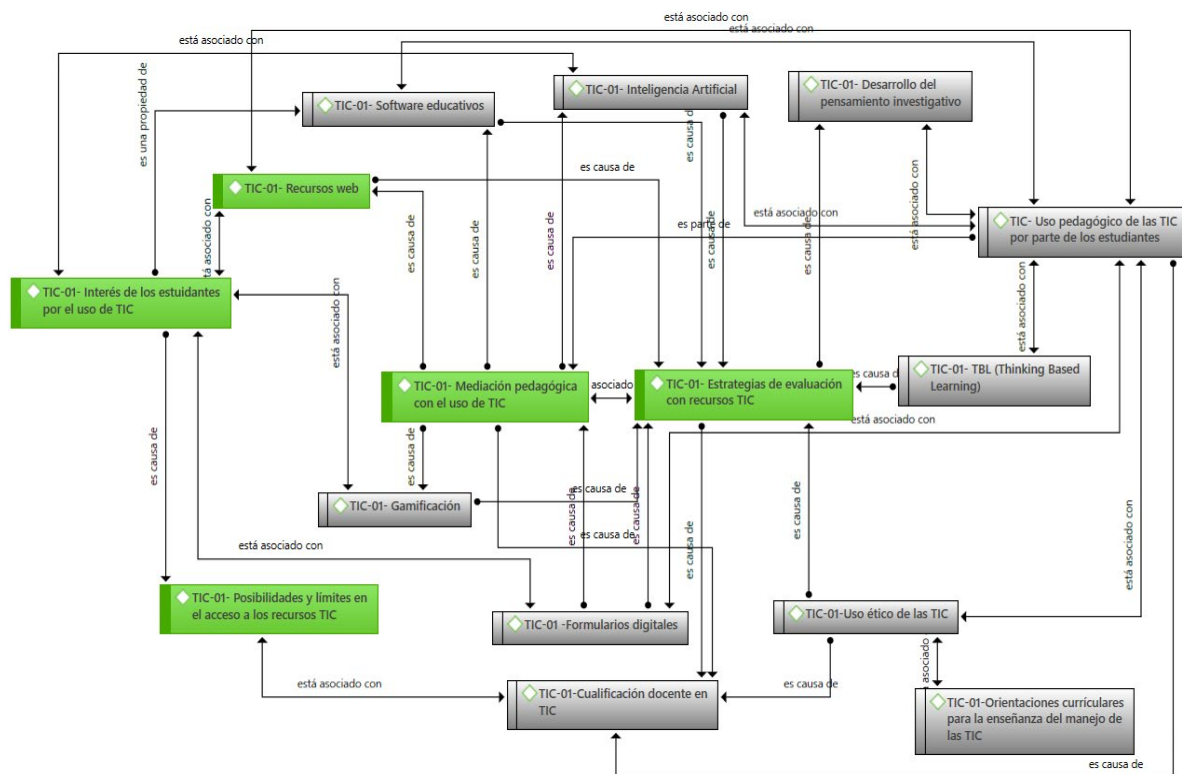


Figura 1. Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «TIC».

Partiendo del análisis de las correlaciones establecidas por los maestros de básica primaria en cuanto al uso de las TIC (ver figura 1), se evidencia la identificación de estas como una variedad de recursos al servicio de la didáctica y herramientas que ayudan a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del reconocimiento de las posibilidades educativas que allí habitan. En esa misma línea, Benavides *et al.* (2023) plantean que los

estudiantes de básica primaria requieren estar inmersos en procesos de enseñanza enriquecidos con recursos TIC, con el objetivo de que sean competentes en su uso para el aprovechamiento cotidiano y la transformación de los espacios académicos. Asimismo, la inclusión de las TIC en el currículo apoya la personalización del aprendizaje, lo cual proporciona oportunidades para que cada estudiante avance a su propio ritmo y según sus intereses, lo que a su vez enriquece su experiencia de aprendizaje.

Lo anterior se evidenciaba en el relato de un docente, quien mencionó las ventajas visuales y didácticas que tiene la implementación de videos explicativos a sus estudiantes con trastornos de aprendizaje y/o estilo de aprendizaje visual, para propender el desarrollo de competencias textuales en las diferentes áreas.

De esta manera, la mediación pedagógica con TIC responde a la facultad de diversificar las estrategias evaluativas del maestro más allá de la estandarización de una evaluación punitiva y segregadora, para darle paso a una evaluación que, en términos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2019), tiene como premisa el uso ético alineado con las orientaciones curriculares, el interés natural y motivación constante de los estudiantes para su utilización dentro y fuera del aula, siendo esta última un factor determinante para garantizar la participación constante de los educandos en la construcción de su propio conocimiento y desarrollo de competencias.

Otro aspecto que emerge de las relaciones que se establecen en la figura 1 está dado por las relaciones entre uso pedagógico de las TIC, orientaciones curriculares y formación docente. Esto demuestra que, aunque se viene promoviendo el uso de las TIC en las escuelas a partir de la pandemia del COVID-19, sigue pendiente el desarrollo de competencias digitales en los docentes. Lo anterior se explica debido a que el uso pedagógico de las TIC supera el dominio técnico de las herramientas, y requiere una lectura de las realidades de los territorios para generar objetivos didácticos contextualizados.

A raíz de ello, las narrativas de los docentes aseguran que el uso de estrategias evaluativas con herramientas tecnológicas no exime al maestro de continuar implementando métodos estandarizados y segregadores que desconocen la particularidad de quién aprende, tal como lo menciona una docente:

[...] yo podría usar el computador para hacer una evaluación de lecto-escritura, pero me limito solo a colocar preguntas de selección múltiple sin ningún tipo de apoyo multimodal, y de manera directa sigo implementando estrategias tradicionales de aprendizaje que no reconocen la diversidad, así esté usando TIC. (Comunicación personal, 16 septiembre de 2024).

En esa línea, estudios realizados por Damasio *et al.* (2017), Granda *et al.* (2019), López (2022), Montalvo-Castro y Martos-Castañeda (2019) y Montoya y Campbell (2022) destacan el interés didáctico por la utilización de herramientas TIC: softwares educativos, formularios digitales, gamificación, inteligencia artificial, TBL (*Thinking Based Learning*) y recursos web. Estos medios tecnológicos, entre otros asuntos, aportan a la consolidación y diversificación de las prácticas evaluativas, permitiendo transformar la mediación pedagógica en respuesta a los desafíos y tensiones escolares, para favorecer una evaluación formativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

Igualmente, como se observa en la figura 2, se establece una relación entre mediación pedagógica, estrategias de evaluación y recursos web. Esta situación es comprensible por la reciprocidad que existe entre estos conceptos al interior de las aulas de clases, donde la web se ha convertido en un recurso didáctico que aporta al proceso formativo; por ejemplo, los docentes pueden guiar a los estudiantes en el uso de recursos web, enseñándoles a buscar información relevante, evaluar fuentes y utilizar herramientas digitales para resolver problemas. Por lo tanto, en línea con la evaluación de los aprendizajes, el ejercicio docente desde este campo comienza a exponer otras formas más allá del ejercicio tradicional, punitivo y estandarizado que ha sido perpetuado en el tiempo, para explorar campos que pueden ser leídos en clave de innovación, participación, dinamización y aprendizaje significativo en el ejercicio de enseñanza.

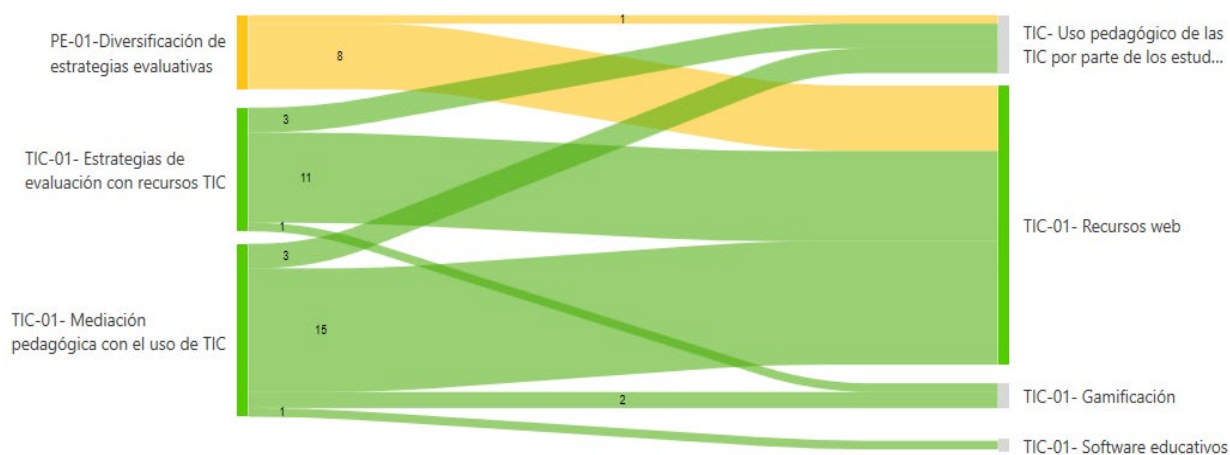


Figura 2. Esquema representativo de mediación pedagógica y diversificación de estrategias evaluativas.

Por ello, Etchegaray *et al.* (2018) y Lucas y Arana-Cuenca (2022) resaltan en el uso de las metodologías de evaluación apoyadas en TIC una motivación particular e intensa por parte de los estudiantes, debido a que su utilización los acerca de manera interactiva a un proceso formativo, lúdico, multimodal y retador para la consolidación del conocimiento y desarrollo de competencias. Este enfoque no solo fomenta el compromiso y la participación, sino que facilita la personalización del aprendizaje, que permite el avance a su propio ritmo y la retroalimentación inmediata y específica. Esto, en última instancia, mejora los resultados académicos y prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, asunto que, según Redondo-Trujillo *et al.* (2025), se da gracias al impacto pedagógico que tiene el DUA y las TIC en la inclusión y el aprendizaje de estudiantes en la básica primaria.

Ahora bien, las limitaciones en el acceso y uso de este tipo de herramientas es una problemática que no solo se debe analizar y abordar desde las diferentes políticas públicas, sino que además requiere de una constante reflexión y apropiación del accionar del maestro para afianzar las posibilidades que allí emergen; así como develar esos desafíos y tensiones que aparecen cuando se pretende hacer una inmersión áulica de estos recursos.

El avance de las tecnologías en el mundo y en la vida cotidiana de las generaciones jóvenes resulta un hecho irrefutable. Tanto como que no es suficiente con facilitar el acceso y proveer equipamiento. Hace falta inversión estatal e institucional que se traduzca en conectividad, espacios de reflexión y capacitaciones remuneradas para docentes, así como proyectos interdisciplinarios que permitan potenciar el uso de estas herramientas. (Linne, 2020, p. 11).

En consecuencia, el acceso a este tipo de recursos posee una limitación importante cuando las escuelas asumen una posición hermética en su utilización y los maestros no cuentan con la suficiente cualificación para su empleo; llegando incluso a complejizar la situación el hecho de no disponer de este tipo de herramientas para complementar el ejercicio pedagógico. En contraste, Benavides *et al.* (2023) mencionan que «[...] es fundamental que los docentes y estudiantes dispongamos de una estructura curricular robusta que abarque los principales aprendizajes del mundo tecnológico e informático y que tenga bien definido lo qué se quiere lograr y cómo se puede alcanzar» (p. 12). Para ello, es preciso que las TIC sean parte cotidiana de la praxis del maestro tanto en su utilización, en el manejo ético y adecuado, como en el direccionamiento de un currículo situado que aporte a la construcción de aprendizajes significativos.

Diversidad de aprendizajes

Para los maestros de básica primaria, hablar sobre la diversidad que se entreteje en el aula es contemplar la responsabilidad de la escuela y del ejercicio de enseñanza para atender a la singularidad en el campo del aprendizaje, partiendo del reconocimiento tanto de sus características colectivas como individuales, y las demandas que ejerce a la enseñanza (MEN, 2021). En este contexto, los maestros requieren desarrollar una comprensión de los estilos de aprendizaje, saberes previos y necesidades de sus estudiantes. Esto permitirá adoptar estrategias didácticas y prácticas evaluativas para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos. Lo anterior se evidencia en los relatos de algunos maestros al mencionar que su formación base no es la educación especial y que atender la diversidad es un reto contemporáneo para el cual requieren una formación pedagógica, didáctica y profesional.

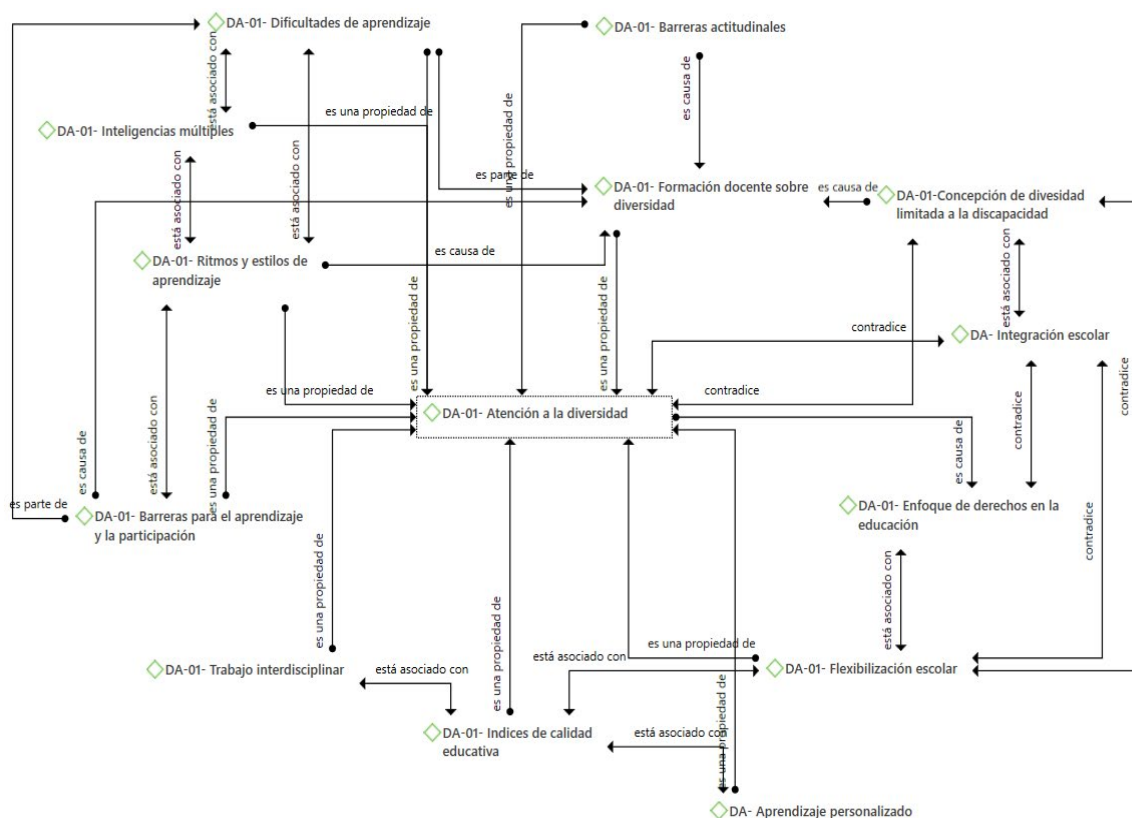


Figura 3. Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «Diversidad de Aprendizajes».

En la figura 3 se pueden observar, a partir de los datos obtenidos, unas correlaciones categóricas fundamentales para comprender las dinámicas pedagógicas y evaluativas a la luz de la educación inclusiva. La atención a la diversidad tiene relación directa con los ritmos y estilos de aprendizaje, al igual que las inteligencias múltiples y la importancia del reconocimiento de las barreras actitudinales y de participación que enfrentan los estudiantes. De igual manera, la integración escolar se encuentra conflictuada de cara al tema del enfoque de derechos en el campo educativo y a la flexibilización escolar en cuanto el aprendizaje personalizado.

En consecuencia, y teniendo en cuenta las correlaciones establecidas en la figura 3, se observa la manera en que emerge la formación del maestro en el campo de la diversidad como un aspecto fundamental para determinar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Por un lado, cuando la formación del maestro se encuentra limitada en gran medida por prejuicios e imaginarios que se traducen en barreras actitudinales, se concibe la diversidad y la inclusión como asuntos que se centran solo en la discapacidad. Se restringe el ejercicio formativo al intento de crear estrategias educativas que buscan «normalizar» al estudiante y sesgar la percepción de su individualidad a unas características leídas desde la falta, en términos del diferencialismo; como lo denomina Skliar (2019), pues lo «diferente» se observa como la falacia de lo defectuoso y requiere ser «ajustado».

Igualmente, en la figura 3 se presentan categorías asociadas con la atención a la diversidad, donde se reconoce la importancia de la comprensión de ritmos y estilos de aprendizaje por parte los maestros, el dominio teórico y práctico de las inteligencias múltiples; además de las barreras actitudinales y participativas de los estudiantes. Asimismo, se plantea la integración escolar de la diversidad, donde se identifica el enfoque de derechos en la educación, la flexibilización escolar y el aprendizaje personalizado. Ahora bien, en la figura 4 se muestra una serie de interrelaciones complejas entre diversos factores que afectan la educación y la diversidad, y evidencian las dificultades de aprendizaje como un tema multifacético que requiere un enfoque integral.

Lo anterior promueve una práctica evaluativa que permite la consolidación de barreras de aprendizaje y participación, al perpetuar una praxis al margen de la flexibilización y diversificación de estrategias de enseñanza; es decir, se estandariza un único método de evaluación en el que todos los estudiantes se deben adaptar. Con ello, se naturalizan los postulados educativos que han ido en contravía a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad, como lo ha sido el enfoque de integración escolar, el cual, en palabras de Marín (2019), promueve de manera arbitraria la necesidad de que sean los estudiantes quienes se adapten a un currículo estático y segregador.

En relación con la figura 4, cuando el maestro comprende que la diversidad va más allá de la discapacidad, como lo menciona Booth y Ainscow (2000), en la perspectiva del «índice de inclusión» se puede facilitar el despliegue de recursos pedagógicos y didácticos para el reconocimiento y aprovechamiento de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Esto a partir de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, el abordaje educativo de las inteligencias múltiples y la importancia de la identificación y acompañamiento de los estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje, para minimizar o incluso eliminar las barreras de aprendizaje y/o participación en la escuela (Ainscow, 2019; Azorín y Arnaiz, 2013).

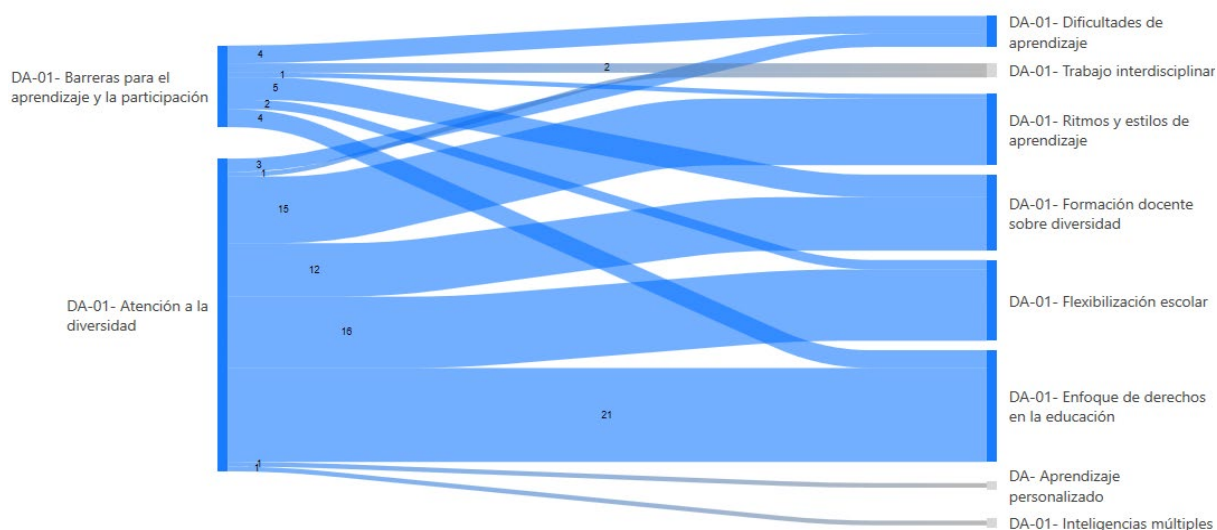


Figura 4. Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «atención a la diversidad» y barreras para el aprendizaje y la participación.

En coherencia con las figuras 3 y 4, la sensibilidad ante la diversidad dota al maestro de apertura hacia la inclusión, y lo compromete para mediar su praxis desde la flexibilización como un pilar de la educación inclusiva. Asimismo, identifica en los postulados de la atención a la diversidad un asunto clave para mejorar los índices de calidad educativa en el marco del enfoque de derechos, el cual demanda una formación y cualificación del ejercicio educativo en corresponsabilidad con los intereses, particularidades y motivaciones que caracterizan a los estudiantes desde sus propias cosmovisiones del mundo.

Por ese motivo, la formación humana requiere partir del reconocimiento del otro desde sus propias singularidades y la apuesta por un ejercicio de enseñanza

personalizado que da respuesta a las demandas educativas, con base en la apertura del maestro para un trabajo interdisciplinar que le permita acompañar de manera asertiva en el campo de lo pedagógico, didáctico y evaluativo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las dificultades de aprendizajes comúnmente encontradas en las aulas. Estos como aspectos que enriquecen y potencializan desde lo diverso los procesos formativos, y además minimizan las barreras de aprendizaje y participación.

Práctica evaluativa

En el campo de la educación se puede visualizar el ejercicio de la práctica evaluativa como un asunto de gran relevancia para la formación de los estudiantes y el mejoramiento de la praxis del maestro. Inicialmente, se identifica en la figura 5 que la concepción que posee el maestro alrededor de la evaluación determina su ejercicio y su finalidad en los procesos formativos (Salinas, 2016), al igual que la apuesta educativa y la asimilación de los lineamientos educativos.

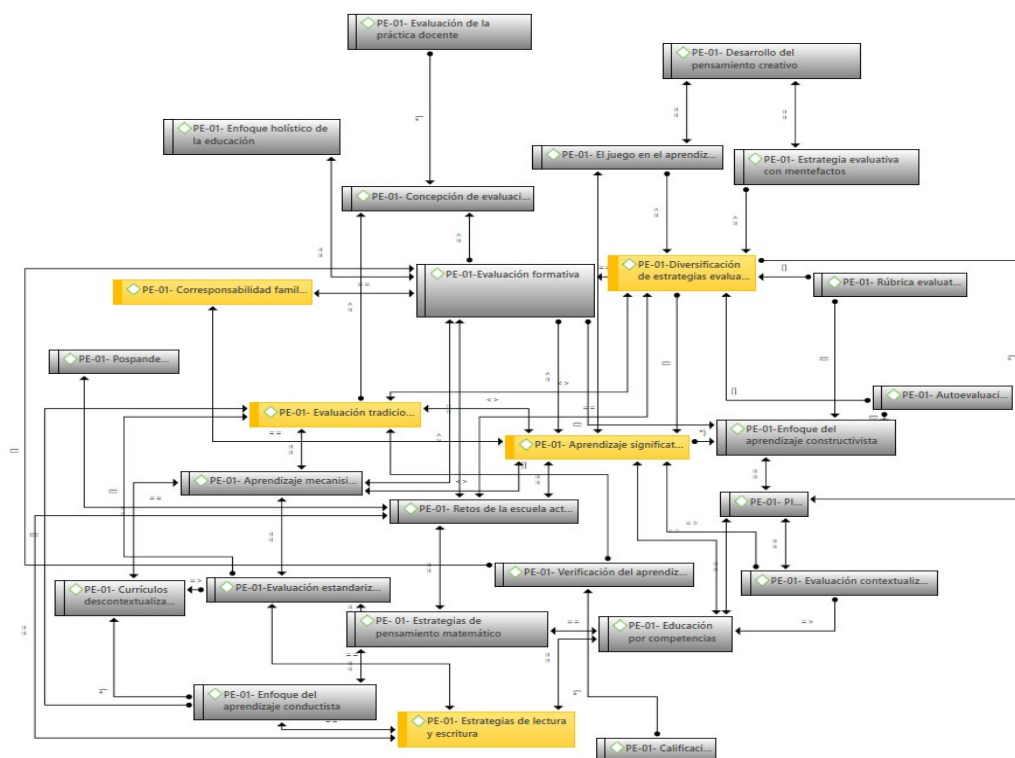


Figura 5. Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «práctica evaluativa».

Como se evidencia en la figura 5, emerge un panorama dual donde se pueden comprender dos grandes perspectivas que han demarcado la evaluación de los aprendizajes en el trasegar de los sistemas educativos. Estas han servido a su vez como un punto de inicio para comprender los aciertos y desaciertos de una escuela que responde a un sinnúmero de demandas sociales y educativas.

Por un lado, es ineludible abordar la mirada tradicional de la evaluación que se centra en el ejercicio punitivo y hegemónico, donde el maestro focaliza su intencionalidad didáctica y formativa a la repetición de conceptos y a la verificación del aprendizaje limitada en una calificación. Esto corresponde a lo que Jaramillo (2016) denomina la «despedagogización de la evaluación», debido a que se desdibuja la finalidad formativa y comprensiva de los sujetos, para limitarse al despliegue de unos recursos evaluativos mecanizados y estandarizados que sesgan la lectura multidimensional y compleja del aprendizaje (Gelpi, 2001).

Esta mirada recae en el establecimiento e implementación de currículos descontextualizados (*Center for Applied Special Technology* [CAST], 2011) centrados únicamente en enfoques educativos conductistas que sesgan la mirada holística de la educación. Estos omiten el reto actual de generar procesos de enseñanza y evaluación que se acerquen a un ejercicio significativo en función de una educación por competencias, debido a que se piensa una práctica evaluativa limitada únicamente a la verificación del aprendizaje de los estudiantes en el campo de la lectura, escritura y la lógico-matemática.

Por otro lado, la apuesta de la escuela actual que se piensa el aprendizaje desde un enfoque constructivista se focaliza en percibir la evaluación como un movilizador del proceso educativo, y despliega su interés en la transformación de prácticas evaluativas que respondan al matiz formativo, integral y procesual de la educación. En ese sentido, MEN (2009) sostiene que la evaluación formativa trasciende el hecho de la medición o la calificación del aprendizaje, para dar paso a un ejercicio hermenéutico que moviliza los límites de la comprensión tradicional de los estudiantes, y extender así la lectura en el marco de una evaluación al servicio de la formación.

En efecto, y como una cuestión develada por la pandemia del COVID-19, Walss (2021) plantea que el maestro ha percibido la necesidad imperante de diversificar sus estrategias evaluativas para atender a la diversidad y promover una evaluación contextualizada a las realidades y demandas de la sociedad. De este modo, emerge la posibilidad de llevar las TIC al aula de clase como una oportunidad para cualificar al maestro, enriquecer los currículos y transformar la práctica de enseñanza y de evaluación en coherencia con los avances tecnológicos que desafían y ponen en tensión a la escuela.

Algunas de las principales estrategias mediadas por TIC identificadas por los maestros de primaria para el desarrollo de la evaluación (figura 5) son el uso de

rúbricas evaluativas (Calle-Álvarez, 2020; Montoya y Campbell, 2022), recursos web como la gamificación (Ordiz, 2017; Tirado-Olivares *et al.*, 2021) y estrategias evaluativas mediadas por mentefactos para la estimulación del desarrollo del pensamiento creativo. Estas estrategias facilitan la recopilación de datos sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo a los docentes realizar un seguimiento detallado y personalizado de su desempeño. Además, no solo hacen que el proceso evaluativo sea más dinámico y atractivo para los estudiantes, sino que también proporcionan información para que los maestros tomen decisiones que les permita diseñar y desarrollar otras formas de enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes.

De igual manera, se puede observar la importancia de la autoevaluación como un ejercicio evaluativo válido y de gran significado para el estudiante, al permitirle asumir una posición protagónica en la toma de decisiones en su proceso formativo. Asimismo, se destaca el deber del maestro para evaluar su propia práctica pedagógica priorizando la mirada formativa del ejercicio, lo cual permite la cualificación de su accionar acorde con las particularidades del contexto educativo.

En la figura 6 se reconocen relaciones directas entre la evaluación formativa y la diversificación de estrategias para el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, el acompañamiento familiar, el aprendizaje significativo y la orientación de las prácticas de lectura y escritura. Se evidencia que el concepto de «evaluación formativa» no es un asunto aislado, y que requiere ser entrelazado con diferentes aspectos escolares que son clave para cumplir los propósitos formativos establecidos, desde una educación por competencias que trasciende la calificación como mirada sesgada del acto evaluativo.

Desde una mirada holística de la educación, se constata la relevancia de los diferentes actores educativos en la formación de los educandos, al tiempo que se reconoce en ellos unos sujetos activos en la construcción de los aprendizajes significativos. Esto reafirma, por ejemplo, la importancia del desarrollo integral y el acompañamiento en las prácticas lecto-escriturales en la básica primaria desde la perspectiva de una evaluación formativa.

Ilustrando lo previamente enunciado, se trae a colación la experiencia de una docente de primaria que sustenta que sus prácticas de enseñanza en los primeros grados han sido efectivas debido a la forma en que logra comprometer a las familias en el acompañamiento educativo, aprovechando los recursos como redes sociales y plataformas web para promover la comprensión y producción de textos de manera interactiva y participativa con el entorno familiar.

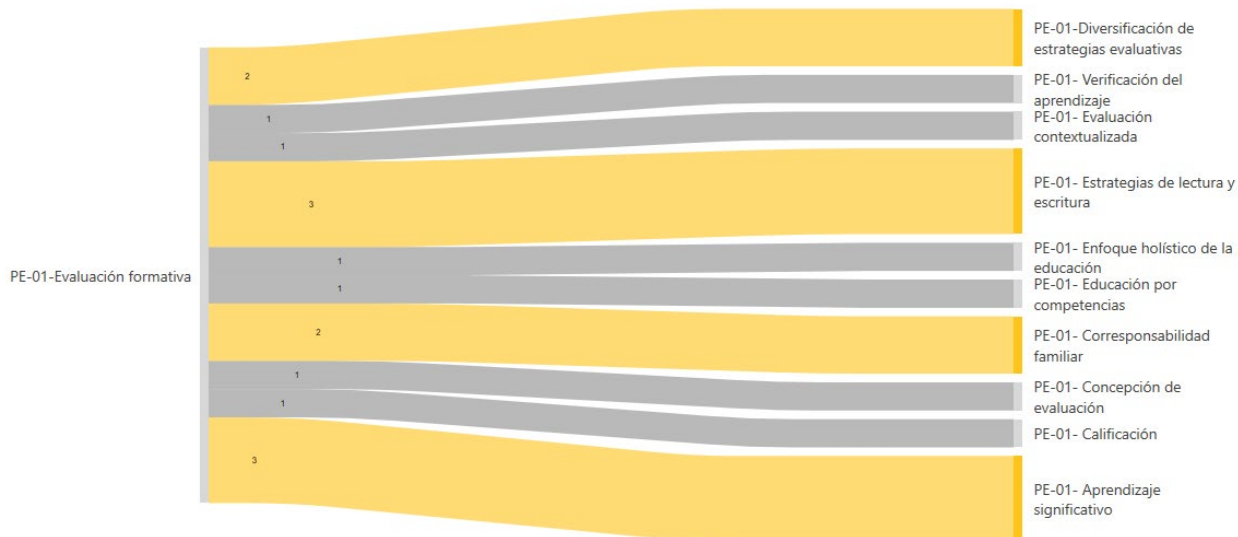


Figura 6. Percepción de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «evaluación formativa» y sus principales características.

En la figura 7, los términos «estudiantes», «evaluación», «niños» y «proceso» se posicionan como conceptos clave cuando se habla de evaluación formativa, al situarlos de manera protagonista en el ejercicio pedagógico. Por ello, se logran evidenciar las características principales de un maestro de básica primaria que busca orientar su práctica evaluativa hacia el matiz formativo y humano de la educación. Esta pretende alcanzar, según Mollo-Florez y Medina-Zuta (2020), una construcción de propuestas pedagógicas integrales que consideren la importancia de la flexibilización de estrategias evaluativas en la lógica del reconocimiento de la diversidad de aprendizajes en el aula. Esto implica adoptar enfoques que valoren no solo los conocimientos académicos, sino también las habilidades socioemocionales y creativas de los estudiantes, promoviendo una evaluación continua y contextualizada que refleje los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. De esta manera, el maestro se convierte en un facilitador que, a través de la empatía y la adaptabilidad, fomenta un ambiente inclusivo y equitativo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y desarrollar competencias fundamentales para su vida futura.

Finalmente, la evaluación es un asunto de igual importancia al aprendizaje, y requiere que las diferentes reflexiones en el campo de lo pedagógico y lo didáctico focalicen los análisis a la manera en que se está desarrollando este ejercicio,

A word cloud of educational terms in Spanish. The words are arranged in a circular pattern, with some words being larger and more prominent than others. The colors of the words vary, including shades of blue, green, yellow, orange, and red. The words include: clases, calificar, forma, escribir, chat, estudiante, competencias, escriban, posible, aprendizajes, acompañamiento, aprenden, evaluativa, aprender, trabajo, proceso, falta, práctica, PTA, mirar, tema, papá, familia, apps, papás, familiar, juego, cotidiana, veo, niños, manera, dar, leen, plan, clase, estudiantes, profe, áreas, vida, mamás, apoyo, arte, nota, estrategia, área, déficit, juegos, fácil, niño, evaluación, adaptar, antes, buscar, oral, aprende, concreto, actividad, aprendizaje, saber, difícil, nivel, desarrollo, atención, padres, DBA, casa, material, evaluar, barrera, procesos, familias, actividades, equipos, resultado, desempeñar, trabajos, temáticas.

Conclusiones

204

tiene una perspectiva holística de la evaluación y que busca el aprendizaje significativo.

No obstante, la perspectiva amplia del estudio ilustra el enfoque integral y holístico de la evaluación en la educación, mostrando cómo diferentes enfoques y prácticas se interrelacionan y aportan a las comprensiones de la evaluación en la básica primaria; como son los enfoques formativos y sumativos que de cierta manera se entrelazan en el ejercicio educativo. Un ejemplo de ello serían las pruebas periódicas, que se pueden traducir o limitar en calificaciones, pero que, a la vez, son un insumo para direccionar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje según el análisis evaluativo del docente. Se resalta también un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, en aras de colocar los aprendizajes contextualizados en coherencia con las realidades y demandas sociales que atañen a la escuela.

De este modo, hablar de prácticas educativas y evaluativas inclusivas realizadas en las aulas de clase por parte de los maestros, lleva de manera directa a reconocer las TIC como recursos indispensables para garantizar el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes en el acercamiento al aprendizaje. Es por ello que los maestros participantes de la investigación conciben la necesidad de cualificar su práctica en el tema de la inclusión y el manejo de este tipo de herramientas para lograr responder a las demandas y transformaciones que ocurren de manera vertiginosa en la sociedad, y a las cuales la escuela debe enfrentar partiendo de la idea de que estos recursos son cada vez más cercanos a los estudiantes, y que pueden promover una educación pertinente y contextualizada.

En ese sentido, las TIC se convierten en una posibilidad de movilizar las percepciones y prácticas evaluativas del maestro de primaria desde una perspectiva constructivista que convoque procesos de enseñanza y aprendizaje que apuesten por la calidad y pertinencia educativa. Sin embargo, es el maestro quién también devela la necesidad de facilitar su uso desde la inversión educativa, tanto en temas de accesibilidad como asequibilidad para familias, estudiantes y maestros, en aras de promover la innovación en términos educativos.

La atención a la diversidad de aprendizajes en los contextos escolares es un asunto que requiere ser analizado y comprendido desde el enfoque de derechos, más allá de la perspectiva de la discapacidad. De esta manera, se da paso a una reflexión y a una apuesta pedagógica que sitúe al maestro en la valoración de las diferencias como un factor que enriquece la condición humana y transforma el acto educativo, cuando se piensa en clave de la identificación y eliminación de barreras actitudinales que desdibujan el matiz humanizador de una educación pensada en y para la diversidad. Es decir, se promueve la importancia de una práctica educativa circunscrita en el marco de la educación inclusiva, para propiciar la valoración de la dignidad humana desde el reconocimiento del potencial único de cada estudiante.

Asimismo, se busca abordar la diversidad humana y su implicación en los procesos de aprendizaje como un asunto apremiante para evitar la exclusión y segregación de la diferencia en los contextos escolares.

No obstante, el estudio dejó entrever la necesidad de generar reflexiones alrededor de la importancia de la práctica evaluativa en básica primaria, y la manera en que la evaluación puede tener una connotación importante en los diferentes tipos de aprendizaje que el maestro identifica en la cotidianidad de la escuela, los cuales pueden partir de la promoción y transformación del aprendizaje hacia un campo más personalizado y significativo. Esto requiere, entre otros aspectos, la flexibilización de estrategias y criterios de evaluación en concordancia con las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes; o, por el contrario, seguir perpetuando aprendizajes mecánicos con prácticas educativas segregadoras que no conversan con las demandas y competencias del momento, y validan el desarrollo de una evaluación que basa sus métodos en procesos memorísticos y descontextualizados que refuerzan las desigualdades educativas. Lo cual va en contravía de lo planteado por Jiménez-Becerra (2022), quien reconoce el rol de las tecnologías en el mejoramiento de la escuela y de la calidad de vida, y el desarrollo de habilidades de los seres humanos.

La investigación etnográfica fue una opción válida porque permitió establecer una conversación amplia con los maestros que aceptaron participar. Sin embargo, esta realidad no se podría generalizar para otros contextos educativos debido a la especificidad del estudio y del diseño metodológico. Por consiguiente, se recomienda para futuras investigaciones tener presente los resultados del estudio como punto de partida, para pensar y desarrollar ejercicios investigativos que aporten a la consolidación epistemológica de la ciencia desde diferentes perspectivas cualitativas y cuantitativas que brinden un acercamiento holístico al objeto de estudio.

Referencias

- Ainscow, M. (11-13 sept, 2019). Todas y todos los estudiantes cuentan. En UNESCO, *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos* llevado a cabo en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, UNESCO, Cali. Colombia. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto y J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 35-48). Consejería de Educación y Universidades.
- Asprilla, O., Borjas, M. y Barreto, C. (2019). Diseño de experiencias de ludoevaluación mediadas por las TIC para valorar las competencias ciudadanas. *Nodos y Nudos*, 6(46), 55-72. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-7884>
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad mejora educativa. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en La Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 14-29. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i1.12005>
- Begoña, A. y Valdivielso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García, A. (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17-40). UNED.
- Benavides, T., Burbano, K. y Paz, L. (2023). *Tecnología e Informática en el Aula. Currículo base para el área de acuerdo con las orientaciones curriculares nacionales y referentes internacionales*. Universidad de Nariño.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Cano, S., Alonso, P., Benito, V., & Villaverde, V. (2021). Evaluation of Motivational Learning Strategies for Children with Dyslexia: A Fordysvar Proposal for Education and Sustainable Innovation. *Sustainability*, 13(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13052666>
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <https://www.sstr2.org/Downloads/udl%20guidelines.pdf>

- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design, Chosing Among Five Traditions*. Sage Publications.
- Damasio, R., Matuzawa, F. y Mülbert, A. (2017). Uso de Tecnologia Educacional em uma Escola Pública Municipal: Uma Experiência de Avaliação Formativa usando o Formulário Google. *Revista Tecnologias Na Educação*, 21, 1-12. <https://tededu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art14-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>
- Decreto 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. 16 de abril de 2009.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Transaction Publishers.
- Etchegaray, M., Duarte, A. y Guzmán, M. (2018). Diseño e integración del recurso multimedia «mine-ducation» en Educación Primaria: Valoraciones aportadas por expertos. *Aula Abierta*, 47(3), 307-318. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.307-318>
- Fernández-Menor, I. (2021). Evaluación de un estudiante con TDAH tras una intervención con recursos tecnológicos. *Páginas de Educación*, 14(2), 121-131. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2565>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- García, L. (2012). Sociedad del Conocimiento y Educación. Presentación. En L. García, L. (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 9-15). UNED.
- Garmen, P., Rodríguez, C., García-Redondo, P. y San-Pedro-Veledo, J. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI. *Comunicar*, 27(58), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-09>
- Gelpi, E. (2001). La atención a la diversidad y el reto de la globalización. En Sipán, A. (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 19-30). Mira editores.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

- Granda, L., Espinoza, E. y Mayon, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886>
- Jaramillo, R. (2016). ¿Despedagogización de la evaluación? En Jaramillo, R. (Ed.), *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis* (pp. 41-60). Universidad de Antioquia.
- Jiménez-Becerra, I. (2022). *Cibercultura y tecnosociedad: tendencias, retos y desafíos de investigación alternativos para consolidar ciudadanías posibles*. Sociología y Tecnociencia, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Paidós.
- López, V., Blumen, S. y García, A. (2021). "Minitachers": programa gamificado para el desarrollo de la motivación en la educación primaria a través de las TIC. *Revista de Psicología*, 39(2), 1005-1030. <https://doi.org/10.18800/PSICO.202102.016>
- López, N. (2022). Kahoot!, Plickers y Socrative: recursos TIC para evaluar contenidos educativo-musicales en educación primaria. *Apertura*, 14(1), 6-25. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2134>
- Lucas, A. y Arana-Cuenca, A. (2022). Viajamos al mundo exterior: herramienta didáctica para gamificar las Ciencias Sociales en Educación Primaria. *Escuela Abierta*, 25, 61-77. <https://doi.org/10.29257/EA25.2022.05>
- Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N°11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. MEN. <https://>

www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. MEN y Fundación Saldarriaga Concha. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Mollo-Florez, M. y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Montalvo-Castro, J. y Martos-Castañeda, N. (2019). Diseño y evaluación de un nuevo formato digital de lectura de cuentos ilustrados: Correpalabras. *Ocnos*, 18(3), 29-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2008
- Montoya, E. y Campbell, V. (2022). Metodología de evaluación formativa mediante rúbricas para estudiantes de la primaria Roberto Medellín a través de herramientas digitales. *Brazilian Journal of Technology*, 5(3), 131-160. <https://doi.org/10.38152/bjtv5n3-002>
- Ordiz, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 397-403. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO]. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO.
- Parra, S., Gómez, M. y Pintor, M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 197-213. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46483

- Quintana, G. (2022). La práctica evaluativa para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Gaceta de Pedagogía*, (42), 82-106. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.509>
- Redondo, V., Novoa, J. y Moya, I. (2025). Estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 18(36), 32-44. <https://doi.org/10.55777/rea.v18i36.7992>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- Salinas, M. (2016). La evaluación para el aprendizaje: un ejercicio para la formación ciudadana en la Escuela. En Jaramillo. R. (Ed.), *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis* (pp. 25-40). Universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. (2021). *Gamificando la Evaluación: una alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Walss, M. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 127-139. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.575>

Desafíos para la consolidación del derecho étnico-territorial de comunidades negras en el Pacífico colombiano*

[Versión en español]

Challenges to the Consolidation of Ethnic-Territorial Rights of Black Communities in the Colombian Pacific

Desafios para a consolidação do direito étnico-territorial de comunidades negras no Pacífico colombiano

Recibido el 18/06/2025. Aceptado el 04/11/2025

› Cómo citar:

Cuesta, R. y Osorio-García, D. (2025).
Desafíos para la consolidación de
derechos de comunidades negras en
el Pacífico colombiano.
Ánfora, 33(61), 212-238.
<https://doi.org/10.30854/anf.1271>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Reinaldo Cuesta Borja**

<https://orcid.org/0000-0002-9911-7801>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001677794

Colombia

David Osorio-García***

<https://orcid.org/0000-0002-9944-364X>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001462663

Colombia

* 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. Este artículo es producto de la investigación doctoral titulada *Territorialidades en conflicto entre el Consejo comunitario de Cocomacia y el Municipio de Bojayá (Chocó, Colombia), 1991-2021: territorializaciones desde el Estado colombiano que podrían potenciar el ejercicio de la gobernanza territorial* del Doctorado en Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas. Universidad Tecnológica del Chocó y Universidad de Caldas. Grupos de investigación *Tendencias públicas –GRITEP–* y *Comunicación, Cultura y Sociedad*. 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 Estudios Territoriales. Universidad Tecnológica del Chocó. Correo electrónico: d-reinaldo.cuesta@utch.edu.co

*** Candidato a Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Caldas. Correo electrónico: david.osorio@ucaldas.edu.co

Resumen

Objetivo: analizar, desde una perspectiva crítica, los conflictos territoriales que desafían la garantía del derecho étnico-territorial de las comunidades negras en Colombia, según lo establecido en la Ley 70 de 1993. **Metodología:** este estudio de caso cualitativo se centró en la organización COCOMACIA. La recolección de datos, realizada entre 2021 y 2024, provino principalmente de entrevistas semiestructuradas con representantes de Consejos Comunitarios. Esto se complementó con la revisión documental y la observación participante, cuyos hallazgos se consignaron en diarios de campo. El análisis se fundamentó en el contenido cualitativo para identificar patrones temáticos. **Resultados:** las visiones de desarrollo impuestas externamente erosionan la construcción étnico-territorial de las comunidades. Dicha erosión se materializa en conflictos con el Estado, actores armados y agentes económicos. Estas tensiones obstaculizan la plena realización de los derechos territoriales adquiridos desde 1991, subordinando la concepción cultural y territorial propia de las comunidades a intereses externos. **Conclusiones:** a pesar de los avances legales, la consolidación de estos derechos enfrenta desafíos estructurales. Aunque las nuevas políticas gubernamentales son una esperanza, su transformación en acciones concretas que respeten la autonomía local es crucial para garantizar que el territorio se mantenga como base de la identidad étnica y la pervivencia comunitaria.

Palabras clave: afrodescendientes; grupo étnico; derechos de grupos especiales; derechos culturales; conflicto social (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

Abstract

Objective: To analyze, from a critical perspective, the territorial conflicts that challenge the guarantee of the ethnic-territorial rights of Black communities (Afro-Colombian communities) in Colombia, as established in Law 70 of 1993. **Methodology:** This qualitative case study focused on the organization COCOMACIA. Data collection, conducted between 2021 and 2024, was primarily based on semi-structured interviews with representatives of Community Councils. This was complemented by document analysis and participant observation, with findings recorded in field notes. The analysis relied on qualitative content analysis to identify thematic patterns. **Results:** Externally imposed development models erode the ethnic-territorial construction of communities. This erosion is reflected in conflicts with the State, armed actors, and economic agents. These tensions hinder the full realization of territorial rights recognized since 1991, subordinating communities' cultural and territorial understandings to external interests. **Conclusions:** Despite legal advances, the consolidation of these rights faces

structural challenges. Although recent government policies offer hope, their translation into concrete actions that respect local autonomy is essential to ensure that territory remains the foundation of ethnic identity and community continuity.

Keywords: people of African descent; ethnic groups; rights of special groups; cultural rights; social conflict (obtained from the UNESCO thesaurus).

Resumo

Objetivo: analisar, a partir de uma perspectiva crítica, os conflitos territoriais que desafiam a garantia do direito étnico-territorial das comunidades negras (comunidades afro-colombianas) na Colômbia, conforme estabelecido na Lei 70 de 1993. **Metodologia:** este estudo de caso qualitativo concentrou-se na organização COCOMACIA. A coleta de dados, realizada entre 2021 e 2024, baseou-se principalmente em entrevistas semiestruturadas com representantes de Conselhos Comunitários. Isso foi complementado por análise documental e observação participante, com registros em diários de campo. A análise fundamentou-se no conteúdo qualitativo para identificar padrões temáticos. **Resultados:** as visões de desenvolvimento impostas externamente enfraquecem a construção étnico-territorial das comunidades. Essa erosão se manifesta em conflitos com o Estado, atores armados e agentes econômicos. Essas tensões dificultam a plena realização dos direitos territoriais reconhecidos desde 1991, subordinando as concepções culturais e territoriais das comunidades a interesses externos. **Conclusões:** apesar dos avanços legais, a consolidação desses direitos enfrenta desafios estruturais. Embora as novas políticas governamentais representem uma esperança, sua transformação em ações concretas que respeitem a autonomia local é essencial para garantir que o território permaneça como base da identidade étnica e da continuidade comunitária.

Palavras-chave: afrodescendentes; grupo étnico; direitos de grupos especiais; direitos culturais; conflito social (obtidos do tesouro da UNESCO).

Introducción

Desde la década de los ochenta se ha producido una mayor movilización de grupos étnicos en América Latina, como indígenas y afrodescendientes, en busca del reconocimiento de su identidad cultural (Areiza, 2022). Apoyada por el Convenio Núm. 169 de la OIT (1989), que protege a pueblos indígenas y tribales, esta movilización ha impulsado reformas constitucionales en varios países, incluidos Brasil, Ecuador, Bolivia, Honduras y Colombia. El reconocimiento étnico-territorial de los afrodescendientes varía entre países (Hooker, 2008); por ejemplo, en Ecuador los avances son mayores, con derechos colectivos sobre tierras ancestrales y la creación de circunscripciones territoriales, superando a Colombia (Juárez, 2023). Estos movimientos protegen a las comunidades indígenas y afrodescendientes, sus territorios y ecosistemas, y reconocen sus prácticas productivas, conocimientos tradicionales y su relación con la naturaleza (Cano y Lozano, 2021, p. 848).

En Colombia, la Ley 70 de 1993 reconoció el derecho de las comunidades negras a la propiedad colectiva de tierras en el Pacífico, garantizando la protección de su identidad cultural y territorial (Offen, 2009; Nates, 2020). Este reconocimiento fue un hito en la lucha por sus derechos culturales y territoriales (Coronado, 2006; Clavijo, 2016; Cuesta e Hinestroza, 2017; Hoffmann, 2002; Ortiz y Mendoza, 2012; Restrepo, 2013), que también permitió desarrollar esquemas de gobernanza alineados con sus prácticas tradicionales (Oslender, 2003).

A pesar del reconocimiento, los esfuerzos de las autoridades para garantizar estos derechos han sido limitados por factores políticos y económicos (Pantoja, 2014). Además, las comunidades negras enfrentan desafíos internos, ya que deben alinear sus demandas con otros actores afrodescendientes en Latinoamérica (Antón y Santacruz, 2023) y resolver la dicotomía entre demandas urbanas y rurales (Hooker, 2008).

El *Plan de Desarrollo para Comunidades Negras, Raizales y Palenqueras 2022-2026* (2022), titulado *Derechos, territorio e identidad cultural para potenciar la vida*, propone un nuevo contrato social y la reconfiguración de las relaciones entre el Estado y estas poblaciones. Este contexto otorga pertinencia renovada a la investigación al representar una coyuntura crítica que busca superar décadas de reconocimiento formal ineficaz. El plan reconoce la identidad cultural y la apropiación territorial diferenciada, integrando elementos de la cosmovisión y organización social para garantizar derechos y fomentar entornos pacíficos (Departamento Nacional de Planeación, 2022, p. 10). Esta política rompe con marcos previos de reconocimiento étnico-territorial y se complementa con la representación política de una vicepresidenta afrodescendiente, lo cual marca un avance en la inclusión racial en Colombia.

En el marco de la anterior discusión, en este artículo se analiza cómo los conflictos territoriales, que configuran los espacios colectivos como territorios plurales y de disputa (Lara-Largo, 2019; Zambrano, 2001), se manifiestan como los principales desafíos para la consolidación de los derechos étnico-territoriales de las comunidades negras. Específicamente, el análisis se centra en las tensiones generadas por tres actores clave: el Estado, los grupos armados y los agentes económicos. Además, se examinan los desafíos organizativos internos y la desterritorialización que afecta no solo el territorio material, sino también los ámbitos político, económico y simbólico (García, 2017).

Estas afectaciones se analizan en el caso de COCOMACIA, que por ser el mayor territorio colectivo en Colombia y una de las primeras experiencias de reconocimiento tras la reforma de 1991 (Restrepo, 2013), constituye un barómetro esencial para medir la efectividad real de estos derechos. COCOMACIA ha defendido su identidad étnica, cultural y autonomía territorial desde los años ochenta. Sin embargo, la consolidación de sus derechos étnico-territoriales, respaldados constitucionalmente, ha sido limitada. Su caso en el Pacífico colombiano evidencia que las relaciones entre diversas racionalidades y concepciones territoriales no se basan en el diálogo de saberes, sino que son impuestas por quienes detentan el poder (Porto-Gonçalves, 2009).

A partir de la revisión documental, entrevistas y observación directa del territorio de COCOMACIA, se argumenta que el reconocimiento étnico-territorial de las comunidades negras, que incluye la propiedad colectiva de la tierra y su sistema de valores, se ve limitado por los intereses de otros actores que afectan su desarrollo político, económico y social. La pregunta que surge es: ¿Cómo afecta la disputa territorial con otros actores que apropian el territorio de manera diferenciada a la consolidación de los derechos étnico-territoriales de las comunidades negras en sus espacios colectivos?

Para responder a esta pregunta, el artículo se organiza en las siguientes secciones. Primero, se presenta un contexto histórico sobre la ocupación espacial de las comunidades negras en la cuenca media del río Atrato, entre Chocó y Antioquia, y la consolidación de su derecho a la propiedad colectiva desde una perspectiva étnico-territorial. Segundo, se analizan los principales actores que interactúan en el territorio de COCOMACIA y sus mecanismos diferenciados de apropiación territorial, basados en la tesis de la producción del espacio de Henry Lefebvre (2013). Tercero, se examina el territorio de COCOMACIA como una espacialidad en tensión, donde los conflictos con la cosmovisión de las comunidades negras afectan su existencia. Finalmente, las conclusiones examinan cómo la configuración histórica de estos espacios de disputa sigue obstaculizando, tras tres décadas, la materialización de los mandatos de la Constitución y la Ley

70 de 1993, evaluando la urgencia de superar estas barreras fácticas para que las nuevas promesas estatales de «potenciar la vida» no se vean igualmente frustradas.

Metodología

La investigación se enmarca en un estudio de caso cualitativo de alcance descriptivo, orientado a la exploración de fenómenos contemporáneos en sus contextos reales, donde los límites entre ambos no son nítidos (Yin, 2018, p. 39). El diseño metodológico contempló cinco fases: planeación, preparación del registro, recolección, análisis de datos y generación del informe (Eisenhardt y Graebner, 2007). La información se recolectó entre 2021 y 2024 mediante revisión documental, observación participante consignada en diarios de campo y entrevistas semiestructuradas a actores sociales y representantes de consejos comunitarios. Se aplicó un muestreo intencional para seleccionar a seis informantes clave, específicamente líderes de los Consejos Comunitarios de La Boba (Bojayá, Chocó) y Buchadó (Vigía del Fuerte, Antioquia), por su rol activo en la defensa territorial y su ubicación estratégica en la zona de conflicto.

El tratamiento de los datos se realizó mediante análisis de contenido cualitativo, empleando una codificación sistemática inductiva donde las categorías emergieron directamente del material (Schreier, 2012). Este enfoque facilitó la identificación de temas y patrones centrales a través de una interpretación profunda de los datos. El proceso analítico interpretativo, aplicado tanto a documentos como a entrevistas, se sustenta en las propuestas metodológicas de Patton (2015), Miles *et al.* (2014) y Coffey y Atkinson (1996). Estas herramientas permitieron abordar las condiciones contextuales relevantes para la comprensión del fenómeno de estudio.

Resultados

Presentación del caso de estudio: territorio, derecho y ocupación en COCOMACIA

Tres fundamentos componen el escenario de las disputas en COCOMACIA. El primero es la historia de la ocupación de su espacio. El segundo, el andamiaje de ley que define la propiedad para el colectivo. El tercero, el perfil de la organización

como caso de estudio. Este apartado aborda cada elemento con base en la revisión de documentos.

Historia del poblamiento de la cuenca del Atrato.

La construcción histórica del territorio en la cuenca media del Atrato se divide en tres períodos: una formación minera insular colonial (siglo XVII-1850) basada en mano de obra esclava, una fase de colonización agrícola dispersa tras la manumisión, y una etapa contemporánea de nuclearización en asentamientos parentales (Aprile-Gniet y Mosquera, 1998).

Estos modelos de distribución espacial responden a patrones de poblamiento rural del Litoral Pacífico. Dichas estructuras están influenciadas por un sistema tradicional de relaciones familiares que se refleja directamente en las formas de habitar y organizar el espacio (Mosquera, 2010).

El derecho a la propiedad colectiva de las tierras.

Como parte del giro multicultural latinoamericano (Clavijo, 2016), el reconocimiento étnico-territorial en Colombia, impulsado por el Convenio 169 de la OIT y la Constitución de 1991 (Restrepo, 2013), resultó en la titulación de más de 5 millones de hectáreas a 157 Consejos Comunitarios en el Pacífico (Romaña *et al.*, 2010). Sin embargo, la vigencia de este marco legal se mantiene en debate debido a la exclusión de derechos para comunidades negras en áreas urbanas y rurales fuera de la región Pacífica, como en los valles interandinos (Romaña *et al.*, 2010; Hoffmann, 2016).

La figura 1 ilustra el alcance espacial de esta legislación, donde los «Títulos colectivos» (marrón) forman un corredor en la costa Pacífica que coexiste con Resguardos Indígenas (verde). Esta configuración, interceptada por límites municipales y departamentales, anticipa las tensiones entre la gobernanza étnica y la administración estatal analizadas en este estudio. Dicha distribución territorial refleja las complejidades de la implementación del derecho a la propiedad colectiva en el contexto colombiano.

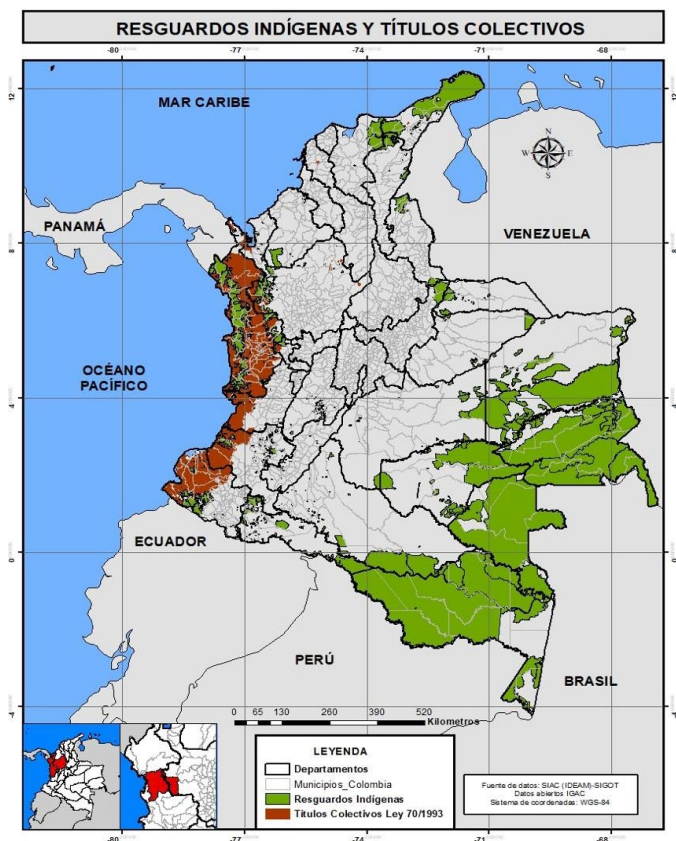


Figura 1. Resguardos indígenas y Títulos colectivos.

Perfil del territorio colectivo de COCOMACIA.

COCOMACIA (Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Río Atrato) ejerce el gobierno propio en la cuenca del Atrato (Chocó y Antioquia). Su incidencia trasciende la escala regional mediante la exigencia de derechos étnicos y la protección ecosistémica. La organización representa la lucha por la autonomía, equidad y preservación identitaria, factores que sustentan la protección de los derechos territoriales (Domínguez, 2015; Escobar, 2010; Restrepo, 2013).

Como salvaguarda de la herencia afrodescendiente, COCOMACIA integra un modelo de autonomía territorial con la gobernanza de recursos naturales. Su labor se extiende a la defensa de derechos humanos y la promoción de la paz en

contextos de conflicto, abordando la discriminación y la violencia a través de liderazgos representativos como el de Leyner Palacios Asprilla.

Según el *Plan de Ordenamiento Territorial y Ambiental de COCOMACIA* (2016), su territorio está en la región Pacífica colombiana, en la cuenca media del río Atrato, abarcando Urrao, Murindó y Vigía del Fuerte en Antioquia, y Atrato, Bojayá, Carmen de Darién, Medio Atrato y Quibdó en Chocó. Recibió su título colectivo en 1997 (Resolución 4566 del INCORA), que lo convirtió en el territorio colectivo más grande de Colombia (722,510 hectáreas). Para su administración, el título se divide en 124 consejos comunitarios locales, cada uno con su reglamento interno, que opera desde perspectivas sociales, productivas y políticas. Estos consejos se distribuyen en nueve zonas y albergan a aproximadamente 45,000 habitantes.

El siguiente mapa muestra la ubicación del territorio colectivo de COCOMACIA, que abarca parte de los departamentos de Chocó y Antioquia:

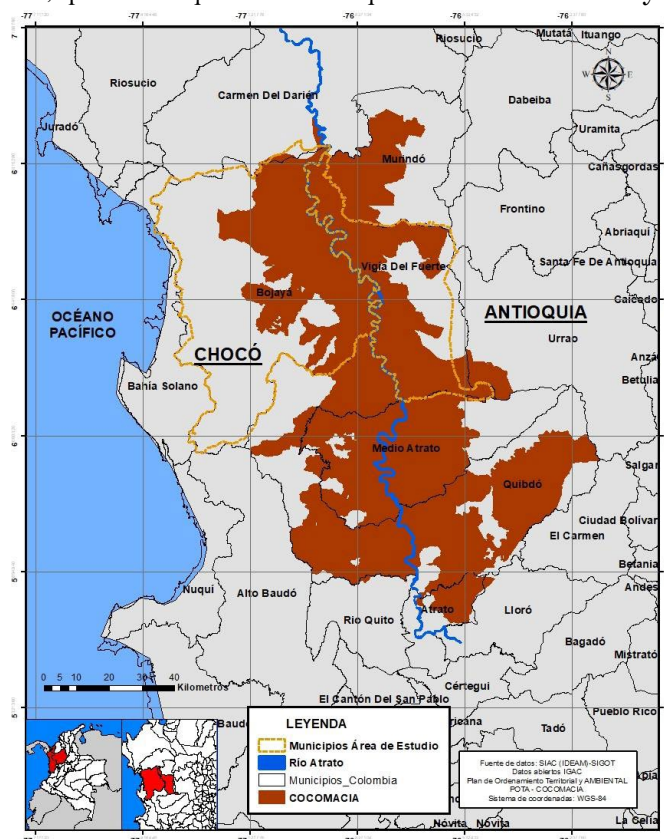


Figura 2. Título colectivo COCOMACIA, división municipal y CARS.

La producción del espacio en COCOMACIA

En este apartado se analizan los principales actores en el territorio de COCOMACIA y sus mecanismos de apropiación territorial: las políticas del Estado colombiano, los actores armados ilegales y las empresas de explotación forestal y minera. Se destacan las contradicciones entre estos mecanismos y las representaciones territoriales de las comunidades negras de COCOMACIA. También se detalla cómo las concepciones territoriales de estos actores generan tensiones con las racionalidades de las comunidades negras.

Diferenciar entre «espacio» y «territorio» sugiere que el segundo tiende a trascender la abstracción geográfica, al configurarse mediante relaciones sociales (Ramírez, 2004; Pérez y Uribe, 2016). Su definición clásica integra la delimitación y el dominio (Aceves citado por Pérez y Uribe, 2016, p. 537), mientras que Hoffmann (2007) lo define desde la etnicidad como un ámbito de emancipación que consolida la identidad (Hadad y Gómez, 2007). Esta perspectiva podría facilitar el análisis de la construcción territorial en comunidades negras a través de la dialéctica ser humano-naturaleza.

La teoría de la producción del espacio de Lefebvre (2013) sugiere que el territorio resulta de procesos históricos y relaciones sociales materializadas en formas espacio-temporales (Hadad y Gómez, 2007). Esto se articula en la tríada del espacio concebido, vivido y percibido, cuyas interacciones tienden a la conflictividad. Al respecto, Baringo (2013) plantea una dialéctica política e ideológica marcada por la beligerancia entre las representaciones del espacio (el ámbito técnico-burocrático) y los espacios de representación, definidos como el espacio vivido y apropiado directamente por los sujetos (p. 125).

Comprender los conflictos territoriales requiere abordar cómo los actores producen el espacio y construyen el territorio desde su cotidianidad. En comunidades negras, estos dispositivos se enmascaran en la *negritud orgánica* (Thame, 2023), que explica experiencias cotidianas en espacios colectivos bajo tensión con actores económicos. Esto podría llevarlos a resistir lógicas capitalistas mediante un *contra-espacio* (Lefebvre citado por Oslender, 2010), donde se produce un espacio que parece configurar la relación ambiental como sustento y pilar territorial (Martínez-Alier *et al.*, 2016).

Configuración de la conflictividad.

El estudio de los conflictos requiere examinar a los actores, sus intereses, estrategias y recursos (Londoño, 2018), dado que las tensiones tienden a surgir de percepciones incompatibles y diferencias culturales que socavan capacidades

mutuas (Gómez, 2009, p. 132). En COCOMACIA, la categoría de «conflicto territorial» debe abordarse con precaución por los diversos enfoques existentes (Hoffmann, 2010), pues la proliferación de disputas parece responder a la preocupación por la seguridad del entorno frente a proyectos de agentes supralocales (Nel-lo citado por Cruz, 2008). Estas intervenciones, marcadas por una visión utilitarista, suelen priorizar la explotación capitalista de recursos mineros y forestales, la ganadería extensiva y los monocultivos como la palma de aceite (Hoffmann, 2010; Pérez, 2004).

Por lo tanto, los conflictos territoriales tienden a entenderse como tensiones entre la administración pública y la ciudadanía por intereses contrapuestos (Cruz, 2008), lo cual genera respuestas organizativas de resistencia y re-existencia (Mosquera y Tobar, 2021; Mosquera, 2020). Estas acciones enfrentan el modelo extractivista de apropiación en América Latina (Hurtado, 2021) mediante la etnización de los espacios (Restrepo y Rojas, 2004; López, 2014) y formas de oposición frente a las percepciones dominantes del territorio (Moreno, 2013).

En el territorio de COCOMACIA converge una pluralidad territorial (Haesbaert, 2013; Zambrano, 2001) donde la autoridad estatal coexiste con el dominio de empresas extractivas y grupos armados. Frente a estas presiones, las comunidades negras construyen su territorialidad mediante prácticas cotidianas y ancestrales que dotan de contenido social el espacio habitado (Boira, 1998; García, 2017). Esta dinámica refleja una tensión entre la racionalidad que asume el territorio como recurso económico y fuente de riqueza, y aquella que lo concibe como abrigo, espacio de encuentro y fundamento de la vida comunitaria (Jiménez y Novoa, 2014, p. 14).

Esta situación no es aislada para el caso de COCOMACIA, pues ocurre algo similar en el parque nacional *Lagunas de Chacahua* en Oaxaca, México, donde la producción del espacio afrodescendiente se desarrolla en tensión entre las prácticas espaciales de los habitantes y el espacio de representación institucional (Ruíz, 2019).

El territorio colectivo: una relación en tensión

El territorio colectivo de COCOMACIA existe en una tensión constante. Esta surge de una colisión de visiones sobre el espacio y sus recursos. Por un lado, se encuentra la perspectiva de la comunidad. Por otro, la lógica que imponen actores externos como el Estado, grupos armados al margen de la ley y empresas de extracción como Unión Natural. La intervención de estos últimos modifica el uso, el control y el sentido del territorio, una acción que vulnera los derechos étnico-territoriales (Romero *et al.*, 2017).

Esta pugna en el ámbito local no es un caso aislado, responde a un patrón más amplio de expansión de políticas neoliberales en América Latina. Según Gudynas (2011), este modelo de desarrollo impone una visión única que, por su naturaleza, subordina o ignora las perspectivas propias de cada comunidad. A su vez, conforme a Hoffman (2010), la concepción utilitarista y mercantil del espacio prevalece en áreas con proyectos de explotación capitalista, basados en un modelo de acumulación por despojo (Vélez *et al.*, 2013; Silva, 2016). Esto contrasta con los sistemas de construcción territorial de las comunidades locales, que consideran el territorio como un espacio de resistencia (Mosquera, 2020) y base de su identidad cultural (Nates, 2020). En este contexto, se analizan las tensiones en la apropiación territorial entre los distintos actores presentes en COCOMACIA.

Tensiones con el Estado colombiano.

A pesar del reconocimiento de los derechos étnico-territoriales establecidos por la Ley 70, los asentamientos de las comunidades negras, denominados «Consejos Comunitarios», continúan siendo descritos como espacios homogéneos, atrasados, marginados e inferiormente desarrollados. Estos calificativos sustentan el discurso que introduce y legitima el esquema de planificación territorial convencional, en el que participan organismos institucionales como ministerios, corporaciones autónomas y alcaldías municipales (Estrada *et al.*, 2013; Vélez *et al.*, 2013). Aquí se manifiesta la tensión lefebvriana: el «espacio concebido» por el Estado —técnico y homogeneizante— se impone sobre el «espacio vivido» por la comunidad, cargado de sus propios significados, lo que genera el conflicto.

Esta injerencia institucional se refleja en el testimonio del señor Gilbertico, miembro del territorio colectivo de COCOMACIA, quien expresó: «Los que están en las oficinas deben cambiar su forma de pensar sobre nosotros, traen los proyectos, pero se hacen como ellos dicen» (comunicación personal, 04 de junio, 2021). En el mismo sentido, Marquitos, miembro activo del Consejo comunitario, dice: «No estamos interesados en otra cosa que no sea el reconocimiento de que tenemos otras formas de hacer las cosas» (comunicación personal, 01 de junio, 2021). La mirada que ambos critican se basa en el estándar de modernidad occidental, el cual permite ver los problemas del tercer mundo de manera superficial y externa (Solistyani, 2014).

Lo anterior evidencia las diferencias entre la burocracia gubernamental y las concepciones territoriales de las comunidades negras de COCOMACIA, que generan una desarticulación entre las normas estatales y las territorializaciones definidas por el Consejo Comunitario. Esta paradoja se remonta a la Constitución de 1991. Por un lado, abrió el camino al reconocimiento de la propiedad colectiva.

Por otro, mantuvo una lógica de Estado para la planificación del territorio que choca con la visión de las comunidades. Este desfase, como apunta Cely (2018), transitó el eje del debate desde el acceso a la tierra hacia los modelos para su ordenación. La tensión se manifiesta en el contraste entre el uso comunitario del espacio y la racionalidad del Estado, un choque que expone la rigidez de la estructura institucional (Martínez, 2011).

Recientemente, se ha registrado un nuevo hecho que evidencia las tensiones entre el Estado colombiano y las comunidades negras. Este hecho está relacionado con la Sentencia T-128/22, que reconoce la partería como saber ancestral y patrimonio cultural de la Nación. Sin embargo, según la Asociación de Parteras Unidas del Pacífico (Asoparupa), esta decisión muestra claramente cómo la práctica de estos saberes sigue siendo un escenario de conflicto con el Estado, ya que no es reconocida por el sistema de salud estatal (citado en T-128/22).

Para contextualizar esta afirmación, se cita un fragmento de la respuesta del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia a las demandas comunitarias respecto a la priorización de parteras y parteros en el *Plan Nacional de Vacunación durante la pandemia de COVID-19*: «No se encontró la ‘partería’ como programa de educación superior en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES» (Minsalud, 2021, citado en T-128/22). Esta respuesta evidencia las tensiones y sugiere un conflicto entre las comunidades negras y el Estado colombiano.

En la misma línea, se presentan elementos de la posición política de COCOMACIA, expuestos durante su asamblea general anual, celebrada del 8 al 11 de diciembre de 2021 en Beté, cabecera municipal de Medio Atrato (Chocó). En este encuentro, COCOMACIA denunció ante la comunidad nacional e internacional que los intereses estatales y de multinacionales han convertido su territorio en un *escenario de guerra*. Señalaron como factores de peligro la presencia y disputa de actores armados (paramilitares, ELN y disidencias de las FARC-EP), la siembra de minas antipersona y la explotación de recursos sin consentimiento ni manejo adecuado (COCOMACIA, 2021, p. 5).

En entrevistas a los líderes comunitarios pertenecientes al territorio colectivo de COCOMACIA, también se evidenciaron expresiones de las tensiones con el Estado, de manera particular en el campo administrativo y político a escala municipal, precisamente por su particular pertenencia a dos departamentos. El señor Nevaldo Perea, ex representante del legal de COCOMACIA y líder social y comunitario en el territorio colectivo, manifiesta los problemas de autonomía territorial a los que se ven enfrenados:

La relación con la institucionalidad es una situación compleja, hay instituciones del Estado que no nos aceptan como organización con autonomía territorial.

[...] se han presentado muchos tropiezos con los alcaldes municipales, porque no quieren soltar el poder [...]. La otra dificultad está relacionada con el asunto político-electoral, [...] si llega un alcalde al que no se le brindó apoyo [...], las relaciones [...] son difíciles durante su periodo de gobierno. (Perea, comunicación personal, 06 de abril, 2024).

En este mismo sentido, el señor Liborio Moreno Perea, representante de la Zona siete ante la junta directiva de COCOMACIA, hace referencia a la sensación de utilitarismos que aparece en los procesos administrativos, pues ven a COCOMACIA como obstáculo para los proyectos políticos de las administraciones locales:

La situación por la cual los municipios nos miran feo es cuando [...] llega el momento de la consulta previa, ellos creen que nosotros simplemente debemos dar el visto bueno de una [...]. Se debe analizar los beneficios de la obra, pero también las consecuencias, y este ejercicio [...] requiere de recursos [...]. En muchas ocasiones estas situaciones se presentan por desconocimiento de los procesos de comunidades negras. (Moreno, comunicación personal, 02 de abril, 2024).

Tensiones con los actores armados al margen de la ley.

En el Pacífico, el conflicto armado posee una dimensión geopolítica donde los actores buscan controlar el territorio para el cultivo de coca, tránsito o residencia (González, 2015). El despojo de tierras en Chocó indica que narcotraficantes, guerrillas y paramilitares persiguen objetivos geoestratégicos que suelen omitir los procesos étnico-territoriales (Robledo, 2006). Teóricamente, estos grupos producen un «contra-espacio» de violencia que desestructura el «espacio vivido» comunitario, imponiendo una lógica de control que transforma la vida cotidiana.

Las afectaciones del conflicto armado en los territorios colectivos de las comunidades negras, debido a las disputas por el control territorial por parte de actores armados ilegales, destacan la gravedad de la violencia contra estas comunidades. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014, p. 279), «[...] la guerra librada por el control territorial ha impedido que estas comunidades puedan ejercer la autonomía consagrada constitucionalmente y practicada ancestralmente». De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV) (2022) de la *Unidad para las Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*, más de un millón de personas identificadas como negras o afrocolombianas han sufrido algún tipo de afectación por el conflicto armado.

La masacre de Bellavista (Bojayá) el 2 de mayo de 2002 evidencia la intensidad del conflicto armado y las disputas territoriales entre las FARC-EP y grupos paramilitares en COCOMACIA (García, 2012). Este evento generó daños socioculturales al interrumpir el tránsito tradicional de adultos y ancianos hacia su función como ancestros protectores y guardianes de la sabiduría (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 280).

Veinte años después de la masacre de Bellavista (Bojayá), y según observaciones en el territorio colectivo de COCOMACIA, la presencia de actores armados ilegales, especialmente del ELN y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, sigue siendo significativa, manteniendo las afectaciones a las comunidades negras. Riqui, un campesino de la cuenca media del Río Atrato, expresó: «Aquí ya no cultivamos el plátano en los caños porque estos señores (grupos armados al margen de la ley) son muy celosos donde tienen sus cultivos (siembra de coca); al ir allí, creen que uno es espía y terminan matándolo» (comunicación personal, 17 de octubre, 2022). Este panorama refleja una fuerte percepción de miedo entre los habitantes, que configura un escenario de desterritorialización (Haesbaert, 2013) y la formación de territorios del miedo (Oslender, 2002; Victoria, 2001). Así, el territorio como base para la consolidación de la identidad étnica de estas comunidades está en constante tensión debido a la acción de otros actores.

Ahora bien, COCOMACIA, en aras de mantener su territorio fuera del conflicto armado, formuló una solicitud explícita a los actores armados con presencia en esta espacialidad y, en el marco de su posición política, planteó, entre otros aspectos, la necesidad de «respetar la autonomía de los Consejos Comunitarios, en cuanto a la elaboración y aplicación de los reglamentos internos aprobados». Esta postura, reiterada en sus asambleas anuales, ha llevado a reconocimientos internacionales, como el premio internacional de Derechos Humanos otorgado por la Asociación Pro Derechos Humanos de España (Hernández, 2009b, p. 126). Además, en su esfuerzo por construir paz, han surgido iniciativas comunitarias como el trabajo de las Cantaoras de Pógue, *Voces de resistencia*, quienes, como mujeres constructoras de paz, aportan lo que Hernández (2009a) considera iniciativas civiles de paz de base social.

En este sentido, las estrategias judiciales son de gran ayuda, como es el caso de la sentencia T-622 del año 2016, emitida por la Corte Constitucional, que reconoce al río Atrato como sujeto de derechos. Para las comunidades negras de COCOMACIA, el río Atrato es su territorio ancestral y el soporte básico de la vida material, social y simbólica. Así, para estas comunidades, la noción de ‘territorio’ incluye las lenguas, las costumbres, los ríos, las ciénagas, los bosques, los animales, los lugares sagrados, las tierras para cultivar y vivir, los espíritus y las autoridades tradicionales. En esa medida, consideran el territorio como fuente de vida, donde tiene lugar la cultura del hombre y la mujer atrateña, con

organizaciones ancestrales que marcan la vida de las comunidades; entre ellas, las más importantes son: los novenarios, las juntas promortuorias, los grupos juveniles e infantiles, entre otros.

Tensiones con los agentes económicos.

Los conflictos en el Pacífico derivan de ambiciones territoriales que omiten la titulación colectiva (Barabas, 2014) y eluden la negociación obligatoria de la Ley 70 de 1993 (Oslender, 2003), reflejando el choque entre el «espacio concebido» mercantil y el «espacio vivido» comunitario. Esta dinámica consolida a las poblaciones del Chocó como territorialidades de resistencia, originadas en el cimarronaje y fortalecidas por el reconocimiento jurídico actual, cuya cosmovisión tiende a desafiar proyectos neoliberales mediante «ontologías diversas o relacionales» (Escobar citado por Cuesta y Ramírez, 2024, p. 54).

Por consiguiente, la concepción utilitarista y mercantil del espacio predomina en áreas con proyectos de explotación capitalista. En este contexto, las teorías económicas sobre la renta y los derechos de propiedad son útiles para comprender las dinámicas actuales en los territorios colectivos de las comunidades negras (Cairo, 2009). En este sentido, la enorme riqueza de la cuenca media del Río Atrato, como la madera y el oro, despierta gran interés para el beneficio económico de distintos actores, entre ellos los grupos armados al margen de la ley. A su vez, mecanismos como la consulta previa, también constituyen un escenario de tensiones entre las comunidades negras y grandes empresas, privadas o estatales. Nevaldo Perea, líder de COCOMACIA, relaciona la exploración de los recursos de los territorios y los intereses económicos al margen de la organización comunitaria:

Antes del reconocimiento de la propiedad colectiva los territorios que hoy habitamos eran territorios de nadie, acá llegaba el extranjero, el paisa y de lo que hablaban era de baldíos, talaban árboles a gran escala, hacían minería de manera indiscriminada y nadie les podía decir nada. Hoy hemos ganado en ese sentido, ya que somos dueños del territorio de manera colectiva y eso implica consulta previa. Bajo las condiciones actuales, el minero entra al territorio porque lo trae el actor armado o lo trae la comunidad, en esto los consejos comunitarios también tienen su cuota de responsabilidad, algunos líderes de los consejos comunitarios negocian a escondidas para recibir algún tipo de dádivas para permitir esos tipos de actividades. (Comunicación personal, 06 de abril, 2024).

También, Rosendo Valoyes, exrepresentante legal de COCOMACIA, expone la tensión entre el interés económico unilateral y la necesidad de preservar los recursos naturales:

Es importante recordar que COCOMACIA nace por la defensa de los recursos naturales. [...] no estamos de acuerdo que se destruyan nuestros recursos con maquinaria, [...] los insumos de la minería envenenan a nuestros ríos [...]. Ahí se han presentado algunas dificultades porque, aunque la junta directiva ha dado la instrucción que no se haga, algunos consejos comunitarios locales lo permiten, algunos bajo presión armada, otros por incentivos económicos. Esa situación toca regularla. (Comunicación personal, 06 de abril, 2024).

Conclusiones

El análisis de COCOMACIA demuestra que la consolidación de los derechos étnico-territoriales, a pesar del logro que representa la Ley 70 de 1993, es sistemáticamente erosionada en la práctica por estructuras de poder que instrumentalizan la norma. La consulta previa, por ejemplo, es reducida a un obstáculo burocrático y no se reconoce como mecanismo de gobernanza (Reyes-Guarnizo y Díaz-Riveros, 2024). Esta falta de garantías materiales deja a las comunidades en una encrucijada permanente entre la protección de su territorio y las presiones de afuera.

La raíz de esta vulnerabilidad es la pugna antagónica entre la visión de mundo extractivista y la lógica de pervivencia de la comunidad. Dicha visión, que dialoga con nociones de *'buen vivir'* presentes en otros movimientos étnicos de América Latina (Cubillo *et al.*, 2016), es asediada en un escenario de multiterritorialidad conflictiva (Haesbaert, 2013) que no solo disputa recursos, sino que despoja a la comunidad del control real sobre sus significados espaciales. Como resultado, el territorio colectivo no logra consolidarse como base de la identidad cultural, pues su control y significado están permanentemente en disputa.

Así, la conflictividad territorial en COCOMACIA surge de dos perspectivas diferentes sobre el territorio: una que lo ve como abrigo y base fundamental de identidad, y otra que lo aborda desde una perspectiva utilitarista y mercantil. Este panorama requiere comprender la gestión territorial desde la diversidad étnica y cultural, reconociendo una forma de control socio-espacial (Zambrano, 2010).

Ahora bien, las nuevas políticas del gobierno colombiano, bajo la presidencia de Gustavo Petro y la vicepresidencia de Francia Márquez, líder y ambientalista afrocolombiana, expresadas en el *Plan de Desarrollo para Comunidades Negras, Raizales y Palenqueras 2022-2026*, vislumbran un cambio significativo para

garantizar el derecho al territorio como base de la identidad étnica de las comunidades negras en territorios colectivos.

Precisamente, el discurso de dicho plan coincide con la visión de estas comunidades, pues postula la identidad como eje para la autonomía y la definición de sus propios intereses. La prueba de fuego, no obstante, será si este planteamiento supera el ámbito del papel. Para asegurar el territorio como base de la identidad étnica, se requiere más que una intención. Es necesario trascender la voluntad política hacia una garantía material del control territorial, única vía para asegurar la pervivencia física y cultural de estas comunidades.

Referencias

- Antón, J. y Santacruz, M. (2023). La dinámica de las redes sociopolíticas en la acción colectiva del movimiento afrodescendiente de las Américas. *Apuntes*, 50(94), 97-130. <https://doi.org/10.21678/apuntes.94.1964>
- Aprile-Gnisset, J. y Mosquera, G. (1998). *Las aldeas lineales y parentales del río Atrato. En Dinámicas ambientales amenazantes en el Atrato medio. Elementos para el desarrollo sostenible* (pp. 44-91). PNUD.
- Areiza, E. (2022). Proceso de Comunidades Negras (PCN) en Colombia: naturaleza socioterritorial, concepciones y prácticas de participación. *Revista Trabajo Social*, 24(2), 215-238.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia. Colombia*.
- Barabas, A. (2014). La territorialidad indígena en el México contemporáneo. *Chungara*, 46(3), 437-452. <https://www.chungara.cl/index.php/es/allcategories-en-us/11-volumenes-espanol/45-volumen-46-numero-3-2014>
- Baringo, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid*, 16(3), 119-135. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/view/1133/1021>
- Boira, J. (1998). Castro, Constancio de. La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional. *Biblio 3w*, 3(127), 247-248. <https://raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/65560>

- Cairo, H. (2009). La colonialidad y la imperialidad en el sistema mundo. *Viento Sur*, 100, 65-74. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/258.pdf>
- Cano, W. y Lozano, L. (2021). Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades negras e indígenas en Riosucio-Chocó, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 846-869. <https://doi.org/10.21501/22161201.3537>
- Cely, N. (2018). La disputa por el territorio en el posconflicto rural en Colombia: el caso del territorio campesino agroalimentario del norte de Nariño y el sur del Cauca. *Análisis Político*, 31(92), 52-68. <https://doi.org/10.15446/anpol.v31n92.71097>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Clavijo, T. (2016). El reconocimiento étnico-territorial de comunidades negras, ¿un lugar de derecho? *Nova et Véteria*, 25, 7-19. <https://doi.org/10.22431/25005103.45>
- COCOMACIA. (2016). *Plan de ordenamiento territorial y ambiental*.
- COCOMACIA. (2021). *Posición política del consejo comunitario mayor de la Asociación campesina integral del medio Atrato -COCOMACIA-*. Colombia.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. SAGE Publications.
- Coronado, S. (2006). El territorio: derecho fundamental de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Controversia*, 187, 48-1. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i187.165>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-622/16 (M.P. Jorge Iván Palacio Palacio: 10 de noviembre de 2016).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-128/22 (M.P. Diana Fajardo Rivera: 18 de abril de 2022).

- Cruz, H. (2008). Conflictos territoriales y movilizaciones ciudadanas: algunas reflexiones sobre las formas de gobernanza territorial actuales. *Boletín de la A.G.E.N.*, (48), 375-387. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/726>
- Cubillo, A., Hidalgo, A. y García, S. (2016). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 5(2), 30-57. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.184
- Cuesta, T. y Ramírez, H. (2024). Perspectivas del desarrollo territorial: el papel de los actores regionales en la construcción de sociedades sostenibles. *Revista Científica Ideas y Tendencias Socioeconómicas*, 1(1), 47-59. <https://revistas.utch.edu.co/ojs/index.php/tendensocieco/article/view/855>
- Cuesta, J. y Hinestroza, L. (2017). Análisis jurídico de las funciones de los consejos comunitarios en territorios colectivos de comunidades negras. *Justicia*, 22(32), 160-181. <https://doi.org/10.17081/just.22.32.2910>
- Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Plan de desarrollo para comunidades negras afrocolombianas raizales y palenqueras. Derechos, territorio e identidad cultural para potenciar la vida*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>
- Domínguez, M. (2015). Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de «aprendizaje» del Estado. *Estudios Políticos*, (46), 101-123. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.19314>
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Enviñón Editores.
- Estrada, J., Moreno, S., Ordóñez, F. y Moore, C. (2013). *Procesos socio-territoriales Pacífico: itinerarios y tendencias*. Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos-ILSA.

- García, M. (2012). *Breve análisis de la masacre en Bojayá, departamento del Choco en mayo de 2002 bajo la perspectiva de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario* (tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. <https://hdl.handle.net/10654/7550>
- García, A. (2017). *Territorialidades en disputa. COCOMACIA, «posconflicto» y resistencias en el medio Atrato, Colombia* (tesis de doctorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6096>
- González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 5-21. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/20305/0>
- Gómez, L. (2009). Conflictos territoriales y gestión pública territorial en Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 1(14), 129-160. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/1720>
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: una breve guía heterodoxa. En Lang, M. y Mokrani, D. (Eds.), *Más allá del desarrollo* (pp. 21-53). Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala.
- Hadad, G. y Gómez, C. (2007). *Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-024/152>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/401>
- Hernández, E. (2009a). Pacés desde abajo en Colombia. *Reflexión Política*, 11(22), 176-186. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/470>
- Hernández, E. (2009b). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 117-135. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v2i0.434>

- Hoffmann, O. (2002). Espacios y movilidad de la gente negra en el pacífico Sur colombiano: ¿hacia la construcción de una sociedad regional? *Estudios Afro-Asiáticos*, 25(1), 43-74. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLAO1000275091>
- Hoffmann, O. (2007). Identidad-espacio: relaciones ambiguas. En Estrada, M. y Labazée, P. (Eds.), *Globalización y localidad: espacios, actores, movibilidades e identidades*. (pp. 431-450). CIESAS-IRD.
- Hoffmann, O. (2010). Conflictos territoriales y territorialidad negra, el caso de las comunidades afrocolombianas. En Mosquera, C., Pardo, M y Hoffmann, O. (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias a 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia* (pp. 351-358). Universidad Nacional de Colombia.
- Hoffmann, O. (2016). Divergencias construidas, convergencias por construir. Identidad, territorio y gobierno en la ruralidad colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 52(1), 15-39. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/47>
- Hooker, J. (2008). Afro-Descendant Struggles for Collective Rights in Latin America: Between Race and Culture. *Souls*, 10(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/10999940802347764>
- Hurtado, L. (2021). Geografías superpuestas y conflictos territoriales en las fronteras internas colombianas. La Sierra de la Macarena 2002-2015. *Mundo Amazónico*, 12(2), 48-69.
- Jiménez, C. y Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Ediciones desde abajo.
- Juárez, B. (2023). Black Women's Geographies of Resistance and the Afro-Ecuadorian Ancestral Territory of Imbabura and Carchi. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(4), 528-550. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2156259>
- Lara-Largo, S. (2019). The Use of Multicultural Legal Instruments in a Dispute Between Afrodescendants and Indigenous People: The Case of Guamal, Colombia. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 14(3), 234-252. <https://doi.org/10.1080/17442222.2019.1671640>

- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Ley 70 de 1993. *Por medio de la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. 31 de agosto de 1993. D. O: 41013.
- Londoño, C. (2018). Tierras colectivas en el Bajo Atrato como territorios de resistencias en el marco del conflicto armado en Colombia. *TraHs*, (2), 1-11.
<https://doi.org/10.25965/trahs.659>
- López, M. (2014). Acción colectiva, identidades políticas y conflicto armado: la etnización de una comunidad negra en el norte del Cauca. *Trans-Pasando Fronteras*, (6), 55-82. <https://doi.org/10.18046/retf.i6.1938>
- Martínez-Alier, J., Temper, L., Del Bene, D., & Scheidel, A. (2016). Is There a Global Environmental Justice Movement? *The Journal of Peasant Studies*, 43(3), 731-755. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1141198>
- Martínez, S. (2011). La política de titulación colectiva a las comunidades negras del Pacífico colombiano: una mirada desde los actores locales. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 24(41), 13-43. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.7942>
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moreno, H. (2013). Buenaventura: Una comunidad culturalmente en resistencia. *Criterio Libre Jurídico*, 10(1), 11-28. <https://hdl.handle.net/10901/12335>
- Mosquera, G. (2010). *Arquitectura tradicional en el Pacífico Colombiano. Patrimonio cultural Afrodescendiente: catalogación de tipologías arquitectónicas y urbanísticas propias de la región Pacífica Colombiana (Programa E)*. CITCE – Observatorio de Arquitectura y Urbanismo contemporáneos, Universidad del Valle.
- Mosquera, Y. (2020). Territorios de la negritud en Colombia: de las expoliaciones, extrahecciones a las re-existencias en el valle del Patía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (76), 9-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022020000200009>

- Mosquera, Y. y Tobar, J. (2021). Geografías, entramados y re-existencias en las poblaciones negras del Valle del Patía y el Pacífico sur colombiano. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 54(1), 181-192.
- Nates, B. (2020). El derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. *Disparidades*, 75(1), 1-14. <https://doi.org/10.3989/dra.2020.004>
- Offen, K. (2009). O mapeas o te mapean: Mapeo indígena y negro en América Latina. *Tabula Rasa*, 10, 163-189. <https://doi.org/10.25058/20112742.358>
- Oficina Integral del Trabajo. (1989). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, hecho en Ginebra el 27 de junio de 1989. Ratificado por Colombia el 07 de agosto de 1991.
- Ortiz, M. y Mendoza, D. (2012). Acción colectiva de los movimientos sociales como cimiento de memoria y construcción de paz. Caso ACIA. En Arteaga, B., Walteros, D. y Andrade, Ó. (Coord.), *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz* (Serie documentos para la paz N° 3) (pp. 273-323). Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Observatorio de Construcción de paz.
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una «espacilidad de resistencia». *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(115), 105-132. <https://revistes.ub.edu/index.php/scriptanova/article/view/448>
- Oslender, U. (2003). Discursos ocultos de resistencia: tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 203-236. <https://doi.org/10.22380/2539472X.124>
- Oslender, U. (2010). La búsqueda de un contra-espacio: ¿hacia territorialidades alternativas o cooptación por el poder dominante? *Geopolítica(S)*, 1(1), 95-114. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/GEOP1010120095A>
- Pantoja, C. (2014). Impactos, resistencias y tensiones de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano al interior del conflicto armado interno: análisis desde la reconstrucción de memoria histórica. *LIMINALES*, 1(6), 37-65. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/download/251/242/>

- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez, M. (2004). La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 51, 61-90. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/DesarrolloRural/article/view/1272>
- Pérez, P. y Uribe, V. (2016). Reflexiones para conceptualizar territorio solidario. *El Ágora USB*, 16(2), 533-546. <https://doi.org/10.21500/16578031.2446>
- Porto-Gonçalves, C. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis*, 8(22), 121-136. <https://journals.openedition.org/polis/2636?lang=en>
- Presidencia de la República. Decreto 1745 de 1995. Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las «Tierras de las Comunidades Negras» y se dictan otras disposiciones. Octubre 12 de 1995. D. O: 42049.
- Ramírez, B. (2004). Lefebvre y la producción del espacio. Sus aportaciones a los debates contemporáneos. *Revista Veredas*, 8(8), 61-73. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/84>
- Registro único de víctimas [RUV]. (2022). *Reporte de víctimas de grupos étnicos. Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- Resolución 4566 de 1997 [Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA)]. Por medio de la cual se titulan en calidad de «Tierras de las Comunidades Negras», los territorios baldíos ocupados colectivamente por las comunidades Negras organizadas en el Consejo Comunitario Mayor del Medio Atrato «ACIA». Diciembre 29 de 1997.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: invención de las comunidades negras en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (Eds.). (2004). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Universidad del Cauca.

- Reyes, A. y Díaz, C. (2024). Ruralidad y gobernanza de las comunidades, en clave de nuevas ruralidades. *Territorios*, (50), 1-35. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12236>
- Robledo, P. (2006). Hacia la construcción de un concepto de autonomía territorial en la constitución colombiana. *Derecho del Estado*, (18), 127-152. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/746>
- Romaña, N., Geovo, C., Paz, F. y Banguero, E. (2010). *Titulación Colectiva para Comunidades negras en Colombia*. Indepaz. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2018/08/Titulacion-Colectiva-para-comunidades-negras-en-Colombia.pdf>
- Romero, H., Videla, A. y Gutiérrez, F. (2017). Explorando conflictos entre comunidades indígenas y la industria minera en Chile: las transformaciones socioambientales de la región de Tarapacá y el caso de lagunillas. *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandinas*, (55), 231-250. <https://estudiosatacamenos.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/2667>
- Ruíz, H. (2019). Producción del espacio afrodescendiente en el parque nacional Lagunas de Chacahua (Oaxaca, México). *Estudios Interétnicos*, 25(30), 97-125. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/05/Revista-Estudios-Intere%CC%81nicos-No-30-AR.pdf#page=97>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.
- Silva, D. (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Polis*, 15(43), 633-654. <https://journals.openedition.org/polis/11786>
- Solistyani, W. (2014). Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World. *Padjadjaran Jurnal Ilmu Hukum*, 1(1), 192-196. <https://doi.org/10.22304/pjih.v1n1.a11>
- Thame, M. (2023). Sovereignty, Freedom, and The Problem of Blackness in Jamaica. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(3), 398-414. <https://doi.org/10.1080/17442222.2023.2174769>

- Vélez, I., Varela, D., Rátiva, S. y Salcedo, A. (2013). Agroindustria y extractivismo en el Alto Cauca. Impactos sobre los sistemas de subsistencia Afrocampesinos y resistencias (1950-2011). *Revista CS*, (12), 157-188. <https://doi.org/10.18046/recs.i12.1680>
- Victoria, C. (2001). El miedo que nos habita: elementos para la interpretación de una sociología de la seguridad. *La Sociología en sus Escenarios*, (17), 1-15. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6880>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (Sixth Edition)*. SAGE.
- Zambrano, C. (2001). Territorios plurales, cambio sociopolítico y gobernabilidad cultural. *Boletim Goiano de Geografia*, 21(1), 9-49.
- Zambrano, C. (2010). Territorio, diversidad cultural y Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, (12), 9-24.

Rompiendo mitos sobre los derechos sexuales de las personas mayores: una revisión narrativa de la literatura*

[Versión en español]

Breaking Myths About the Sexual Rights of Older Adults: A Narrative Literature Review

Romperar mitos sobre os direitos sexuais dos adultos mais velhos: uma revisão narrativa da literatura

Recibido el 05/06/2025. Aceptado el 14/11/2025

› Cómo citar:

Villada, J. S et al. (2026). Rompiendo mitos sobre los derechos sexuales de las personas mayores: una revisión narrativa de la literatura. *Ánfora*, 33(61), 239-270. <https://doi.org/110.30854/anf.1261> Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

Johan Sebastian Villada Gómez**

<https://orcid.org/0000-0003-2098-8418>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001516959

Colombia

Diana Carolina Ocampo Muñoz***

<https://orcid.org/0000-0002-9999-5452>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001862795

Colombia

* Este artículo se deriva del proyecto: *Orientaciones técnicas para la promoción y garantía de los derechos sexuales de las personas mayores con enfoque de género, intercultural e interseccional, en el marco de la normativa colombiana vigente y la Política Pública Nacional de Envejecimiento y Vejez*, concluido en el año 2023, desarrollado entre la Organización Panamericana de la Salud, Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia y la Universidad de Caldas (Contrato N.º 2023-040). Financiación: Organización Panamericana de la Salud, Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, y la Universidad de Caldas. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se incluyen en el artículo.

** Especialista en Medicina Interna y Geriatría; Especialista en Epidemiología. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Correo electrónico: johan.villada@ucaldas.edu.co

*** Especialista en Sexología Clínica. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Correo electrónico: dianacarolina.ocampo@ucaldas.edu.co

Diana Paola Betancurth Loaiza****

<https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001374435

Colombia

Lorena Gómez Giraldo*****

<https://orcid.org/0000-0002-2545-8208>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001655300

Colombia

Juan Andrés Arango Londoño*****

<https://orcid.org/0000-0002-8684-4858>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001757316

Colombia

Resumen

Objetivo: analizar la literatura sobre la promoción y garantía de los derechos sexuales de las personas mayores desde un enfoque de género, intercultural e interseccional.

Metodología: se realizó una revisión exploratoria integradora en cinco etapas: 1) identificación del problema a partir de la pregunta SPIDER, 2) búsqueda bibliográfica según el diagrama de flujo PRISMA, 3) evaluación de la calidad de los estudios utilizando SANRA, 4) análisis utilizando el software Atlas.ti y 5) presentación de los resultados.

Resultados: a partir de 47 artículos seleccionados surgieron tres categorías: 1) elementos estructurales y del sistema de salud relacionados con el acceso a los servicios, la capacitación médica y las políticas sanitarias sobre la sexualidad en la vejez. 2) elementos sociales y culturales relacionados con normas, tabúes y estigmatización y 3) elementos individuales centrados en factores personales como creencias, experiencias y estado de salud física y mental. **Conclusiones:** para abordar la sexualidad en las personas mayores, es fundamental eliminar los prejuicios y estigmas del envejecimiento. La garantía de los derechos sexuales en esta etapa de

*** Doctora en Salud Pública, Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Correo electrónico: diana.betancurth@ucaldas.edu.co

**** Magister en Gestión de la Calidad en salud. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Correo electrónico: lorena.gomez@ucaldas.edu.co

***** Antropólogo. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Correo electrónico: juanarangolon@gmail.com

la vida exige sistemas de salud inclusivos con políticas de educación, prevención y diversidad. La implementación de un enfoque de género, intercultural e interseccional es crucial para promover un desarrollo digno y saludable.

Palabras clave: adultos mayores; sexualidad; representación social; derechos sexuales y reproductivos; política de salud (obtenidos del Tesauro DeSC/MeSH).

Abstract

Objective: Analyze literature on the promotion and guarantee of sexual rights for older adults from a gender-based, intercultural, and intersectional approach.

Methodology: An exploratory integrative review was conducted in five stages: 1) Problem identification guided by the SPIDER question framework; 2) Bibliographic search according to the PRISMA flowchart; 3) Evaluation of the quality of the studies using SANRA; 4) Analysis using Atlas.ti software; and 5) Presentation of the results.

Results: Three categories emerged 47 papers: 1) Structural and health system elements focus on service access, medical training, and health policies on sexuality in old age; 2) social and cultural elements related to norms, taboos, and stigmatization; and 3) individual elements centered on personal factors such as beliefs, experiences, and physical and mental health status. **Conclusions:** To address sexuality in older adults, it is important to eliminate aging prejudices and stigmas. The guarantee of sexual rights at this stage of life demands inclusive health systems with policies on education, prevention, and diversity. The implementation of a gender, intercultural, and intersectional approach is important to promoting dignified and healthy development.

Key words: Older adults; Sexuality; Social Representation; Sexual and Reproductive Rights; Health Policy (obtained from the DeSC/MeSH Thesaurus).

Resumo

Objetivo: analisar a literatura científica sobre a promoção e garantia dos direitos sexuais de pessoas idosas, adotando uma abordagem de gênero, intercultural e interseccional. **Metodologia:** foi realizada uma revisão integrativa exploratória em cinco etapas: 1) identificação do problema guiada pelo quadro de perguntas SPIDER; 2) busca bibliográfica de acordo com o fluxograma PRISMA; 3) avaliação da qualidade dos estudos utilizando o SANRA; 4) análise utilizando o software Atlas.ti; e 5) apresentação dos resultados. **Resultados:** dos 47 artigos identificados, emergiram

três categorias: 1) elementos estruturais e do sistema de saúde, centrados no acesso aos serviços, formação médica e políticas de saúde sobre sexualidade na velhice; 2) elementos sociais e culturais relacionados com normas, tabus e estigmatização; e 3) elementos individuais centrados em factores pessoais como crenças, experiências e estado de saúde física e mental. **Conclusões:** para abordar a sexualidade entre idosos, é importante romper com preconceitos e estigmas ancestrais. A garantia dos direitos sexuais nesta fase da vida requiere sistemas de saúde inclusivos, com políticas focadas em educação, prevenção e diversidade. Para promover um desenvolvimento digno e saudável, é crucial implementar uma abordagem de gênero, intercultural e interseccional.

Palavras chaves: idosos; sexualidade; representação social; direitos sexuais e reprodutivos; políticas de saúde (obtidos do tesouro DeSC/MeSH).

Introducción

La sexualidad es un aspecto fundamental de la condición humana a lo largo de la vida, incluida la vejez. Las prácticas y experiencias sexuales evolucionan a lo largo de los años en respuesta a los cambios hormonales y anatómicos que aparecen con el envejecimiento (independientemente de la identidad de género u orientación sexual), lo que provoca una nueva búsqueda de formas de placer (PAMI, 2023).

La sexualidad en las personas mayores abarca una amplia gama de dimensiones biológicas, mentales, sociales y espirituales que se extienden más allá de los órganos genitales, más aún cuando el envejecimiento se asocia socialmente con una disminución de la actividad sexual. Esta comprensión exige apartarse de una perspectiva médica limitada a la ausencia de enfermedad o disfunción. La necesidad de interacción, intimidad y afecto no desaparece con la edad, de hecho, el interés por la sexualidad y la actividad sexual es un indicador significativo de la calidad de vida en personas mayores (Guadarrama *et al.*, 2010). Por lo tanto, un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad cuando se envejece es esencial para garantizar experiencias sexuales seguras y placenteras, libres de coerción, discriminación y violencia (Organización Mundial de la Salud, 2006).

La salud sexual es esencial para un envejecimiento saludable, sin embargo, el pleno ejercicio de los derechos sexuales de las personas mayores está limitado por la estigmatización y la discriminación. Los orígenes de estas barreras se asocian con factores culturales, sociales y administrativos, más que con cambios fisiológicos. Actualmente, las políticas públicas y la educación sobre los derechos sexuales han comenzado a entender la naturaleza cambiante de la identidad de género, la orientación sexual, las prácticas sexuales, las emociones y los deseos a lo largo de la vida. Sin embargo, las personas mayores han sido excluidas de estas consideraciones, lo que los hace invisibles en las discusiones y estrategias para la protección de sus derechos sexuales (PAMI, 2023).

Los cambios demográficos en todo el mundo han llevado al envejecimiento de la población. Las Naciones Unidas (ONU) (2022) revela el aumento de personas mayores de 60 años, con un rápido incremento de personas de 80 años y más. En América Latina y el Caribe, esta transición demográfica acelerada ha reorganizado la estructura de la población. Según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE, 2024), en 1950, solo el 5.2% de la población regional tenía 60 años o más. El porcentaje ha crecido de manera constante desde 1970, llegando a 88.6 millones en el 2022, lo que representa el 13.4% de la población (CELADE, 2024). Se estima que para 2030, esta cifra aumentará a 114.9 millones, lo cual equivale al 16.5% de la población total de la región (ONU DESA, 2024).

En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reportó que, en 2021, la población mayor de 60 años aumentó a

7.107.914 (13,9% de la población total), con un predominio de mujeres del 55,1% y con una tendencia de crecimiento que se mantendrá en los próximos años.

Para la salud pública, el envejecimiento de la población tiene implicaciones significativas en la salud sexual, ya que la evidencia científica sugiere que las personas mayores están interesadas y además tienen una vida sexual activa, y mantienen necesidades específicas. Esto desafía la percepción generalizada de que los intereses en la sexualidad disminuyen con la edad (Crema y Tilio, 2021).

En las últimas décadas, varias organizaciones internacionales han mostrado la importancia de reconocer los derechos sexuales de las personas mayores, principalmente de las mujeres. En 1979, la Convención CEDAW (Aboderin, 2014) destacó la falta de investigación e implementación de políticas sobre la salud de las mujeres posmenopáusicas. En 1995, la ONU reafirmó que los derechos humanos incluyen el control sobre la sexualidad y la salud a lo largo de la vida, sin excluir la vejez (Naciones Unidas, 1995). Teniendo en cuenta que las personas todavía estaban marginadas, en 2013 se pidió a los gobiernos que garantizaran estos derechos, pero el progreso ha sido lento (UNFPA, 2013). La Convención Interamericana para la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (OEA, 2015) promueve políticas de salud sexual inclusivas basadas en la igualdad y la no discriminación, y el Plan de las Naciones Unidas para el Decenio del Envejecimiento Saludable 2020-2030 (OMS, 2020) propone transformar la percepción del envejecimiento garantizando la atención integral y el acceso a servicios adecuados.

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de los derechos sexuales de su población, integrando este derecho en la Constitución de 1991 y en las políticas de salud basadas en los derechos humanos. Sin embargo, los tabúes culturales, las desigualdades de género y la falta de interés del sistema de salud siguen siendo barreras para el pleno ejercicio de la sexualidad por parte de las personas mayores. Los programas de promoción y atención de la sexualidad son escasos para este grupo de población, hay poca capacitación para profesionales de la salud, y la ausencia de espacios abiertos a la diversidad afectan la atención de la salud sexual (Ezhova *et al.*, 2020; Stowell *et al.*, 2023). Con frecuencia, los profesionales de la salud evitan el tema, y las personas mayores a veces se sienten incómodas hablando sobre este (McKay *et al.*, 2022).

La investigación SABE en Colombia afirma que el 50% de las personas mayores consideran la sexualidad como un aspecto primordial en sus vidas, especialmente aquellos con mejores condiciones socioeconómicas y un alto nivel de educación (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016). A medida que aumenta la esperanza de vida, la sexualidad en la vejez ha ganado mayor relevancia en los contextos científicos y sociales.

Es necesario generar orientaciones técnicas para la promoción y garantía de los derechos sexuales de las personas mayores, principalmente desde un enfoque de género, intercultural e interseccional, en el marco de la normativa colombiana vigente y la Política Pública Nacional sobre el Envejecimiento y la Vejez. Esto permitiría tener una ruta para proteger los derechos de las personas mayores en relación con la sexualidad y la salud sexual como una extensión de los derechos humanos, defendiendo así su dignidad y garantizando un enfoque inclusivo y respetuoso.

La comprensión de la relación entre el envejecimiento y la sexualidad exige una perspectiva que involucre factores generacionales, históricos y socioculturales. Por esta razón, en este artículo se tiene como objetivo analizar la literatura sobre la promoción de la garantía de los derechos sexuales de las personas mayores desde una perspectiva de género, intercultural e interseccional.

Metodología

Una revisión exploratoria integradora se realizó para la verificación de la evidencia de la promoción y garantía de los derechos sexuales de las personas mayores con un marco de muestreo como diferencial. Este proceso incluyó cinco etapas en su diseño: identificación del problema, búsqueda bibliográfica, evaluación, análisis y presentación de los datos (Manterola *et al.*, 2023; Whittemore & Knafl, 2005).

Etapas 1: Identificación del problema

De manera integral, la salud sexual incluye dimensiones físicas, mentales y sociales que garantizan los derechos sexuales como una extensión de los derechos humanos. Las percepciones culturales y los tabúes con respecto a la edad a menudo establecen barreras significativas para el disfrute sexual en el envejecimiento y los cambios fisiológicos asociados con la edad. En Colombia, a pesar de los avances legislativos y de las políticas públicas desde la Constitución de 1991, las personas mayores aún enfrentan desafíos para disfrutar plenamente de su sexualidad, debido a los estereotipos y el desinterés institucional. Con base en esto, se plantea la siguiente pregunta de revisión:

¿Qué evidencia proporciona la literatura sobre la promoción y garantía de los derechos sexuales de las personas mayores desde una perspectiva de género, intercultural e interseccional?

El diseño de esta pregunta para la revisión fue orientado por el marco de SPIDER:

- Muestra: artículos científicos como unidad de análisis
- Fenómeno de interés (FI): Derechos sexuales de las personas mayores
- Diseño: revisión narrativa
- Evaluación: SANRA
- Tipo de investigación: Cualitativa

Los criterios de inclusión fueron: artículos publicados entre 2013 y 2023, en inglés, español o portugués, y totalmente accesibles. Los criterios de exclusión fueron: capítulos de libros, literatura gris, artículos de reflexión y cartas al editor. La búsqueda bibliográfica se realizó entre los meses de junio y agosto de 2023.

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda bibliográfica fueron la Biblioteca Virtual en Salud (BVS), PubMed, Embase, Scopus, JSTOR y ScienceDirect.

Se validaron los descriptores de salud (DECS BIREME) y los términos MeSH en inglés, español y portugués, “adulto mayor”, “anciano”, “envejecimiento”, “sexualidad”, “salud sexual”, “representación social”, “marco interseccional”, “derechos sexuales”, “política en salud” y “guía de práctica clínica”. Los operadores booleanos que se utilizaron fueron “AND” y “OR” para combinar términos clave relacionados con el tema de estudio (tabla 1).

Tabla 1. Estrategia de búsqueda.

Base de datos	Búsqueda	Resultados	Descargas
VHL	"Anciano" AND "Derechos sexuales"	26	1
	"Anciano" AND "Sexualidad" AND "Guía de práctica clínica"	68	5
	"Anciano" OR "Adulto Mayor" OR "Persona Mayor" AND "Sexualidad"	698	10
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Health"	293	3
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Social Representation"	12	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Intersectional Framework"	1	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Rights"	10	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Health Policy"	10	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Practice Guideline"	1	1

Base de datos	Búsqueda	Resultados	Descargas
PubMed	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Health"	507	17
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Practice Guideline"	5	2
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Rights"	18	2
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Social Representation"	2	1
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Intersectional Framework"	5	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Health Policy"	60	5
Embase	'aged' AND 'sexual health' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [embase]/lim AND [2013-2023]/py	1,694	25
	('aged'/exp OR 'aged') AND ('reproductive rights'/exp OR 'reproductive rights') AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [2013-2023]/py	15	0
	('aged'/exp OR 'aged') AND ('reproductive rights'/exp OR 'reproductive rights') NOT ('gender and sex'/exp OR 'gender and sex') AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [embase]/lim AND [2013-2023]/py	5	0
	'aged' AND 'clinical pathway' AND 'sexual health' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [2013-2023]/py	5	0
	('aged'/exp OR 'aged') AND ('sexual health'/exp OR 'sexual health') AND ('program evaluation'/exp OR 'program evaluation') AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [embase]/lim AND [2013-2023]/py	0	0
	('aged'/exp OR 'aged') AND ('sexuality'/exp OR 'sexuality') AND ('social representation'/exp OR 'social representation') AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [2013-2023]/py	2	1
	('aged'/exp OR 'aged') AND ('sexuality'/exp OR 'sexuality') AND ('intersectionality'/exp OR 'intersectionality') AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [2013-2023]/py	42	0
	'aged' AND 'sexuality' AND 'sexual rights' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [embase]/lim AND [2013-2023]/py	15	0
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [2013-2023]/py	2,835	31
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND 'sexual health' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND ([aged]/lim OR [very elderly]/lim) AND [embase]/lim AND [2013-2023]/py	283	5
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND 'social representation' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [2013-2023]/py	1	1
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND 'sexual rights' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [2013-2023]/py	20	0
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND 'health policy' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [2013-2023]/py AND [embase]/lim	28	1
	('aged' OR 'elderly' OR 'aging') AND 'sexuality' AND 'practice guideline' AND ([english]/lim OR [portuguese]/lim OR [spanish]/lim) AND [aged]/lim AND [2013-2023]/py AND [embase]/lim	39	0

Base de datos	Búsqueda	Resultados	Descargas
Scopus	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Health"	2,945	10
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Rights"	56	2
	"aged" OR "elderly" OR "aging" AND "Sexuality" AND "Intersectional Framework"	1	1
	"Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Social Representation"	65	2
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Health Policy"	91	3
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Practice Guideline"	109	0
JSTOR	"aged" OR "elderly" OR "aging" AND "sexuality"	6,800	7
	("aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "health policy"	773	3
Science-Direct	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality"	2,270	10
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Health"	522	3
	("Aged" OR "elderly" OR "aging" AND "Sexuality" AND "Social Representation"	16	6
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Intersectional Framework"	28	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Sexual Rights"	36	1
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Health Policy"	132	0
	("Aged" OR "elderly" OR "aging") AND "Sexuality" AND "Practice Guideline"	14	0
Total		20,558	159

El análisis temático de los artículos se realizó con Atlas.ti versión 9 (con licencia de la Universidad de Caldas). La unidad de análisis consistió en analizar segmentos significativos de texto (oraciones, párrafos o fragmentos temáticos) que abordaban la sexualidad y los derechos sexuales de las personas mayores.

A partir de las tres familias analíticas predefinidas: (1) elementos estructurales y del sistema de salud, (2) elementos sociales y culturales y (3) elementos individuales, se construyó un libro de códigos inicial de manera deductiva. Durante la lectura iterativa de los 47 artículos, este libro de códigos se refinó inductivamente al fusionar códigos redundantes, ajustar los nombres de los códigos e incorporar nuevos códigos emergentes.

El proceso de codificación consistió en asignar uno o más códigos a cada segmento de texto relevante, y luego reagruparlos en subcategorías y categorías definitivas dentro de cada familia analítica. El Atlas.ti se utilizó para recuperar segmentos codificados, organizarlos por tema y sustentar la síntesis de los hallazgos a través de frecuencias de código, co-ocurrencias y relaciones temáticas.

Este procedimiento garantizó la transparencia y la trazabilidad entre los textos originales, los códigos y las tres categorías principales.

Criterios de calidad: la revisión se llevó a cabo utilizando la escala para la Evaluación de Artículos de Revisión Narrativa (SANRA) propuesta por Baethge *et al.* (2019). Esta incluye seis elementos: 1) importancia para los lectores (necesidad expresada por el Ministerio de Salud y la OPS); 2) objetivo de la revisión narrativa (descrito en la introducción); 3) descripción completa de la búsqueda bibliográfica (descrita en la metodología); 4) referencias; 5) razonamiento científico; y 6) presentación adecuada de los datos (descritos en los resultados).

Para el desarrollo de esta investigación se siguieron las pautas establecidas en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024). El aval ético para la investigación fue otorgado por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Caldas (CBCS-052) el 2 de octubre de 2023.

Resultados

La estrategia de búsqueda permitió seleccionar 159 artículos. La mayoría de ellos se encontraron en Embase (n=64). En primer lugar, se recopilaron artículos con evidencia científica sólida publicados en revistas en Q1 y Q2. Los artículos se clasificaron en tres categorías relacionadas con las barreras a la salud sexual en personas mayores: elementos estructurales y relacionados con el sistema de salud, elementos sociales y culturales y elementos individuales. Finalmente, 47 artículos cumplieron con los criterios de inclusión (figura 1).

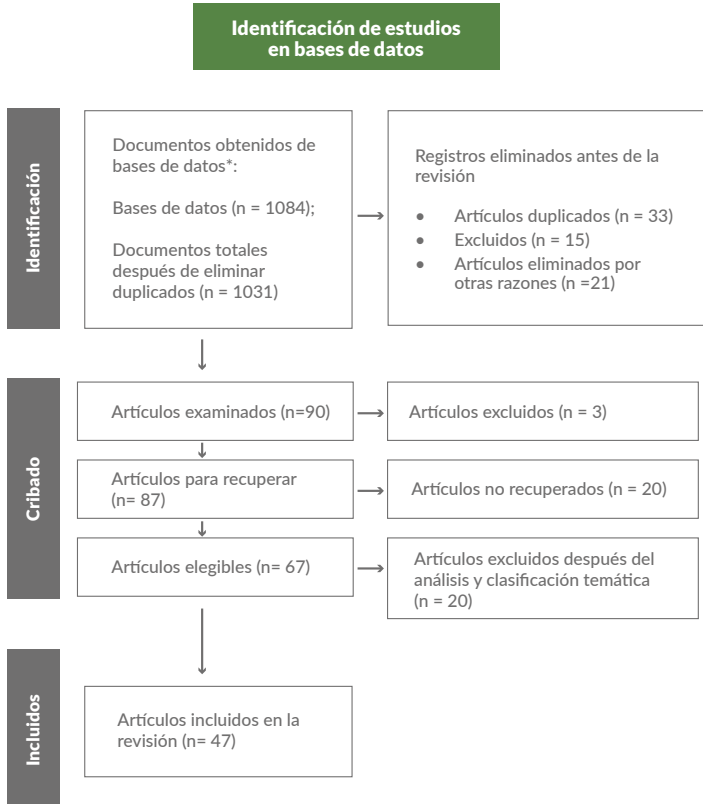


Figura 1. Diagrama de flujo de selección.

Fuente: elaboración propia a partir del diagrama de flujo del modelo PRISMA.

Del total de publicaciones, el 81% estaban disponibles en revistas Q1 y el 19% en Q2.

Los países con mayores publicaciones fueron Estados Unidos (n=17), Australia (n=6) y el Reino Unido (n=5). El año de mayor publicación fue 2023 (n=11) (figura 2). La revisión bibliográfica reveló un creciente interés en los derechos sexuales de las personas mayores, el continente con mayor representación fue América (n=18), seguido de Europa (n=17). Sin embargo, no se encontraron publicaciones en Latinoamérica que cumplieran con los criterios de selección. Con respecto al enfoque y tipo de investigación, se identificaron 32 investigaciones cuantitativas, 13 cualitativas y 2 de métodos mixtos (tabla 2).

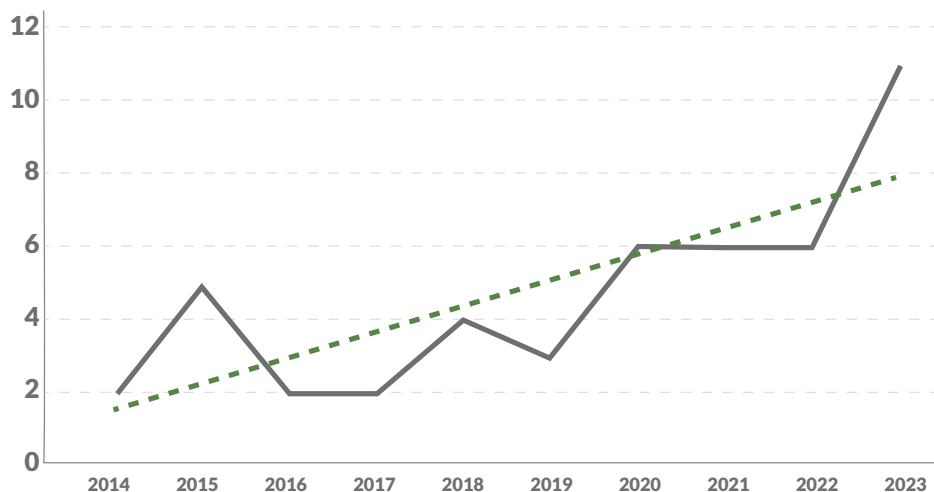


Figura 2. Tendencia en publicaciones científicas.

Tabla 2. Caracterización de las publicaciones

Año	Número de artículos	Idioma	País	Revistas: clasificación de Publindex (2022)	Clasificación temática	Tipo de investigación
2014	2	Inglés (n=2)	Inglaterra (n=1)	Reprod Health Matters. Q1	Elementos estructurales	Cuantitativa
			Estados Unidos (n=1)	J Sex Med. Q1	Elementos individuales. Elementos relacionados al sistema de salud	

Año	Número de artículos	Idioma	País	Revistas: clasificación de Publindex (2022)	Clasificación temática	Tipo de investigación
2015	5	Inglés (n=5)	Estados Unidos (n=4)	American Journal of Public Health. Q1	Elementos individuales	Cuantitativa
				Journal of Women's Health. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	
				The American Journal of Geriatric Psychiatry. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	
				Appl Nurs Res. Q1	Elementos individuales	
			Australia (n=1)	J Aging Stud. Q1	Elementos estructurales	Cualitativa
2016	2	Inglés (n=2)	Reino Unido (n=1)	Arch Sex Behav. Q1	Elementos individuales	Cualitativa
			Estados Unidos (n=1)	Reprod Health Matters. Q1	Elementos estructurales	Cualitativa
2017	2	Inglés (n=2)	Australia (n=1)	Australas J Ageing. Q1	Elementos estructurales	Cualitativa
			Reino Unido (n=1)	Int J Environ Res Public Health. Q1	Elementos estructurales. Elementos individuales. Elementos sociales y culturales. Elementos relacionados al sistema de salud	Cuantitativa
2018	4	Inglés (n=4)	Estados Unidos (n=2)	Gerontol Geriatr Educ. Q2	Elementos relacionados al sistema de salud	Cualitativa
				J Womens Health. Q1	Elementos individuales	
			Tanzania (n=1)	Sex Roles. Q1	Elementos sociales y culturales. Elementos individuales	
			Irán (n=1)	Int Perspect Sex Reprod Health. Q2	Elementos sociales y culturales	

Año	Número de artículos	Idioma	País	Revistas: clasificación de Publindex (2022)	Clasificación temática	Tipo de investigación
2019	3	Inglés (n=3)	Estados Unidos (n=1)	Int J Aging Hum Dev. Q2	Elementos estructurales	Cuantitativa
			Alemania (n=1)	Psychol Aging. Q1	Elementos individuales	
			Inglaterra (n=1)	Sex Med. Q1	Elementos individuales	
2020	6	Inglés (n=6)	Israel (n=1)	Isr J Health Policy Res. Q2	Elementos relacionados al sistema de salud	Cualitativa
			Noruega (n=1)	Int J Sex Health. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	
			Corea del Sur (n=1)	Sex Med. Q1	Elementos individuales	Cuantitativa
			España (n=1)	European Journal of Ageing. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	
			Australia (n=2)	Australas J Ageing. Q1	Elementos estructurales. Elementos sociales y culturales. Elementos relacionados al sistema de salud.	
					Study. Sex Med. Q2	
					Elementos sociales y culturales. Elementos individuales	Mixta

Año	Número de artículos	Idioma	País	Revistas: clasificación de Publindex (2022)	Clasificación temática	Tipo de investigación
2021	6	Inglés (n=6)	Estados Unidos (n=1)	Aging Ment Health. Q1	Elementos sociales y culturales	Cuantitativa
			Portugal (n=1)	Sex Res Social Policy. Q1	Elementos individuales	
			Reino Unido (n=1)	Soc Sci Med. Q1	Elementos individuales	Cualitativa
			Australia (n=1)	J Appl Gerontol. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	Cuantitativa
			Suecia (n=1)	Sex Med. Q1	Elementos individuales	
			Alemania (n=1)	Age Ageing. Q1	Elementos estructurales Elementos sociales y culturales	
2022	6	Inglés (n=6)	Estados Unidos (n=2)	Gerontologist. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	Cuantitativa
				Int J Environ Res Public Health. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	
			China (n=2)	J Aging Stud. Q1	Elementos estructurales	Cualitativa
				J Sex Med. Q1	Elementos individuales	Cuantitativa
			Reino Unido (n=1)	Age Ageing. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	Mixta
			Bélgica (n=1)	J Sex Med. Q1	Elementos individuales	Cuantitativa

Año	Número de artículos	Idioma	País	Revistas: clasificación de Publindex (2022)	Clasificación temática	Tipo de investigación
2023	11	Inglés (n=11)	Estados Unidos (n=5)	Gerontologist. Q1	Elementos estructurales	Cuantitativa
				Pre Sci. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud Elementos individuales	
				J Women Aging. Q2	Elementos individuales	
				Gerontologist. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud Elementos sociales y culturales	
				Gerontologist. Q1	Elementos estructurales Elementos sociales y culturales	
			Reino Unido (n=1)	Sex Transm Infect. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	Cuantitativa
			Alemania (n=1)	J Med Philos. Q1	Elementos sociales y culturales	
			Australia (n=1)	Br J Occup Ther. Q2	Elementos relacionados al sistema de salud	
			Italia (n=1)	Healthcare. Q2	Elementos sociales y culturales	
			Turquía (n=1)	Eur J Obstet Gynecol Reprod. Q2	Elementos individuales	
			Canadá (n=1)	Gerontologist. Q1	Elementos relacionados al sistema de salud	

La figura 3 presenta, en formato de diagrama de jerarquía (*treemap*), la clasificación de las publicaciones científicas sobre los derechos sexuales de las personas mayores en tres categorías principales: elementos estructurales y del sistema de salud, elementos sociales y culturales y elementos individuales. Esta

clasificación facilitó el análisis de los diversos factores que influyen tanto en la salud sexual como en los derechos sexuales de las personas mayores.

La categoría con mayor frecuencia corresponde a los elementos estructurales y del sistema de salud, con principal énfasis en el acceso a los servicios de salud y la formación del personal médico. Cabe mencionar que las políticas de salud sobre la sexualidad en la vejez han recibido poca atención. Posteriormente se situó la categoría de elementos individuales, lo que indica que la investigación se ha centrado en factores personales como las creencias, las experiencias y el estado de salud física y mental. Finalmente, la categoría de elementos sociales y culturales incluye la investigación sobre normas sociales, tabúes, estigmatización y el impacto de la sociedad en la experiencia de la sexualidad en la vejez.

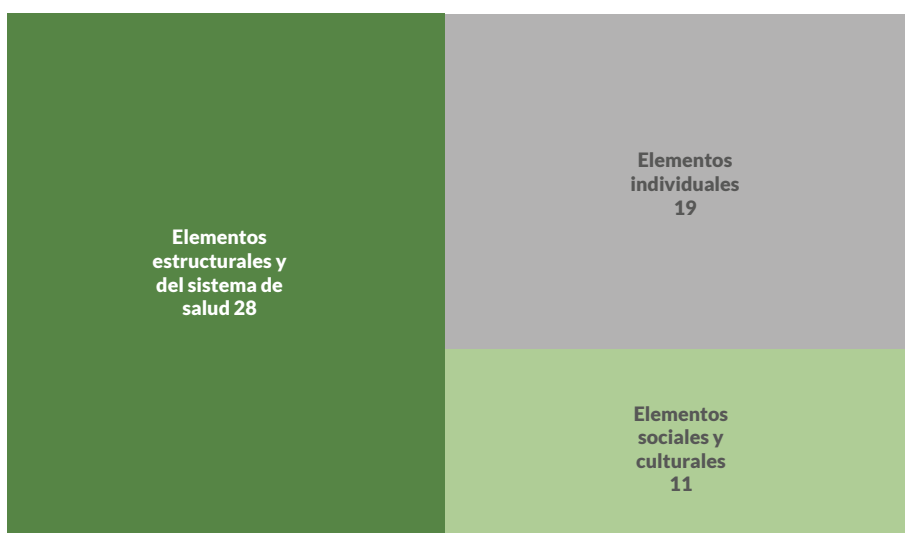


Figura 3. Clasificación temática de las publicaciones.

Esta clasificación permitió reorientar el análisis como se muestra en la figura 4.

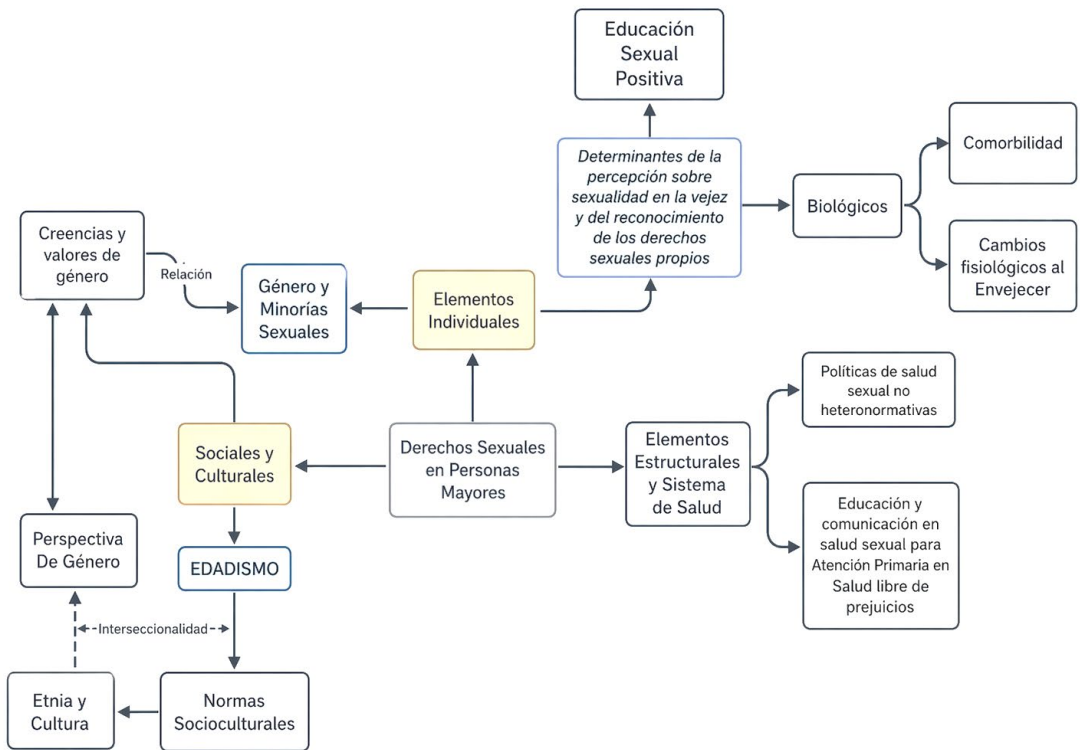


Figura 4. Categorías temáticas.

Discusión

Elementos individuales

La actividad sexual es un aspecto importante y frecuente del envejecimiento (Boyacıoğlu *et al.*, 2023; Cismaru *et al.*, 2022; Fredriksen-Goldsen, 2023; Khan *et al.*, 2023; Stentagg *et al.*, 2021; Towler *et al.*, 2021). Se asocia con la salud, el bienestar físico y psicológico (Chung *et al.*, 2020; Fredriksen-Goldsen, 2023; Kolodziejczak *et al.*, 2019; Lee, *et al.*, 2016; Li *et al.*, 2022; Portellos *et al.*, 2023;

Rowntree y Zufferey, 2015; von Humboldt *et al.*, 2021), lo que revalúa el mito de la asexualidad en las personas mayores (Roney y Kazer, 2015; Rutagumirwa y Bailey, 2018). Además, la sexualidad en esta etapa de la vida adquiere un nuevo significado, dando mayor relevancia a la intimidad de pareja que diferencia las prácticas sexuales de otros grupos de edad (Buczak-Stec *et al.*, 2021; Dalmer y Marshall, 2023; Emerson *et al.*, 2023; Roney y Kazer, 2015; Rutagumirwa y Bailey, 2018; Towler *et al.*, 2021; Villar *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2015).

Según Fredriksen-Goldsen *et al.* (2023), la sexualidad de muchas personas mayores es un tema privado y personal, cargado de concepciones del envejecimiento que los lleva a asumir que las disfunciones sexuales son cambios normales del envejecimiento. Les resulta más fácil discutir la sexualidad con profesionales de la salud del mismo sexo que demuestran un interés genuino en su salud sexual.

Por su parte, Macleod *et al.* (2020) afirman que ser una mujer mayor conlleva una doble discriminación, ya que las percepciones sexistas de la sexualidad femenina se relacionan solo con la capacidad reproductiva, lo que reduce el placer a un problema no trascendental en la edad posmenopáusica. La menopausia es un determinante crítico de la satisfacción sexual, pero que rara vez se aborda en las consultas médicas con mujeres mayores.

Desde un enfoque diferencial, la investigación sobre personas mayores sexualmente diversas es escasa y se centra principalmente en hombres homosexuales. Estas personas soportan una mayor carga de discriminación y estigma internalizado que limita la expresión de sus orientaciones y necesidades sexuales. Esto aumenta el riesgo de problemas de salud y conduce a una menor confianza en los profesionales de la atención médica (Crockett y Cooper, 2016; Henning *et al.*, 2015; Jung *et al.*, 2023; Lyons *et al.*, 2021; McKay *et al.*, 2022; Ports *et al.*, 2014; Smith *et al.*, 2019). Todos estos factores hacen que la población de mayor edad sexualmente diversa sea un grupo vulnerable y de particular interés para futuras investigaciones.

Elementos estructurales y sistema de salud

Con base en las percepciones y experiencias de las personas mayores, investigaciones como las de Stentagg *et al.* (2020) sugieren que las comorbilidades médicas y psiquiátricas están relacionadas negativamente con la actividad sexual. Esto respalda el concepto de actividad sexual como un marcador de envejecimiento saludable y un determinante del bienestar físico y psicológico (Portellos *et al.*, 2023). Algunos autores (Gewirtz-Meydan *et al.*, 2020; Schaller *et al.*, 2020; Syme y Cohn, 2021) destacan la incomodidad y la falta de capacitación de los profesionales médicos para abordar estos problemas como una limitación para la salud sexual en

personas mayores. Esto se debe a las percepciones y creencias del envejecimiento, y a los tabúes sobre la sexualidad en la vejez. Esto revela la necesidad de formación de los profesionales en sexualidad no heteronormativa, y desde la perspectiva de la diversidad de la orientación sexual. Este enfoque promueve una visión positiva de la sexualidad en las personas mayores como una actividad normal, libre de una perspectiva medicalizada y no centrada principalmente en la disfunción, que permitiría empoderar al personal asistencial en la comunicación y promoción de acciones que busquen el desarrollo integral en salud sexual.

Existe una clara necesidad de incluir a la población mayor en las políticas sexuales públicas desde una perspectiva no medicalizada que promueva la normalización de la sexualidad en la vejez. Esto podría lograrse a través de iniciativas educativas fuera de los entornos de atención dirigidas a eliminar los estigmas del envejecimiento en torno a la sexualidad (Brennan-Ing *et al.*, 2018; Fileborn *et al.*, 2017; McAuliffe *et al.*, 2020). Estas políticas deben considerar las necesidades específicas de la población LGBTIQ+, abarcando a las personas mayores en toda su diversidad y reduciendo el estigma social que se convierte en una barrera para acceder a una atención de salud sexual de calidad (Flesia *et al.*, 2023; Fredriksen-Goldsen *et al.*, 2023; Kittle *et al.*, 2023; Nazroo, 2017; Suen, 2022). Esto resalta la necesidad de que el personal asistencial se capacite en la diversidad sexual de las personas mayores, tanto en la comunidad, como en unidades de atención de larga estancia (Horne *et al.*, 2022; Lee *et al.*, 2019).

Elementos sociales y culturales

Las percepciones antiedad y negativas de la vejez tienen un impacto significativo en las opiniones sobre la sexualidad. La representación social de la sexualidad como característica de la juventud conduce a la estigmatización del erotismo en la vejez. Esta se ve como anormal y patológico, y en las mujeres mayores, inapropiado, ya que no se realiza con fines procreativos y conlleva un sentimiento de vergüenza que pueden experimentar las mujeres mayores cuando se aborda el tema (Thames *et al.*, 2018). Esta visión está fuertemente influenciada por las concepciones religiosas que limitan la sexualidad al matrimonio y a la formación de la familia, en la cual el papel de la mujer es complacer al hombre, lo cual explica en parte por qué la perspectiva sexual y relacional de un hombre viudo difiere de la de una mujer viuda (Thames *et al.*, 2018).

Las discusiones sobre la salud sexual femenina a menudo se limitan a la edad reproductiva, lo que lleva a no reconocer las necesidades de las mujeres mayores (Hughes *et al.*, 2015; Macleod *et al.*, 2020; Moghasemi *et al.*, 2018). Por lo tanto, los factores socioculturales limitan la sexualidad al matrimonio, con una clara

división de género, las mujeres están subyugadas a los deseos de los hombres y no se reconoce su erotismo más allá del matrimonio y la reproducción (Roney y Kazer, 2015).

El envejecimiento conduce a la percepción del envejecimiento como una etapa asexual de la vida, lo que hace que las personas mayores normalicen sus disfunciones (Cismaru *et al.*, 2022). Sin embargo, los hallazgos muestran que la asexualidad de las personas mayores es un mito y que, aunque el envejecimiento se asocia con cambios en la sexualidad, la vejez es una etapa en la que se puede redefinir para superar los problemas biológicos y el énfasis en el amor y la relación de pareja (Benítez *et al.*, 2023). Estas normas sociales y representaciones del envejecimiento asociadas a la pérdida están ampliamente presentes en la comprensión de la población LGBTIQ+ sobre el envejecimiento y la sexualidad (Souza *et al.*, 2019; von Humboldt *et al.*, 2021).

Estos datos deben conducir a la promoción de la sexualidad sin envejecimiento, libre de prejuicios basados solo en la edad. En la vejez, la sexualidad sigue siendo un tema normal e importante y puede proporcionar elementos positivos para un mayor disfrute de las personas mayores, alejándose de una perspectiva heteronormativa y genito-centrista.

La edad, el género y la etnia son categorías interseccionales necesarias para el análisis integral de los derechos sexuales de las personas mayores (Weßel y Schweda, 2023). Desde una perspectiva de género, existen brechas en los niveles de educación e ingresos. Las mujeres son la población más vulnerable, y también son el grupo que más sufre de violencia sexual (Macleod *et al.*, 2020). Esto, junto con las concepciones de la edad que ignoran la posibilidad de que las mujeres mayores puedan ser víctimas de violencia sexual, significa que los derechos sexuales de las mujeres mayores se niegan doblemente, especialmente si pertenecen a minorías étnicas.

Una limitación de esta investigación fue la ausencia de artículos latinoamericanos que cumplieran con los criterios de selección establecidos. Aunque la mayoría de los artículos se publicaron en revistas con baja indexación, estos proporcionan información relevante sobre la garantía de los derechos sexuales de las personas mayores. La literatura destaca la necesidad de normalizar la sexualidad en la vida de las personas mayores a través de intervenciones sociales y educativas, incluidas campañas orientadas y dirigidas a profesionales de la salud, para promover percepciones positivas de la sexualidad del envejecimiento (Laganá *et al.*, 2021; Medina *et al.*, 2021; Ruiz *et al.*, 2023). Además, es esencial eliminar las actitudes discriminatorias hacia la sexualidad, ya que tales sesgos entre los profesionales afectan negativamente la prestación de atención médica de la sexualidad y afectan la confianza de las personas mayores en el sistema de atención médica (Syme y Cohn, 2021). Finalmente, es fundamental capacitar al

talento humano en la comunicación asertiva e imparcial, particularmente con respecto a la salud sexual (Ruiz *et al.*, 2023).

Conclusiones

La sexualidad es una dimensión normal y significativa a lo largo del ciclo de vida y se asocia con beneficios para la salud física y psicológica de las personas mayores. El abordaje de sus necesidades de salud sexual debe ser una prioridad en la salud pública, principalmente desde la perspectiva de la sexología y la gerontología. Esto implica reconocer los derechos sexuales como inherentes a la condición de las personas mayores. El envejecimiento conlleva una transformación de la sexualidad, donde se redefine y se desvincula de lo puramente genital, pero no desaparece. Por lo tanto, es necesario descartar los discursos que estigmatizan la sexualidad en la vejez basados en prejuicios de edad.

Al brindar atención de salud sexual a las personas mayores, es fundamental contar con bases sólidas, como la educación y la prevención dentro de un contexto de diversidad, esto garantiza los derechos sexuales y fortalece la confianza en el sistema de salud. Específicamente, la población de edad sexualmente diversa se enfrenta a una serie de riesgos que combinan estigmas relacionados con la orientación sexual y la discriminación por edad. Por lo tanto, una forma de garantizar sus derechos sexuales es a través de sistemas de salud que comprendan, reconozcan y estén preparados para abordar estas necesidades.

La sexualidad en la vejez está determinada por el género, la identidad, la cultura y otras condiciones que influyen en su experiencia y reconocimiento. Las mujeres mayores, las personas LGBTIQ+ y las comunidades étnicas enfrentan barreras adicionales para una salud sexual plena. La inclusión de una perspectiva interseccional e intercultural en las políticas públicas permite derechos sexuales inclusivos que son apropiados para la diversidad de experiencias de envejecimiento.

Es necesario generar información sobre el concepto y la percepción de la sexualidad en las personas mayores, lo que permitirá el desarrollo de políticas en salud sexual inclusivas, libres de prejuicios, y que reconozcan la importancia de la sexualidad en el proceso de envejecimiento como fuente de bienestar y calidad de vida.

Referencias

- Aboderin, I. (2014). Sexual and Reproductive Health and Rights of Older Men and Women: Addressing a Policy Blind Spot. *Global Public Health*, 22(44), 185-190. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(14\)44814-6](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(14)44814-6)
- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—A Scale for the Quality Assessment of Narrative Review Articles. *Research Integrity Peer Rev*, 4(5), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Benítez, J., Camero, J., Cuello, J., & Curbelo, J. (2023). Caracterización de la vida sexual de adultos mayores de un área de salud. *Medisur*, 21(1), 50-61. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5524/3962>
- Boyacıoğlu, N., Oflaz, F., Karaahmet, A., Hodaie, B., Afşin, Y., & Taşabat, S. (2023). Sexuality, Quality of Life and Psychological Well-Being in Older Adults: A Correlational Study. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology X*, 17, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.eurox.2023.100177>
- Brennan-Ing, M., Seidel, L., Ansell, P., Raik, B., Greenberg, D., Nicastri, C., Breznay, J., Karpik, S., & Adelman, R. (2018). Addressing Sexual Health in Geriatrics Education. *Gerontology and Geriatrics Education*, 39(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/02701960.2017.1340885>
- Buczak-Stec, E., König, H., & Hajek, A. (2021). Sexual Satisfaction of Middle-Aged and Older Adults: Longitudinal Findings from a Nationally Representative Sample. *Age and Ageing*, 50(2), 559-564. <https://doi.org/10.1093/ageing/afaa161>
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). (2024). *Estadísticas e Indicadores: Demográficos y sociales*. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>
- Chung, H., Kim, G., Shin, M., & Park, K. (2020). Physical Intimacy Is an Important Part of Sexual Activities: Korean Older Adults Study. *Sexual Medicine*, 8(4), 643-649. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2020.06.011>
- Cismaru, A., Hahaut, B., Adam, S., Nobels, A., Beaulieu, M., Vandeviver, C., & Pieters, G. (2022). Sexual Activity and Physical Tenderness in Older

- Adults: Prevalence and Associated Characteristics from a Belgian Study. *Journal of Sexual Medicine*, 19(4), 569-580. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2022.01.516>
- Crema, I., & Tilio, R. (2021). Gênero e sexualidade nas relações íntimas: Significados e experiências de idosas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2), 1-22. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPSP12948>
- Crockett, C., & Cooper, B. (2016). Gender Norms as Health Harms: Reclaiming a Life Course Perspective on Sexual and Reproductive Health and Rights. *Reproductive Health Matters*, 24(48), 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.11.003>
- Dalmer, N., & Marshall, B. (2023). The Role of Information in Later-Life Sexuality: An Invitation for Further Exploration. *The Gerontologist*, 63(2), 210-217. <https://doi.org/10.1093/geront/gnac059>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Personas mayores en Colombia: Nota estadística, octubre 2022*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-personas-mayores-en-colombia.pdf>
- Emerson, A., Valleroy, E., Knittel, A., & Ramaswamy, M. (2023). Sex and Aging: Perspectives of Older Adult Women with Experience of Incarceration. *Journal of Women & Aging*, 35(5), 487-503. <https://doi.org/10.1080/08952841.2023.2180246>
- Ezhova, I., Savidge, L., Bonnett, C., Cassidy, J., Okwuokei, A., & Dickinson, T. (2020). Barriers to Older Adults Seeking Sexual Health Advice and Treatment: A Scoping Review. *International Journal of Nursing Studies*, 107, 1-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103566>
- Fileborn, B., Lyons, A., Hinchliff, S., Brown, G., Heywood, W., Dow, B., & Melbourne, S. (2017). Improving the Sexual Lives of Older Australians: Perspectives from a Qualitative Study. *Australas Journal Ageing*, 36(4), 36-42. <https://doi.org/10.1111/ajag.12405>
- Flesia, L., Monaro, M., Jannini, E., Limoncin, E. (2023). "I'm Too Old for That": The Role of Ageism and Sexual Dysfunctional Beliefs in Sexual

Health in a Sample of Heterosexual and LGB Older Adults: A Pilot Study. *Healthcare*, 11(4), 1-7. <https://doi.org/10.3390/healthcare11040459>

Fredriksen-Goldsen, K. (2023). Blueprint for Future Research Advancing the Study of Sexuality, Gender, and Equity in Later Life: Lessons Learned from Aging With Pride, The National Health, Aging, and Sexuality/Gender Study (NHAS). *The Gerontologist*, 63(2), 373-381. <https://doi.org/10.1093/geront/gnac146>

Fredriksen-Goldsen, K., Jen, S., Emlet, C., Kim, H., & Jung, H. (2023). Key Determinants of Physical and Psychological Health-Related Quality of Life Over Time Among Midlife and Older LGBTQ and Sexual and Gender-Diverse Caregivers. *The Gerontologist*, 63(4), 751-761. <https://doi.org/10.1093/geront/gnac100>

Gewirtz-Meydan, A., Levkovich, I., Mock, M., Gur, U., Karkabi, K., & Ayalon, L. (2020). Sex for Seniors: How Physicians Discuss Older Adult's Sexuality. *Israel Journal of Health Policy Research*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13584-020-00366-5>

Guadarrama, R., Ortiz, M., Moreno, Y., & González, A. (2010). Características de la actividad sexual de los adultos mayores y su relación con su calidad de vida. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 15(2), 72-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47313840005>

Henning-Smith, C., Gonzales, G., & Shippee, T. (2015). Differences by Sexual Orientation in Expectations About Future Long-Term Care Needs Among Adults 40 To 65 Years Old. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2359-2365. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302781>

Horne, M., Youell, J., Brown, L., Brown-Wilson, C., Dickinson, T., & Simpson, P. (2022). Feasibility and Acceptability of an Education and Training E-Resource to Support the Sexuality, Intimacy and Relationship Needs of Older Care Home Residents: A Mixed Methods Study. *Age and Ageing*, 51(10), 1-8. <https://doi.org/10.1093/ageing/afac221>

Hughes, A., Rostant, O., & Pelon, S. (2015). Sexual Problems Among Older Women by Age and Race. *Journal of Women's Health*, 24(8), 663-669. <https://doi.org/10.1089/jwh.2014.5010>

- Jung, H., Kim, H., & Fredriksen-Goldsen, K. (2023). Identifying Latent Patterns and Predictors of Health Behaviors and Healthcare Barriers Among LGBT Older Adults. *Prevention Science*, 24(6), 1115-1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01526-5>
- Khan, J., Greaves, E., Tanton, C., Kuper, H., Shakespeare, T., Kpokiri, E., Wang, Y., Ong, J., Day, S., Pan, S. W., Tang, W., Wang, B., Peng, X., Liang, B., Zou, H., Tucker, J., & Wu, D. (2023). Sexual Behaviours and Sexual Health Among Middle-Aged and Older Adults in Britain. *Sexually Transmitted Infections*, 99(3), 173-179. <https://doi.org/10.1136/sextrans-2022-055420>
- Kittle, K., Boerner, K., Kim, K., & Fredriksen-Goldsen, K. (2023). The Role of Contextual Factors in the Health Care Utilization of Aging LGBT adults. *The Gerontologist*, 63(4), 741-750. <https://doi.org/10.1093/geront/gnac137>
- Kolodziejczak, K., Rosada, A., Drewelies, J., Düzel, S., Eibich, P., Tegeler, C., Wagner, G., Beier, K., Ram, N., Demuth, I., Steinhagen-Thiessen, E., & Gerstorf, D. (2019). Sexual Activity, Sexual Thoughts, and Intimacy Among Older Adults: Links with Physical Health and Psychosocial Resources for Successful Aging. *Psychology and Aging*, 34(3), 389-404. <https://doi.org/10.1037/pag0000347>
- Laganá, L., Balian, O., Nakhla, M., Zizumbo, J., & Greenberg, S. (2021). A Preliminary Model of Health Regarding Sexual and Ethnic Minority Older Adults. *Culture, Health, and Sexuality*, 23(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1710566>
- Lee, J., Kim, H., & Fredriksen-Goldsen, K. (2019). The Role of Immigration in the Health of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Older Adults in the United States. *International Journal of Aging and Human Development*, 89(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0091415019842844>
- Lee, D., Nazroo, J., O'Connor, D., Blake, M., & Pendleton, N. (2016). Sexual Health and Well-Being Among Older Men and Women in England: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Archives of Sexual Behavior*, 45(1), 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0395-9>
- Li, T., Luo, Y., Meng, Y., Yue, J., Nie, M., Fan, L., & Tong, C. (2022). Sexual Activity and Related Factors of Older Women in Hunan, China: A

Cross-Sectional Study. *The Journal of Sexual Medicine*, 19(2), 302-310.
<https://doi.org/10.1016/j.esxm.2021.10.007>

Lyons, A., Alba, B., Waling, A., Minichiello, V., Hughes, M., Barrett, C., & Rasmussen, M. (2021). Comfort Among Older Lesbian and Gay People in Disclosing Their Sexual Orientation to Health and Aged Care Services. *Journal of Applied Gerontology*, 40(2), 132-141. <https://doi.org/10.1177/0733464820925330>

Macleod, A., Busija, L., & McCabe, M. (2020). Mapping the Perceived Sexuality of Heterosexual Men and Women in Mid- and Later Life: A Mixed-Methods Study. *Sexual Medicine*, 8(1), 84-99. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2019.10.001>

Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C., & Otzen, T. (2023). ¿Cuántos tipos de revisiones de la literatura existen? Enumeración, descripción y clasificación. Revisión cualitativa. *International Journal of Morphology*, 17(4), 1240-1253. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000401240>

McAuliffe, L., Fetherstonhaugh, D., & Bauer, M. (2020). Sexuality and Sexual Health: Policy in Australian Residential Aged Care. *Australasian Journal on Ageing*, 39(S1), 59-64. <https://doi.org/10.1111/ajag.12602>

McKay, T., Akre, E., Henne, J., Kari, N., Conway, A., & Gothelf, I. (2022). LGBTQ+ Affirming Care May Increase Awareness and Understanding of Undetectable = Untransmittable Among Midlife and Older Gay and Bisexual Men in the US South. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710534>

Medina, I., Medina, J., Torres, R., Sosa, R., Chale, G., & Chaparro, L. (2021). Actitudes hacia la vejez y actitudes hacia la sexualidad del adulto mayor en estudiantes y profesionales de enfermería. *Gerokomos*, 32(1), 17-21. <https://dx.doi.org/10.4321/s1134-928x2021000100005>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Encuesta SABE Colombia: Situación de Salud, Bienestar y Envejecimiento en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Resumen-ejecutivo-encuesta-SABE.pdf>

- Moghasemi, S., Ozgoli, G., Simbar, M., & Nasiri, M. (2018). Middle-aged Iranian Women's Accounts of Their Sexual Health Care Practices: A Conventional Content Analysis. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 44(3), 91-99. <https://doi.org/10.1363/44e6718>.
- Nazroo, J. (2017). Class and Health Inequality in Later Life: Patterns, Mechanisms and Implications for Policy. *International Journal of Environment Research in Public Health*, 14(12), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121533>
- Organization of American States (OAS). (2015). *Inter-American Convention on Protecting the Human Rights of Older Persons*. https://www.oas.org/en/sla/dil/inter_american_treaties_A-70_human_rights_older_persons.asp
- Portellos, A., Lynch, C., & Joosten, A. (2023). Sexuality and Ageing: A Mixed Methods Explorative Study of Older Adults' Experiences, Attitudes, and Support Needs. *British Journal of Occupational Therapy*, 86(7), 515-526. <https://doi.org/10.1177/03080226231164277>
- Ports, K., Barnack-Tavlaris, J., Syme, M., Perera, R., & Lafata, J. (2014). Sexual Health Discussions with Older Adult Patients During Periodic Health Exams. *Journal of Sexual Medicine*, 11(4), 901-908. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4657130/>
- Programa de Atención Médica Integral (PAMI). (2023). *Guía de Educación Sexual Integral para personas mayores*. <https://www.algec.org/wp-content/uploads/2023/12/GUIA-ESI-para-PM.pdf>
- Roney, L., & Kazer, M. (2015). Geriatric Sexual Experiences: The Seniors Tell All. *Applied Nursing Research*, 28(3), 254-256. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0897189715000907?via%3Dihub>
- Rowntree, M., & Zufferey, C. (2015). Need or Right: Sexual Expression and Intimacy in Aged Care. *Journal of Aging Studies*, 35, 20-25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890406515000791?via%3Dihub>
- Ruiz, F., Cifuentes, Á., Devía, C., Alfonso, M., Alegría, A., & Vera, C. (2023). Percepciones y experiencias de adultos mayores sobre sexualidad y servicios de salud sexual en Colombia. *Revista UIS Salud*, 55(1), 1-10. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/12737>

- Rutagumirwa, S., & Bailey, A. (2018). "The Heart Desires but the Body Refuses": Sexual Scripts, Older Men's Perceptions of Sexuality, and Implications for Their Mental and Sexual Health. *Sex Roles*, 78(9-10), 653-668. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0822-3>
- Schaller, S., Traeen, B., Lundin, Kvaalem, I. (2020). Barriers and Facilitating Factors in Help-Seeking: A Qualitative Study on How Older Adults Experience Talking About Sexual Issues with Healthcare Personnel. *International Journal of Sexual Health*, 32(2), 65-80. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19317611.2020.1745348>
- Smith, L., Yang, L., Veronese, N., Soysal, P., Stubbs, B., & Jackson, S. (2019). Sexual Activity is Associated with Greater Enjoyment of Life in Older Adults. *Sexual Medicine*, 7(1), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2018.11.001>
- Stowell, M., Hall, A., Warwick, S., Richmond, C., Eastaugh, C., Hanratty, B., McDermott, J., Craig, D., Spiers, G. (2023). Promoting Sexual Health in Older Adults: Findings from Two Rapid Reviews. *Maturitas*, 177, 1-9. <https://doi:10.1016/j.maturitas.2023.107795>
- Souza, C., Gomes, V., Silva, R., Santos, E., Alves, J., Santos, N., et al. (2019). Aging, Sexuality and Nursing Care: The Elderly Woman's Look. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(2), 71-78. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0015>
- Stentagg, M., Skär, L., Berglund, J., & Lindberg, T. (2021). Cross-Sectional Study of Sexual Activity and Satisfaction Among Older Adults ≥60 Years of Age. *Sexual Medicine*, 9(2), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2020.100316>
- Suen, Y. (2022). Ageing Non-Heterosexual Migrants: Towards Global Sexual Citizenship. *Journal of Aging Studies*, 60, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100980>
- Syme, M., & Cohn, T. (2021). Aging Sexual Stereotypes and Sexual Expression in Mid- and Later Life: Examining the Stereotype Matching Effect. *Aging and Mental Health*, 25(8), 1507-1514. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1758909>
- Thames, A., Hammond, A., Nunez, R., Mahmood, Z., Jones, F., Carter, S., Bilder, R. M., Fisher, S., Bivens-Davis, T., & Jones, L. (2018). Sexual Health Behavior and Mental Health Among Older African American Women: The Sistahs,

Sexuality, and Mental Health Well-Being Project. *Journal of Womens Health (Larchmt)*, 27(9), 1177-1185. <https://doi.org/10.1089/jwh.2017.6784>

Towler, L., Graham, C., Bishop, F., & Hinchliff, S. (2021). Older Adults' Embodied Experiences of Aging and their Perceptions of Societal Stigmas Toward Sexuality in Later Life. *Social Science & Medicine*, 287, 1-13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953621006870>

United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>

United Nations. (2022). *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf

United Nations Population Fund (UNFPA). (2013). *Human Rights Principles*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Human%20Rights%20English%20Web.pdf>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (UN DESA). (2024). *World Population Prospects 2024: Summary of results*. <https://population.un.org/wpp/>

Villar, F., Serrat, R., Celdrán, M., Fabà, J., Martínez, T., & Twisk, J. (2020). 'I Do It My Way': Long-Term Care Staff's Perceptions of Residents' Sexual Needs and Suggestions for Improvement in their Management. *European Journal of Ageing*, 17(2), 197-205. <https://doi.org/10.1007/s10433-019-00529-2>

von Humboldt, S., Carneiro, F., & Leal, I. (2021). Older Lesbian, Gay, and Bisexual Adults: What Predicts Adjustment to Aging? *Sexuality Research and Social Policy*, 18(4), 1042-1048. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13178-020-00514-5>

Wang, V., Depp, C., Ceglowski, J., Thompson, W., Rock, D., Jeste, D. (2015). Sexual Health and Function in Later Life: A Population-Based Study of 606 Older Adults with a Partner. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 23(3), 227-233. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2014.03.006>

- Weßel, M., & Schweda, M. (2023). Recognizing the Diverse Faces of Later Life: Old Age as a Category of Intersectional Analysis in Medical Ethics. *Journal of Medicine and Philosophy*, 48(1), 21-32. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhac038>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The Integrative Review: Updated Methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- World Health Organization (WHO). (2006). *Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health, 28–31 January 2002, Geneva*. https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf
- World Medical Association. (2024). *Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>

Juventudes en los márgenes: análisis de la exclusión juvenil y del juvenicidio en el contexto latinoamericano*

[Versión en español]

Youth at the Margins: An Analysis of Youth Exclusion and Juvenile Murder in the Latin American Context

Juventudes às margens: uma análise da exclusão juvenil e juvenicidio no contexto latino-americano

Recibido el 22/04/2025. Aceptado el 12/08/2025

› Cómo citar:

Jaramillo, C et al. (2026). Juventudes en los márgenes: análisis de la exclusión juvenil en el contexto latinoamericano. *Ánfora*, 33(61), 271-292. <https://doi.org/10.30854/anf.1241> Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

Cristian Horacio Jaramillo García**

<https://orcid.org/0009-0002-8763-1384>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002354347

Colombia

Diana Marcela Bustamante Arango***

<https://orcid.org/0009-0004-6796-2041>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000482110

Colombia

* El presente artículo es producto derivado de las investigaciones realizadas en el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, tesis Doctoral denominada *Horizonte de Sentido de la Participación Juvenil en las etapas de diseño y aprobación de la Política Pública de Juventud de Risaralda 2019-2028* CINDE, en alianza con la Universidad de Manizales. Financiación: no contó con financiación. Declaración de intereses: los autores declaran que no existen conflictos de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

** Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Docente Fundación Universitaria COMFAMILIAR Risaralda. Correo electrónico: chjaramillo64@gmail.com

*** Doctora en Humanidades. Docente Doctorado CINDE y Universidad de Manizales. Correo electrónico: diana.bustamante00@gmail.com

Óscar Armando Jaramillo García****

<https://orcid.org/0000-0002-6580-7847>

CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001461399

Colombia

Resumen

Objetivo: reconocer los métodos de dominación contemporáneos usados para marginar, criminalizar e invisibilizar a las juventudes, con especial énfasis en la intersección de conceptos como «biopolítica» y «necropolítica». Así mismo, presentar la forma en que los sujetos jóvenes establecen sus agenciamientos a partir de la resistencia y creación simbólica, para hacer frente los discursos y prácticas que los excluyen. **Metodología:** se hace uso de una metodología cualitativa, a partir de la revisión bibliográfica y análisis de documentos, con un enfoque hermenéutico crítico, estableciendo un diálogo categorial entre diversas perspectivas teóricas que permitan comprender las tendencias actuales de discriminación juvenil. **Resultados:** el concepto de «juventud» no debe ser comprendido exclusivamente como un rango etario, sino que se debe entender como una noción sociohistórica, cultural y situada. **Conclusiones:** se identifican discursos de criminalización e invisibilización hacia las juventudes, como el juvenicidio y el *iuvenis saccar*, siendo necesario reconocer la agencia y la resistencia juvenil para promover políticas inclusivas que permitan la participación de este grupo social.

Palabras clave: juventud; identidad; desigualdad social; violencia; adolescencia (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

Abstract

Objective: To identify contemporary mechanisms of domination used to marginalize, criminalize, and render youth invisible, with particular emphasis on the intersection of concepts such as "biopolitics" and "necropolitics." It also aims to examine how young subjects construct forms of agency through resistance and symbolic creation in response to exclusionary discourses and practices. **Methodology:** A qualitative methodology was employed, based on a literature review and document analysis, using a critical hermeneutic approach. This approach establishes a categorical dialogue among diverse theoretical perspectives to better understand current trends in youth

**** Doctor y posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: oscar.jaramillo@utp.edu.co

discrimination. **Results:** The concept of "youth" should not be understood solely as an age range, but rather as a sociohistorical, cultural, and situated construct. **Conclusions:** Discourses of criminalization and invisibilization directed at youth—such as juvenicide and *iuvenis sacer*—are identified. Recognizing youth agency and resistance is therefore essential to promoting inclusive policies that enable the participation of this social group.

Keywords: youth; identity; social inequality; violence; adolescence (obtained from the UNESCO thesaurus).

Resumo

Objetivo: reconhecer os métodos contemporâneos de dominação utilizados para marginalizar, criminalizar e invisibilizar as juventudes, com ênfase na interseção de conceitos como "biopolítica" e "necropolítica". Além disso, analisar a forma como os sujeitos jovens constroem seus agenciamentos a partir da resistência e da criação simbólica para enfrentar discursos e práticas excludentes. **Metodologia:** utilizou-se uma metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com abordagem hermenêutica crítica. Essa abordagem estabelece um diálogo categorial entre diferentes perspectivas teóricas para compreender as tendências atuais de discriminação juvenil. **Resultados:** o conceito de "juventude" não deve ser compreendido exclusivamente como uma faixa etária, mas como uma noção socio-histórica, cultural e situada. **Conclusões:** identificam-se discursos de criminalização e invisibilização das juventudes, como o juvenicídio e o *iuvenis sacer*, sendo necessário reconhecer a agência e a resistência juvenil para promover políticas inclusivas que possibilitem a participação desse grupo social.

Palavras-chave: juventude; identidade; desigualdade social; violência; adolescência (obtidos do tesouro UNESCO).

El concepto de «juventud» ha contado con diversas mutaciones, tanto desde su abordaje metodológico como epistemológico, en las discusiones que ocupan a las ciencias sociales (Chaves, 2010). Históricamente se consideró a los jóvenes desde una clasificación meramente etaria, sin embargo, en la actualidad se cuenta con nociones más complejas que a su vez tienen en cuenta factores culturales, sociales y políticos (Vommario *et al.*, 2021). Por tanto, el devenir del concepto permite comprender a los jóvenes como un colectivo que se aparta de la homogeneidad y se produce desde las diferencias, en un momento histórico situado específico con adaptación a las realidades geopolíticas (Jaramillo *et al.*, 2025). En este orden de ideas, las juventudes son objeto de múltiples debates, tanto académicos como políticos, puesto que tienen un carácter cambiante y representan tensiones sociales (Muñoz, 2003).

El reconocimiento de la juventud como una condición social es uno de los enfoques actuales que proponen autores como Brito (1998) y Reguillo (2010), en el que centran su enfoque en reconocer las dinámicas de poder que dan forma a la identidad juvenil. Esta teoría se distancia de definiciones biologicistas y, en su lugar, reafirma la importancia de comprender el contexto político en el cual habitan los y las jóvenes.

No obstante, persiste un predominio de discursos patologizantes y criminalizantes hacia los jóvenes, en los que se ha asociado la búsqueda de identidad con comportamientos problemáticos (Chaves, 2012). Este tipo de afirmaciones adultocéntricas han pretendido reducir las experiencias juveniles a una moratoria vital, en la cual las juventudes únicamente se están preparando para ingresar al mundo adulto, lo cual justifica prácticas de control y vigilancia extrema (Alvarado y Jaramillo, 2023). Conceptos como el de «*iuvenis saccor*», desarrollado por Valenzuela (2016), aportan a la comprensión de las exclusiones que se generan debido a las estructuras socioeconómicas que se encuentran presentes en un mundo de capitalismo neoliberal. Esto permite que los jóvenes se conviertan en prescindibles y se despojen de su valor social.

Igualmente, conceptos como el «juvenicidio», que pretende abordar las violencias sistemáticas a las que se enfrentan las juventudes (González y Nateras, 2023), se tornan como relevantes para ser usados en contextos marginales y de desigualdad. Al tiempo, este fenómeno evidencia que las vidas juveniles pueden ser sacrificadas a partir de la exclusión de los jóvenes en los márgenes de la sociedad, con prácticas sistemáticas provenientes de políticas que les reconocen como sujetos que pueden ser exterminados sin que se produzca consecuencia alguna (Valenzuela, 2019). Asimismo, Jaramillo (2020) señala que, frente a la exclusión, las juventudes construyen identidades y territorialidades alternativas, desafiando las narrativas que los estigmatizan; un reconocimiento clave para reformular las políticas que inciden en sus vidas.

De esta forma, el objetivo central en este artículo es el de reconocer, a partir de una perspectiva de hermenéutica crítica, las diversas formas de dominación contemporáneas que marginalizan, criminalizan y hasta invisibilizan a las juventudes, develando la existencia de tramas de poder que son atravesadas desde la biopolítica y la necropolítica, al igual que por conceptos críticos como el «juvenicidio» y el «*iuvenis saccor*». Así mismo, se tiene como objetivo reconocer los sentidos y enfoques que producen discursos de orden adultocéntricos, que son usados para construir socialmente a las juventudes, y problematizan los efectos de la exclusión y la precarización. Finalmente, se pretende reconocer las maneras en que los y las jóvenes logran su agenciamiento, resistencias y creaciones simbólicas. Esto les permite resignificar su posición en la vida social y política, para lo que se interpelan las lógicas hegemónicas que los reducen a vidas prescindibles, con la finalidad de reconstruir horizontes de posibilidades fundados en la dignidad, reconocimiento y nuevas formas de organización social y cultural de las juventudes.

Este artículo de reflexión se ubica metodológicamente desde un enfoque cualitativo, con un interés de comprensión crítico y situado. De esta manera, se orienta desde un método de hermenéutica crítica, con lo cual busca develar los sentidos constitutivos de las tramas sociales que se encuentran en medio de escenarios históricos y localizados (Herrera, 2023), en medio de tejidos global-locales. Estos sentidos se asumen cruzados por relaciones de poder, por tanto, la interpelación crítica busca comprender qué tipo de poderes se imbrican en los sentidos que se definen para signar la juventud latinoamericana (Jaramillo, 2020). Este ejercicio se reconoce entonces desde una mirada que entiende que las verdades sociales y las categorías teóricas y políticas públicas para nombrar la juventud pueden responder no solo al método científico, sino también a juegos estratégicos de gobierno de la vida y de las juventudes.

Ahora bien, esta labor se realizó a partir de una selección de textos en bases de datos científicas, principalmente *Web of Science*, *Scopus*, *ScienceDirect*, *Scielo*, *Redalyc*, *Google Scholar*, *Dialnet*, *Redib* y *Latindex*. De allí se tomaron artículos científicos resultados de investigación y artículos de reflexión, con prevalencia aquellos publicados entre los años 2010 al 2024 y revistas indexadas para criterio de calidad, con *Open Acces* para acceso completo a los artículos, en español y que estuviesen remitidos a América Latina y El Caribe. Estos textos se pusieron en diálogo con algunos autores de base para darle mayor profundidad y densidad interpretativa a la construcción categorial.

Breve contexto de los discursos y las representaciones de la juventud

Puede rastrearse el origen de la concepción moderna de la «juventud» a partir de los discursos pedagógicos y educativos, en los que se hace referencia a esta etapa como una de dependencia con relación a la familia y la escuela (Charlot, 2009). En Francia, por ejemplo, en los años sesenta se generó una fuerte irrupción de la juventud en el campo social, pues se realizó la organización de grupos especializados en sociología (Charlot, 2009). A esto pueden sumarse las contribuciones hechas por Bourdieu y Passeron en la misma década, al tiempo que la conformación de redes académicas como juventudes y sociedad en 1982 aportaron gran densidad al campo de estudio.

En una línea que también aporta al estudio de las juventudes, la perspectiva del enfoque generacional permitió nuevas posibilidades de análisis en la primera mitad del siglo XX. Ortega y Gasset (1966, 1970) refiriéndose a la juventud, propuso que las generaciones fueran entendidas como claves que permiten comprender los ritmos de la historia; mientras que Mannheim (1993) elaboró un marco sociológico para estudiar la formación de las generaciones como fenómenos sociales y no ya como cuestiones eminentemente etarias (Álvarez, 2018). A partir de estas propuestas, la juventud se visibilizó como un agente histórico, que se encontraba en medio de coyunturas y disputas y no meramente como una etapa biológica.

En términos más amplios, Aguilera (2014) indica que la preocupación por la juventud tiene una existencia que se remonta y consolida desde las primeras décadas del siglo XX. Este autor señala que en Estados Unidos se realizaron estudios urbanos de la Escuela de Chicago con Whyte en 1971, de la antropología cultural con Mead en 1985, y de la psicología evolutiva con Hall en 1915. Seguidamente, se ratifica por parte de Aguilera (2014) que en Europa fueron tanto Ortega y Gasset como Mannheim quienes aportaron al desarrollo de la juventud. Posteriormente, los estudios culturales británicos hicieron aportes de la relación que existía entre medios de comunicación, industria cultural e identidades juveniles. El propio Aguilera (2014) señala que en América Latina existe una tradición que aborda a la juventud como un sujeto social situado, lo cual puede evidenciarse a partir de los aportes de autores como Barbero, Muñoz y Reguillo.

Muñoz (2006) refuerza la idea que señala que la juventud se ha configurado a partir de discursos históricos, que son los que le otorgan significados variables en función del tiempo y del contexto. Partiendo de esta perspectiva, distingue múltiples lecturas a partir de las cuales puede ser entendida la «juventud», entre ellas la biológica, que se centra en la edad y el ciclo vital; la pedagógica, que tiene una relación intrínseca con la dependencia escolar y familiar; la sociológica, que

se enfoca en la desviación y el control social; la cultural, que subraya subculturas, consumos y estilos juveniles; la del mercadeo, que construye a los y las jóvenes como consumidores; y, finalmente, la de las políticas públicas, que reconocen a la juventud como un actor social al que se le asignan roles específicos (Muñoz, 2006). En la actualidad puede hablarse de los aportes que realizan el campo de estudios de juventud iberoamericano, que recoge nombres como José Manuel Valenzuela, Rosana Reguillo, Maritza Urteaga, Alfredo Nateras, Pérez Islas, German Muñoz y Carlex Feixa, entre otros que vienen haciendo aportes de teoría situada con una ampliación categorial significativa para comprender los mundos juveniles.

En relación con lo anterior, se puede indicar que la categoría «joven» no cuenta con una única definición; de hecho, podría afirmarse que es una noción que se ha entendido preponderantemente desde miradas hegemónicas, la cual actualmente se encuentra en disputa. De este modo, en línea con Muñoz (2003), se puede asegurar que el concepto de «juventud» carece de un significado universal, ya que es un constructo social dinámico que surge en momentos específicos y bajo ciertas condiciones históricas. Así mismo, también es importante destacar que existen múltiples formas de abordar la juventud: por un lado, se tienen las miradas adultocéntricas y, por otra parte, se cuenta con definiciones etarias. Igualmente, se pueden encontrar abordajes biológicos o bien, como lo señalaría Castells (citado por Muñoz, 2003 p. 26), se les reduce inadecuadamente con apelativos como «menores» («lo cual los sitúa en condición de inferioridad»), «adolescentes» («carentes de madurez o en transición a la adultez»), «sujetos en riesgo» («en vez de sujetos con agenciamiento y por tanto con verdaderos derechos»), «irresponsables», «apáticos», y «sin futuro».

La «juventud» es una categoría dinámica, construida desde perspectivas sociohistóricas y culturales, siempre contextualizada y relacional. Por tanto, puede entenderse como una experiencia vital definida en términos de relaciones, más que en aspectos etarios o biológicos (Vommaro y Cozachcow, 2023). Chaves (2010) argumenta que el concepto de «juventud» adquiere sentido solo cuando lo situamos en un contexto temporal y espacial, es decir, cuando lo reconocemos como una categoría inserta en el mundo social.

De este modo, es relevante identificar los discursos establecidos en torno a la categoría de «juventud». Con ese propósito se expone una conceptualización sobre las diversas formas en que se entiende y se da uso a la categoría en la actualidad. Y, a partir de este abordaje, se develan las formas de criminalización de lo juvenil, de infantilización y de invisibilización, al tiempo que se evidencian las estigmatizaciones, las precarizaciones, y la forma en que se pretende gobernar a los sujetos jóvenes e incluso hasta llegar a prescindir de sus vidas.

La categoría juventud en contexto

El posicionamiento de la categoría «joven» ha sufrido transformaciones teóricas y epistemológicas, dado que no todas las culturas y las disciplinas científicas entienden y abordan igual a los sujetos jóvenes. Por esta razón, a lo largo de la historia se ha interpretado de diversas maneras el alcance de esta categoría. Es trascendental tener en cuenta que existen múltiples miradas para el abordaje de esta, desde los primeros intentos por identificar los comportamientos que se apartan del modelo dominante, como los estudios urbanos de la escuela de Chicago, hasta las metodologías críticas actuales, la juventud se ha establecido como un tema central en los debates científicos y políticos (Sánchez y Hakim, 2014).

En este mismo sentido, es importante destacar que a los jóvenes se les han atribuido diversos esquemas de interpretación (Kropff, 2010). A inicios del siglo XX se planteó que la sociedad enfrentaba un problema y que la juventud, con su capacidad para dinamizar las instituciones, representaba una posible solución. Posteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial, surgieron discursos que criminalizaban a la juventud. A finales de los años cincuenta, con las manifestaciones juveniles, emergieron narrativas que presentaban a los jóvenes como una generación sin futuro (Machado, 1993).

Ahora bien, no es posible desde una clasificación eminentemente etaria pretender homogeneizar el significado de la categoría «juventud», puesto que no es dable reducir a un ciclo de la vida lo que significa ser un sujeto joven. A esta postura de clasificación por edades se opondría Bourdieu, quien sostiene que la edad se presenta como un dato tanto manipulado como manipulable, ya que a partir de esta noción se generan intervenciones que permiten hablar de los jóvenes como una unidad social homogénea, un grupo con intereses compartidos. Al vincular dichos intereses con una edad definida biológicamente, se evidencia una clara manipulación conceptual (Bourdieu citado por Duarte, 2000).

Por su parte, la afirmación de Bourdieu: «[...] la juventud no es más que una palabra» (citado por Muñoz, 2003, p. 26), es una clara muestra de que, en estricto sentido, tal categoría es dotada de contenido dependiendo de los diversos enfoques. A lo largo del tiempo, los jóvenes han sido descritos como individuos en una etapa de transición, carentes de identidad y en búsqueda de ella; como símbolos del potencial para el cambio social, personas vulnerables y propensas al riesgo, o incluso como peligrosos y desadaptados (Muñoz, 2003; Tatar y Díaz, 2018).

La juventud entendida a partir del concepto de adolescencia

La etimología de la palabra «adolescente» se origina en el término latino «*adolescens, adolescentis*», que se puede interpretar como «algo que está en periodo de crecimiento». Fernández (2025), en su *Hispanoteca*, señala que este término es el participio presente del verbo latino *adolescere*, que significa «crecer, madurar» o «desarrollarse». Suárez (2009) amplía esta definición al señalar que es importante destacar que la raíz de la palabra «adolescente» proviene de la misma raíz que la de «adulto». El participio pasado de «*adolescere*» es «*adultum*», lo que implica que, mientras que el adolescente es el que está en proceso de crecimiento, el adulto es aquel que ya ha alcanzado el crecimiento completo. Ahora bien, debe destacarse que habitualmente se asocia la palabra «adolescente» con el que «adolece»; no obstante, varios autores, como Hernández (2011) y Suárez (2009), sostienen que la asociación entre «adolescencia» y el verbo «adolecer» no es precisa. El verbo «adolecer» (con solo «c») se refiere a padecer una enfermedad habitual, lo que implica sufrimiento; sin embargo, si el término «adolescencia» estuviera relacionado con este verbo, debería escribirse solo con «c», y no con «sc». Esto demuestra que el significado de *adolescencia* (con «sc») tiene una raíz diferente.

Se puede establecer entonces que la génesis del término «adolescencia» se remonta hasta el siglo XVIII, en el ámbito de la psicología. No obstante, fue a finales del siglo XIX cuando los estudios de G. Stanley Hall sobre los aspectos biológicos y psicológicos de la adolescencia contribuyeron a la difusión del concepto en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales en general (Manzano, 2018). Hall (citado por Manzano, 2018) señala que durante la adolescencia ocurren cambios significativos, tanto sexuales como sociales y biológicos, transformaciones que dan paso a una etapa de *tormento y estrés*. En ese orden de ideas, aunque la adolescencia está llena de promesas de desarrollo y crecimiento, también conlleva varios riesgos como deformaciones, desproporciones y disociación.

De igual modo, el concepto de «adolescencia» se instaura históricamente por la necesidad de clasificar etariamente a la población, en virtud de su capacidad para obtener un empleo. Feixa (2011) señala que la noción de «adolescencia» emergió en Estados Unidos y Europa, influenciada por eventos significativos relacionados con la Revolución Industrial, la clasificación de edades para realizar trabajos y la instauración de la educación obligatoria.

Por su parte, Fridman (1999) señala que la adolescencia ha sido vista como una etapa en la que los individuos, aún libres de las responsabilidades adultas, tienen la oportunidad de explorar diversos roles sociales, culturales y sexuales. Esta fase de exploración requiere cierta libertad, pero debe ir acompañada de supervisión adulta, ya que es crucial para la formación de la identidad personal, un proceso tanto individual como social.

Es claro, entonces, que la categoría «adolescente» cuenta con elementos definitorios provenientes principalmente de aspectos biológicos y de la psicología (Manzano, 2018). Por un lado, se ha descrito como una etapa de la vida en la cual se carece de algo, bajo el entendido de que es un momento en el que se deja de ser niño, pero aún no se es adulto, debido a que es un momento de transformaciones y de definiciones para empezar a hacerse responsable de sí mismo, lo cual podría entenderse como una moratoria vital (López *et al.*, 2024). Por otro lado, existen discursos y definiciones criminalizantes en las que se describe al adolescente como rebelde y problemático (Chaves, 2010).

Ser joven en tiempos de capitalismo neoliberal en el Sur Global

En la actualidad se pueden identificar múltiples discursos de estigmatización, discriminación y criminalización de lo juvenil, incluso actuaciones que conducen a la eliminación sistemática de los jóvenes. Para describir tales acontecimientos, diversos autores (Valenzuela, 2009; Amador, 2013) han estudiado el concepto de «*iuvenis sacer*», y otros se han ocupado del concepto de «juenicidio» (Valenzuela, 2009, 2016; Reguillo, 2015; Muñoz, 2015). Con el estudio de tales categorías se puede comprender la precarización y la exclusión, así como la materialización del poder soberano del Estado desde las realidades sociales, a partir de la cruda sentencia de los jóvenes como sujetos prescindibles y de la posibilidad de hacer morir y de dejar vivir.

Del *Homo sacer* al *iuvenis sacer*.

Agamben (2006) sostiene que, en un sentido estricto, la «nuda vida» es aquella vida que puede ser despojada de su existencia, pero que, al mismo tiempo, resulta insacristificable. López (2018) complementa esta idea al señalar que las «vidas desnudas» (*nudas vidas*) son aquellas cuya fragilidad las expone tanto a la muerte como al abuso, ya que no existe nadie que pueda interceder por ellas. Esta concepción está estrechamente vinculada con la figura del «*sacer*», una antigua noción del derecho romano que permitía la exclusión o incluso la aniquilación de la vida del individuo. Como bien lo expresaría Amador (2013), esta institución jurídica del derecho romano implica que el individuo sea integrado en el orden social y jurídico del Estado a través de su exclusión lo que permite, si es necesario, la posibilidad de su muerte.

Para profundizar en la figura del «*sacer*» —propia del derecho romano— Rodríguez (2016), siguiendo a Agamben, señala que cuando una persona cometía

un delito de gran gravedad, se convertía en un *Homo sacer* (hombre sagrado), lo que conllevaba la pérdida de protección tanto de los derechos de los humanos como de los divinos. En consecuencia, quedaba excluido de la comunidad y cualquier persona podía arrebatarse la vida sin ser considerada culpable de un crimen. Sin embargo, tal muerte no podía ser ofrecida como un sacrificio a los dioses. Así, detrás del *Homo sacer*, dotado de la cualidad de ser sagrado, se encuentra la posibilidad de su muerte, aunque, a su vez, se prohíbe que esta sea parte de un ritual sacrificial (Rojas, 2010).

En este orden de ideas, el *Homo sacer* está excluido por lo dispuesto tanto en la ley civil como en la ley divina. No obstante, tales exclusiones también generan inclusiones indirectas en la ley civil, puesto que determina que cualquiera puede tomar la vida del sujeto sin que con ello se cometa delito alguno; mientras que la ley divina prohíbe que se pueda realizar con el hombre sagrado ofrenda a los dioses. Al respecto, Rodríguez (2016) argumenta que las legislaciones del derecho romano, al establecer lo que está permitido y prohibido con respecto al *Homo sacer*, evidencian una forma de inclusión a través de su exclusión.

Según Agamben (2006), la condición de *Homo sacer* no se define tanto por la supuesta ambivalencia de la sacralidad que le es propia, sino por el carácter de doble exclusión en el que se encuentra atrapado y la violencia a la que está expuesto. El sujeto queda así sometido a las exclusiones impuestas por el poder soberano, el cual, al reivindicar su legitimidad, deja al individuo desprotegido, despojándolo de las salvaguardias que las leyes normalmente le brindan.

Tomando como referencia la figura del *Homo sacer*, Valenzuela (2016) plantea la existencia de la figura del *Iuvenis sacer*, que tiene en cuenta que los jóvenes son una población excluida y abandonada. Señala, además, que tales situaciones producen condiciones sociales de desigualdad, y que esto a su vez lleva a la precarización. La situación de precariedad económica y social de ciertos sectores de la población también afecta su acceso a la justicia, ya que estas personas se encuentran en una condición de vida proscrita, prescindible y sacrificable. Están situadas en los márgenes del sistema judicial, siendo subalternos sin voz ni representación (Castells citado por Valenzuela, 2016).

Retornando a la idea del poder soberano que decide quien debe vivir y quien puede morir, Valenzuela (2019) hace una aplicación analógica a los jóvenes empobrecidos de América Latina cuyas muertes ocurren violentamente. Así pues, que en el momento en que se determina que la vida de los jóvenes puede ser considerada prescindible, nos encontramos en los linderos del concepto de «*Iuvenis sacer*». Valenzuela (2016), al referirse a este fenómeno, explica que la combinación de la precariedad y falta de justicia produce el *Homo sacer* de Agamben (2006), lo que indica la existencia de vidas sacrificables. Así, el *Homo sacer* se transforma en *Iuvenis sacer*. En este contexto, Amador (2013) añade que el *Iuvenis sacer* es un

sujeto atrapado en un mundo adultocéntrico y desinstitucionalizado, en el que es integrado únicamente para ser sacrificado —si es necesario— a través de la violencia estructural, como la guerra.

Necropolítica y juvenicidio.

Achille Mbembe (2011) introduce el concepto de «necropolítica», con el que amplía y reinterpreta la idea de biopolítica planteada por Foucault, la cual considera limitada. Para este autor la «soberanía» —que define como el derecho a matar— radica en la capacidad que se tiene de determinar quién tiene derecho a vivir y quién debe morir, ejerciendo por tanto el poder de hacer morir o dejar vivir. Así las cosas, el control que se ejerce sobre la vida y la muerte representa la mayor expresión de la soberanía, pues la autoridad puede decidir quien vive y quien muere (Mbembe, 2011). A su vez, el poder se manifiesta en la vida de los sujetos, regulando y condicionando la manera en que las personas deben vivir.

Decidir a quién se hace morir y a quién se deja vivir es una de las características centrales de la necropolítica. No obstante, no es acertado pensar que estas posibilidades se las atribuya exclusivamente el Estado, pues existen diversos actores y fenómenos que confluyen allí (Jaramillo y Zuluaga, 2023). Según Valenzuela y Borelli (2021), factores como la precariedad, la vulnerabilidad y la falta de protección constituyen los fundamentos económicos, políticos, sociales y culturales que facilitan tanto las prácticas biopolíticas, enfocadas en el control de los cuerpos y la sociedad, como las estrategias necropolíticas, que se reservan el poder de decidir sobre la vida y la muerte de las personas.

En este sentido, a partir de la necropolítica los gobiernos tienen la posibilidad de administrar la distribución de los riesgos y, por tanto, decidir sobre la vida y la muerte. Se trata entonces de una gestión compleja que sigue una lógica de sacrificio, presente desde siempre en el núcleo del neoliberalismo (o necroliberalismo), basada en la noción de que algunas personas tienen más valor que otras, o que aquellas consideradas de menor valor pueden ser desechadas (Aguilar-Forero, 2020).

En el marco del capitalismo neoliberal se emplean tanto la necropolítica (Mbembe, 2011) como la biopolítica (Estévez, 2018) para generar dinámicas desiguales en la producción de vida y de muerte. Estas estrategias determinan quiénes deben o merecen morir, incluyendo a los *Iuvenis sacer*; jóvenes que representan vidas precarias y sacrificables.

Con fundamento en el concepto de «necropolítica», Valenzuela (2012) y Reguillo (2015) vinculan este concepto con el de «juvenicidio», que señala el acto extremo de arrebatar la vida de una persona. Sin embargo, el juvenicidio no debe

ser comprendido como un acto que surge de la nada, sino como el resultado de la materialización de múltiples formas de precarización social y económica que recaen sobre los jóvenes.

Emerge, entonces, el «juvenicidio» como un nuevo concepto que busca reconocer y contextualizar en los sujetos jóvenes aquellas confluencias de precarizaciones, desigualdades sociales, de no vidas o de vidas sacrificables, e identificar a un sector poblacional del cual se puede prescindir. Es así como surge una población subalternizada, a la que Zygmunt Bauman considera residual o excedente. A esta se le cataloga como indeseable, superflua o desechable, pues el sistema degradó sus formas de vida y existencia (Bauman citado por Valenzuela, 2016).

De una analogía con el genocidio surge el «juvenicidio»; ambas categorías son comparables en cuanto pretenden identificar cómo, a partir de una actuación intencional, se logra el exterminio o eliminación permanente y sistemática de un grupo humano. El juvenicidio, sin embargo, ejerce una especial delimitación mediante la eliminación o el asesinato persistente, sistemático e impune de jóvenes (Valenzuela, 2016). Al respecto, Valenzuela (2012) destaca que el concepto de «feminicidio» está estrechamente relacionado con el de «juvenicidio», ya que comparten una característica fundamental: ambos actos homicidas están precedidos por la violencia simbólica que establece y facilita la ejecución del crimen. Mientras que el feminicidio se basa en un contexto patriarcal dominante, el juvenicidio se sustenta en estructuras adultocráticas que imponen sus intereses a través de perspectivas estereotipadas y normativas.

Así, el juvenicidio da cuenta de cómo aquellos que ostentan el poder han promovido procesos de estigmatización y criminalización hacia los jóvenes, con la participación activa de las industrias culturales. Estas industrias contribuyen a estereotipar y estigmatizar los comportamientos y estilos de vida juveniles, que generan predisposiciones negativas que descalifican a los jóvenes al presentarlos como rebeldes, perezosos, violentos, pandilleros, peligrosos, anarquistas o criminales (Valenzuela, 2016).

Por tanto, el juvenicidio aparece tras una acción u omisión del Estado, dado que este funge como garante de la protección de los derechos humanos básicos. Por tal razón, la muerte sistemática de jóvenes o la precarización de sus condiciones de vida puede ser considerada como un crimen de Estado. Al darle este alcance, de acuerdo con Muñoz (2015), surge una plataforma epistemológica que permite abordar jurídicamente demandas específicas hacia el Estado.

Discusión

La bibliografía revisada sobre estudios de juventudes en América Latina permite identificar la existencia de transformaciones epistemológicas de la categoría «joven» en el ámbito de las ciencias sociales. Sus posturas iniciales partían de una clasificación etaria para identificar los jóvenes, no obstante, tal criterio ha sido complejizado y se han introducido nociones situadas de modo cronotópico con factores sociales y culturales específicos (Vommaro y Cozachcow, 2023). Su significado varía según los contextos históricos, como en la posguerra, cuando se criminalizaba a los jóvenes; o en los años sesenta y setenta, cuando fueron asociados tanto con movimientos revolucionarios como con la delincuencia (Chaves, 2010).

Esta diversidad de enfoques evidencia que la juventud es un tema de debate no solo científico, sino también político, que refleja tensiones sociales en constante cambio (Vásquez y Larrondo, 2020).

Igualmente, Brito (1998) y Reguillo (2010) indican que la juventud puede ser entendida como una condición social, en la que la identidad juvenil se construyó a partir de los aspectos culturales y estructurales que atraviesan a los jóvenes. La relevancia de este enfoque se encuentra en la identificación de las interacciones de los jóvenes con el contexto sociopolítico, lo cual permite superar las visiones biologicistas. Reguillo (2010) argumenta que comprender a los jóvenes a partir de su experiencia, relacionada con mecanismos estructurales y culturales de su entorno, los ubica en el concepto de la «noción juvenil».

Esta categoría reconoce que los sujetos jóvenes no pueden ser comprendidos como un grupo homogéneo, sino como un colectivo inmerso en un proceso de inserción y adaptación a las dinámicas históricas y geopolíticas. Por tanto, la juventud debe entenderse como una construcción relacional y situada, influenciada por factores que trascienden lo biológico y que responden a realidades complejas, variables en el tiempo y el espacio (Kropff, 2010).

Los enfoques ligados a los discursos adultocéntrico y biologicista, como es el caso de la adolescencia (Manzano, 2018), limitan la posibilidad de realizar análisis integrales en las ciencias sociales, pues despojan a los jóvenes de la oportunidad de ser entendidos como sujetos sociales con agencia. Se restringen a identificar estos sujetos desde teorías psicoevolutivas que los definen como carentes de madurez, puesto que se encuentran en una etapa de transición que los prepara para afrontar la vida adulta. Este tipo de narrativas reproducen la discriminación juvenil y, por tanto, perpetúan una visión reduccionista en la que no se reconocen las potencias de los jóvenes en la sociedad (Kropff, 2010).

Ahora bien, las prácticas de control y vigilancia hacia los jóvenes (Jaramillo, 2018) suelen ser justificadas a partir de discursos criminalizantes que asocian

la condición juvenil con el riesgo y el conflicto. Estas narrativas producen una desacreditación identitaria que estigmatiza y segrega a la juventud, debido a que se perpetúa la creencia que las juventudes deben crearse a imagen y semejanza del mundo adulto. No obstante, es preciso revalorizar y reactualizar el lugar de las juventudes en la vida social, revaluando las miradas que problematizan y estigmatizan a los jóvenes y que los asocian con necesidades permanentes de intervención desde el mundo adulto (Manzano, 2018).

La juventud no debe soportar únicamente discursos que la criminalizan. Existen diversas narrativas que la invisibilizan y precarizan, como el concepto de «*Iuvenis sacer*», planteado entre otros por Valenzuela (2016), en el que se refleja una crítica profunda hacia la forma en que las estructuras sociales y económicas precarizan la vida de los jóvenes, convirtiéndolos en sujetos prescindibles.

En esta misma línea de pensamiento, la legitimación de las violencias estructurales que gestionan vidas y cuerpos ubican a los jóvenes en una condición similar al *Homo sacer* de Agamben (2006), pues esto implica que algunas vidas tienen derechos y otras no. Así mismo, la naturalización de la muerte de la población joven como un destino aceptable es parte de la violencia estructural y simbólica que valida que algunas vidas pueden ser sacrificadas sin que exista algún tipo de consecuencia (Alvarado y Jaramillo, 2023).

Este abandono y precarización no solo los excluye del acceso a derechos y oportunidades, sino que, en contextos de violencia y guerra, los convierte en cuerpos disponibles para ser eliminados o explotados (Jaramillo y Zuluaga, 2023). Desde una perspectiva adultocéntrica, su vida es valorada solo en la medida en que es funcional al poder hegemónico de estos tiempos, lo que refuerza una relación de dominación en la que la juventud, en particular la más vulnerable, se convierte en la vida sacrificable, invisibilizada y desechable ante las lógicas de exclusión (Jaramillo, 2020).

Siguiendo la línea de los discursos criminalizantes, el juvenicidio se presenta no solo como un fenómeno de violencia física directa, sino como una consecuencia sistemática de las políticas que relegan a la juventud a los márgenes de la sociedad (Valenzuela, 2019). Esta categoría permite comprender cómo los jóvenes, especialmente los de contextos marginalizados, son vistos como vidas desechables, sacrificables dentro de un orden socioeconómico que favorece la producción y la acumulación de capital, mientras deja en la indiferencia o abandono a aquellos que no encajan en sus esquemas productivos (Valenzuela, 2016).

Las vidas juveniles que se convierten en prescindibles para el sistema (Amador, 2013) se hallan inmersas en una especie de nuda vida, puesto que se encuentran en una intersección entre biopolítica y necropolítica, que en la realidad de estos sujetos se expresa inevitablemente en el juvenicidio que plantea Valenzuela (2016). En este sentido, estos enfoques permiten la expedición de

políticas represivas que excluyen y criminalizan a los jóvenes, de tal forma que incluso se decide sobre la vida de ellos, llegando hasta la eliminación. Esto precariza radicalmente la vida juvenil y le otorga un valor residual, reafirmando que son percibidos como una potencial amenaza social (Bonvillani, 2022).

Las estructuras adultocéntricas, estatales y mercantiles inmersas en el neoliberalismo han usado estrategias de precarización permanente hacia los jóvenes que los lleva a zonas de vulnerabilidad extrema. Esto les ha permitido incluso definir cuáles son las vidas que merecen ser vividas, actuando desde la violencia simbólica que precede y legitima la violencia física (Reguillo, 2015). Así, el juvenicidio se convierte en un crimen de Estado por omisión y acción, que no solo mata cuerpos, sino que también destruye futuros, posibilidades de agencia y dignidad, lo cual crea una subcategoría humana destinada a la muerte lenta o violenta en los márgenes sociales (Jaramillo, 2020).

Conclusiones

A partir del análisis de las categorías y conceptos desarrollados a lo largo del texto, identificados mediante una revisión documental rigurosa y abordados desde una perspectiva crítica y situada de carácter hermenéutico, en este artículo se plantean las siguientes conclusiones. En primer lugar, se tiene que la categoría «juventud» ha mutado desde una simple clasificación etaria hasta convertirse en un concepto complejo, moldeado por contextos históricos, sociales y culturales. Esta transformación permite alejarse de visiones biologicistas y adultocéntricas, que limitan el entendimiento de los jóvenes como sujetos sociales; así como reconocer su agencia, autonomía y capacidad para participar activamente en la vida política, económica y cultural.

En segundo lugar, es evidente que las políticas y los discursos adultocéntricos continúan criminalizando y precarizando a los jóvenes, especialmente a aquellos en situación de vulnerabilidad. La violencia estructural que existe en contra de los y las jóvenes admite que conceptos como el «juvenicidio» y el «*Juvenis saccor*» sean útiles para comprender la marginalización y la exclusión que convierte a este sector de la población en prescindible. La naturalización de la muerte de la población a partir de violencia sistemática inscribe al juvenicidio en medio de una gubernamentalidad tanatopolítica, lo cual dilucida sin duda la deshumanización de la juventud a partir de las exclusiones económicas, sociales y culturales.

Así pues, la potencia analítica del juvenicidio radica en que permite denunciar la violencia que afecta a las juventudes en contextos de desigualdad, hasta el límite en el que incluso se presenta la eliminación física de cuerpos específicos

que mueren porque son considerados enemigos sociales, lo cual puede darse tanto por una acción o una omisión del Estado.

Así mismo, hay que reconocer las acciones de resistencia que son desplegadas por los jóvenes, las cuales tienen la finalidad de demostrar que son propositivos y que actúan en disputa contra las descalificaciones. En igual sentido, el reconocimiento de la agencia de las juventudes se torna en un eje de gran importancia, pues permite construir un enfoque que identifica a los jóvenes como protagonistas de su propia realidad, con la capacidad de tomar decisiones que influyan en las nuevas formas de organización social y política. Esto implica hacer con las juventudes, en y desde los jóvenes, permitiendo la participación y generando espacios de escucha que valoren las experiencias juveniles.

Finalmente, con este artículo se pretende realizar aportes que contribuyan a consolidar la idea de que, desde una mirada de las ciencias sociales, la juventud no es meramente una condición etaria, sino que es preciso entenderla como una categoría relacional y situada. Así, también se plantea una ruptura epistemológica de los enfoques psicobiológicos, y que, por lo tanto, se comprenda a los y las jóvenes como sujetos sociales con plena agencia. Igualmente, se busca ampliar la discusión y el debate sobre el concepto de «juvenicidio» como una categoría de análisis que visibilice la forma en que los Estados, los mercados neoliberales y otros actores sociales que emergen como actores violentos gestionan las vidas que consideran prescindibles. Por último, se plantea con este artículo el reconocimiento de las juventudes a partir de sus potencias y sus capacidades de resistencia.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Aguilar-Forero, N. (2020). Sin cuarentena: necropolítica y acción colectiva juvenil en Colombia (2020). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4539>
- Aguilera, O. (2014). La idea de juventud en Chile en el siglo XX. Aproximación genealógica al discurso de las revistas de juventud. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 12(24), 141-159. <https://doi.org/10.22395/angr.v12n24a7>
- Alvarado, S. y Jaramillo, O. (2023). *Violencias, contra-hegemonías y re(ex)istencias en clave de niñeces y juventudes latinoamericanas*. CLACSO/Universidad de Manizales/Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

- Álvarez, C. (2018). La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos. *Última década*, 26(50), 40-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300040>
- Amador, J. (2013). Condición juvenil en sociedades adultocéntricas. *Tendencias y Retos*, 18(2), 141-156. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/4747>
- Bonvillani, A. (2022). Juvenicidio: un concepto parido por el dolor. Reflexiones desde una revisión bibliográfica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.5548>
- Borelli, S. y Oliveira, R. (2010). Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estéticoculturais e produção acadêmica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 57-69.
- Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década*, 6(9), 170-182. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56296>
- Charlot, B. (2009). Juventud y educación: Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 2(1), 5-16. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/download/8610/8153>
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Editorial Espacio.
- Chaves, M. (2012). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja. En Chaves, M. y Fidalgo, J. (Coords.), *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos* (pp. 111-137). Espacio Editorial.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8(13), 59-77. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56498>
- Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica: ¿constitutivos u opuestos? *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 25(73), 9-43. <https://doi.org/10.32870/espiral.v25i73.7017>

- Feixa, C. (2011). Reseña de ¿Qué hay más allá de la juventud? Una lectura desde la política de los acontecimientos. *Tabula Rasa*, (14), 377-379. <https://doi.org/10.25058/20112742.434>
- Fernández, J. (2025). *Adolescente y adolecer*. Hispanoteca. <https://www.hispanoteca.eu>
- Fridman, L. (1999). *Identity's Architect: Erik H. Erikson*. Scribner.
- González, R. y Nateras, A. (2023). Necroadministración y juventudes: aniquilamiento penitenciario documentado por medios hemerográficos en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.21.1.5656>
- Hernández, L. (2011). Adolescencia: ¿Adolecer es padecer? *Salus*, 15(2), 5-6.
- Herrera, J. (2023). *La comprensión de lo social*. Ediciones Uniandes, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Jaramillo, O. (2018). Gramáticas sociales en los márgenes: formas de gobierno de la vida en el barrio Las Brisas de la ciudad de Pereira. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 20(1), 149-174. <https://doi.org/10.17151/rasv.2018.20.1.8>
- Jaramillo, O. (2020). *Prácticas artísticas y modos de subjetivación. Cuerpos apasionados y cuerpos vibrantes*. Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- Jaramillo, O. y Zuluaga, W. (2023). El nacimiento de un ave: agenciamientos artísticos expansivos en el barrio Otún-San Judas de Dosquebradas, Colombia. En Alvarado, S. y Jaramillo, O. (Eds.), *Violencias, contra-hegemonías y re(ex)istencias en clave de niñeces y juventudes latinoamericanas* (pp. 277- 332). CLACSO/Universidad de Manizales/Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jaramillo, C., Bustamante, D. y Jaramillo, O. (2025). La participación de las juventudes en las políticas públicas en Latinoamérica, una revisión sistemática. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 1-28. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol12num1.2025.4388>

- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. Avá. *Revista de Antropología*, (16), 171-187. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/59526>
- López, J. (2018). Nuda vida y estado de excepción en Agamben como categorías de análisis para el conflicto colombiano. *Revista CES Derecho*, 2(9), 237-266. <https://doi.org/10.21615/cesder.9.2.4>
- López, S., Sánchez, M. y González, D. (2024). Las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes: agencia y subjetividad. Más allá de las visiones psicobiológicas. En Gutiérrez, N. (ed.), *Tejiendo historias: mujeres, género y educación* (pp. 223-236). Astra.
- Machado, J. (1993). *Culturas Juvenis*. Editorial Imprenta Nacional Casa de la Moneda.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. En *Ensayos sobre sociología del conocimiento* (pp. 193-242). Aguilar.
- Manzano, V. (2018). Una edad global: juventud y modernización en el siglo XX. *Pasado Abierto*, 4(7), 55-76. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2670/2769>
- Margulis, M. y Urresti, M. (1995). Moda y juventud. *Estudios Sociológicos*, 13(37), 109-120. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/777>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 145-180. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/337>
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa* (tesis doctoral). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/553>
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En Valenzuela, J. (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y*

las vidas precarias en América Latina y España (pp. 131-164). NED/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/El Colegio de la Frontera Norte.

Ortega y Gasset J. (1966). La idea de generaciones. En *El tema de nuestro tiempo*, Obras Completas, III, (pp. 145-168). Revista de Occidente.

Ortega y Gasset J. (1970). El método de las generaciones. En *En torno a Galileo*. Obras completas, IV, (pp. 11-71). Revista de Occidente

Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: biografías, incertidumbres y lugares. En Reguillo, R. (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas. En Valenzuela, J. (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 59-78). NED/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/El Colegio de la Frontera Norte.

Rodríguez, A. (2016). Giorgio Agamben y los derechos humanos: *Homo sacer* I. El poder soberano y la nuda vida. *Derechos Humanos México*, (16), 53-74. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28817.pdf>

Rojas, W. (2010). *Homo sacer*: el poder soberano y la nuda vida. *CRITERIOS - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 3(1), 269-281. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/download/1931/1674/4255>

Sánchez, J. y Hakim, N. (2014). ¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos. *Revista QuAderns-E*, 19(2), 43-57. <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/292819>

Suárez, M. (2009). *Adolescencia (sin s)*. *Campus Milenio*. Seminario de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=647>

Tatar, F. y Díaz, A. (2018). La condición juvenil dentro del conflicto armado en Colombia. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 9(1), 54-67. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.180901.05>

- Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. El Colegio de la Frontera Norte/Juan Pablo Editores.
- Valenzuela, J. (2012). *Sed de mal. Feminicidio, jóvenes y exclusión social*. El Colegio de la Frontera Norte/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Valenzuela, J. (2016). Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización. En Moraña, M. y Valenzuela, J. (Coords). *Precariedades exclusiones y emergencias* (pp. 37-52). Gedisa.
- Valenzuela, J. (2019). *Trazos de sangre y fuego: bionecropolítica y necropolítica en América Latina*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales/Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, J. (2021). Juvenicidio y necropolítica. En Borelli, S. y Valenzuela, J. (Comps.), *Jovens latino-americanos. Necropolíticas, culturas políticas y urbanidades* (pp.15-38). CLACSO/El Colegio de la Frontera Norte/Universidad de Manizales/Cinde/Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
- Valenzuela, J. y Borelli, S. (Comps.) (2016). *Jovens latino-americanos. Necropolíticas, culturas políticas y urbanidades*. CLACSO/El Colegio de la Frontera Norte/Universidad de Manizales/Cinde/Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
- Vásquez, M. y Larrondo, M. (2020). Transiciones. Las transformaciones de los compromisos juveniles partidarios en la posdictadura en Argentina. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 230(60), 88-117. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/142498>
- Vommaro, P., Larrondo, M., Núñez, P. y Vázquez, M. (2021). Juventudes y configuraciones generacionales de la política: un análisis comparativo entre los años ochenta y los dos mil. En Kriger, M. (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinos con la política, entre dos paradigmas de Estado* (pp. 181-213). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vommaro, P. y Cozachcow, A. (2023). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina, de la segunda mitad del siglo XX al siglo XXI. Introducción. *Revista Iberoamericana*, 23(82), 7-13. <https://doi.org/10.18441/ibam.23.2023.82.7-13>

Trabajo infantil y adolescente en sociedades no salariales. Una lectura sociológica desde los talleres-familia*

[Versión en español]

Child and Adolescent Labor in Non-Wage Societies.
A Sociological Reading from Family Workshops

Trabalho infantil e adolescente em sociedades não salariais:
uma leitura sociológica a partir dos ateliês familiares

Recibido el 14/06/2024. Aceptado el 22/07/2025

› Cómo citar:

Villanueva, A. y Arzate, J. (2026).
Trabajo infantil y adolescente
en sociedades no salariales. Una
lectura sociológica desde los
talleres-familia.
Ánfora, 33(61), 293-315.
<https://doi.org/10.30854/anf.1184>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Ángel David Villanueva Ortega**

<https://orcid.org/0009-0009-4367-3970>

México

Jorge Arzate Salgado***

<https://orcid.org/0000-0002-2459-9578>

México

Resumen

Objetivo: abordar la polémica contemporánea entre las concepciones del trabajo infantil y adolescente desde dos principales enfoques: proteccionista y abolicionista. Se indaga su potencialidad teórica para abordar la realidad que presenta el fenómeno en contextos donde prevalecen múltiples condiciones de precarización, y donde la niñez trabajadora puede comenzar su proceso de desafiliación social. **Metodología:** como estrategia para explorar las diferentes concepciones y expresiones del fenómeno, se realizaron entrevistas con niños, niñas

* Producto de la tesis doctoral: *Trabajo infantil: entre la desafiliación social y el soporte socio institucional*. Financiación: no contó con financiación. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

** Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Correo electrónico: adavidvillanuevaortega@gmail.com

*** Doctor en Sociología. Profesor de Carrera en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, Investigador SNI Nivel II. Correo electrónico: arzatesalgado2@gmail.com

y adolescentes (NNA) trabajadores de San Andrés Cuexcontitlán, una comunidad semi urbana en México donde se ha normalizado la presencia de NNA trabajadores en talleres familiares, caracterizados por la informalidad. **Resultados:** se logra identificar la necesidad de reconceptualizar al trabajo infantil, tomando en cuenta la probabilidad de encontrar en el trabajo un vínculo social, un soporte institucional y un posible derecho que se les sigue negando a los NNA interesados en involucrarse legítima y dignamente en las dinámicas laborales y/o productivas. **Conclusiones:** en sociedades no salariales, el trabajo infantil no es solamente una relación técnica de producción, es un soporte institucional privilegiado de inscripción en la estructura social.

Palabras clave: trabajo infantil; trabajo informal; taller; familia; estructura social (obtenidos del tesoro UNESCO).

Abstract

Objective: To address the contemporary debate on child and adolescent labor from two main approaches: protectionist and abolitionist. The study examines their theoretical potential to account for the realities of the phenomenon in contexts characterized by multiple forms of precariousness, where working children may begin processes of social disaffiliation. **Methodology:** To explore the different conceptions and expressions of the phenomenon, interviews were conducted with working children and adolescents in San Andrés Cuexcontitlán, a semi-urban community in Mexico where the presence of working minors in informal family workshops has become normalized. **Results:** The findings highlight the need to reconceptualize child labor, considering the possibility that work may function as a social bond, an institutional support, and even a potential right that continues to be denied to children and adolescents seeking to engage legitimately and with dignity in labor and/or productive activities. **Conclusions:** In non-wage societies, child labor is not merely a technical relation of production; it constitutes a privileged institutional support for individuals' incorporation into the social structure.

Keywords: child labor; informal labor; workshop; family; social structure (obtained from the UNESCO thesaurus).

Resumo

Objetivo: abordar o debate contemporâneo sobre o trabalho infantil e adolescente a partir de dois principais enfoques: protecionista e abolicionista. Analisa-se seu potencial teórico para compreender a realidade do fenômeno em contextos marcados

por múltiplas formas de precarização, nos quais crianças e adolescentes trabalhadores podem iniciar processos de desfiliação social. **Metodologia:** como estratégia para explorar as diferentes concepções e expressões do fenômeno, foram realizadas entrevistas com crianças e adolescentes trabalhadores em San Andrés Cuexcontitlán, uma comunidade semiurbana no México, onde se normalizou a presença de menores trabalhadores em ateliês familiares caracterizados pela informalidade. **Resultados:** identifica-se a necessidade de reconceituar o trabalho infantil, considerando a possibilidade de que o trabalho funcione como vínculo social, suporte institucional e até mesmo como um possível direito ainda negado a crianças e adolescentes interessados em participar de forma legítima e digna nas dinâmicas laborais e/ou produtivas. **Conclusões:** em sociedades não salariais, o trabalho infantil não constitui apenas uma relação técnica de produção, mas um suporte institucional privilegiado de inserção na estrutura social.

Palavras-chave: trabalho infantil; trabalho informal; ateliê; família; estrutura social (obtidos do tesauro UNESCO).

Introducción

El trabajo infantil puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas, lo que permite interpretaciones diversas del fenómeno. La principal sigue siendo su concepción como «síntoma de la pobreza» (a veces extrema) que padecen los hogares. Se trata de una perspectiva, principalmente economicista, vigente todavía en el imaginario social como la única o, jerárquicamente, la más importante. No muy alejada de ella están los estudios donde se concibe al trabajo infantil como estrategia de supervivencia por parte de las familias o de los propios niños, niñas y adolescentes (NNA) con alguna condición de vulnerabilidad; es un ejemplo de respuesta a la pregunta clásica sobre cómo sobreviven los marginados.

Otro abordaje se enfoca en la consecuencia de la ideología meritocrática, según la cual hay que saber ganarse la vida desde temprana edad, aprender a hacer cosas en un sentido técnico-práctico como forma de preparación para la vida adulta, forjándose una responsabilidad con la satisfacción de saber y ganar dinero, e, incluso, un carácter derivado del enfrentamiento cara a cara con la vida. Asimismo, existe una perspectiva que identifica al trabajo infantil como una práctica común, arraigada en las familias, donde todos participan de las tareas y los gastos en la medida de sus posibilidades. Es decir, no se concibe como algo extraordinario en lo cual se deba reparar, pues es prácticamente un proceso casi necesario (y deseado) por el que pasa cada persona en su niñez-adolescencia. No obstante, en las últimas décadas ha surgido un enfoque derivado de las propias voces de los NNA, en las que reclaman como un derecho el insertarse al mercado laboral si así lo desean, amparados además por su reconocimiento como sujetos de derechos, con capacidad de discernimiento y toma de decisión. Esta perspectiva no solo entra en disputa con visiones adultocéntricas y abolicionistas, también enfrenta resistencias en un país como México donde, al no existir una sociedad salarial plena, es débil el vínculo entre trabajo formal y Estado social. Por consiguiente, los anclajes institucionales giran en torno a múltiples instituciones de naturaleza comunitaria.

En este artículo se propone una concepción del trabajo infantil y de los adolescentes desde un enfoque proteccionista, explorando su definición como anclaje institucional ante la desafiliación social. De esa forma, se elabora una reconceptualización del trabajo infantil, tomando en cuenta las experiencias de los protagonistas sociales. Esto supone una visión crítica del trabajo, denominado como «informal», especialmente el realizado en contextos comunitarios y familiares.

El debate del trabajo infantil y juvenil

Dentro de las percepciones alrededor del trabajo realizado por NNA (niños, niñas y adolescentes) hay dos principales consideraciones al respecto. Por un lado, como un fenómeno indeseado, literalmente como un problema público digno de ser tratado para su disminución y, en un futuro, erradicarlo. Por otro lado, cierta acepción positiva, ya sea porque es inevitable o porque se desea o se busca, en la que el fenómeno se acepta como eso, un fenómeno propio de la dinámica social que hemos construido y legitimado.

Para efectos de este artículo, se concibe al trabajo infantil como un soporte socio institucional de los niños y adolescentes a la estructura social, en la lógica intencional de reforzar sus vínculos sociales o de suplirlos ante el probable debilitamiento de sus vínculos familiares y/o escolares.

Enfoque abolicionista

Las definiciones tradicionales del «trabajo infantil» lo describen principalmente como la participación de niños y niñas en actividades económicas prohibidas por la ley (UNICEF, 2006). Asimismo, se le cataloga como formas de trabajo no permitidas debido al riesgo de su integridad (OIT, 2010). Se puede apreciar en ellas un sesgo hacia la concepción patológica del fenómeno y, por consecuencia, optar por su erradicación.

El enfoque abolicionista (Leyra, 2005) es precisamente ese que define al trabajo infantil como una práctica totalmente nociva ya que, según su percepción, vulnera los derechos consagrados en la *Convención de los Derechos de la niñez* (CDN), bajo el argumento de que afecta en términos negativos la educación, la salud, y la seguridad ocupacional y personal de los niños y adolescentes.

Existe una preocupación legítima que causa el trabajo infantil, no solo en los últimos años, como sugieren Ranjan y Lancaster (2005), sino a lo largo de la historia y, sobre todo, a partir del desarrollo institucional, hablando local e internacionalmente. Dicha preocupación se debe en gran medida a la convicción de que el trabajo infantil, desde esas definiciones:

Es perjudicial para la formación de capital humano, idea en la que abundan los estudios cada vez más numerosos dedicados a este asunto. Kanbargi y Kulkarni (1991), Psacharopoulos (1997), Patrinos y Psacharopoulos (1997), Jensen y Nielsen (1997), Ravallion y Wodon (2000) y Ray (2000a, 2000b y 2002) forman parte de esta vasta bibliografía en la que se demuestra la relación de

correspondencia existente entre el trabajo infantil y la escolaridad de los niños. (Ranjan y Lancaster, 2005, p. 209).

La relación entre pobreza y trabajo infantil dentro de estas perspectivas es fundamental para explicar el fenómeno y asociarlo con la urgencia de que su existencia es síntoma y consecuencia de la misma pobreza. Por lo tanto, es necesario su tratamiento desde la óptica de la erradicación.

Según la visión ortodoxa, los menores entran al mercado laboral cuando el ingreso que perciben es necesario para garantizar el nivel mínimo de consumo familiar (Ilahi, Orazem y Sedlack, 2001; Rogers y Swinnerton, 2004; Kambhampati y Rajan, 2005; Fan, 2011); a esta hipótesis se le conoce como el *luxury axiom* del trabajo infantil. (Cortés *et al.*, 2018, p. 136).

Bajo este enfoque, existe un salario de equilibrio para todos los hogares por debajo del cual los padres enviarán a sus hijos a trabajar. Así se relaciona el trabajo infantil con características de vulnerabilidad en los hogares, e incluso con carencias dentro de la misma población compuesta por niños y adolescentes.

El enfoque abolicionista abarca los estudios donde se concibe el trabajo infantil como una estrategia de los hogares para solventar sus necesidades, ya sea por los bajos ingresos de los jefes del hogar, por causas de un empleo informal o por desempleo.

Parikh y Sadoulet (2005) encuentran que los niños cuyos padres son trabajadores por cuenta propia tienen más probabilidad de trabajar que los hijos de empleados asalariados. Edmonds (2007) y Reggio (2011), por ejemplo, encuentran que las hijas de madres empleadas están más propensas a trabajar en casa cuando existen niños pequeños en el hogar. Un resultado análogo fue obtenido por Ilahi (2001), cuyo estudio muestra que los cambios en la situación socioeconómica de la familia afectan en mayor proporción la probabilidad de trabajo fuera del hogar de los niños que de las niñas, y que la tendencia se revierte para el caso del trabajo en casa. (Cortés *et al.*, 2018, p. 137).

Ureña *et al.* (2009), al pretender determinar el impacto de la pobreza sobre la escolarización y el trabajo infantil, encuentran que la pobreza estimula la participación laboral de los niños y niñas, y reduce a su vez sus posibilidades de ir a la escuela. Además, a mayor escolaridad de los padres, es menos probable que los niños y adolescentes trabajen y hay más probabilidad de que asistan a la escuela. No solo se establecen relaciones del trabajo infantil con la pobreza de los hogares y sus dinámicas de sobrevivencia, se incluyen relaciones con la

escolaridad. En este sentido, se señalan índices de ausentismo como consecuencia del trabajo en los menores, así como bajo rendimiento académico, y, en los casos extremos, deserción escolar. Esta última debido al consumo excesivo de tiempo que implican las jornadas laborales, o de la ausencia de una mínima preparación académica, producto de una falta de tiempo, recursos y atención por parte de los padres (trabajadores o no), así como de una incursión muy temprana de los propios niños y adolescentes en las actividades productivas.

Estos trabajos han contribuido a fortalecer la visión tradicional del trabajo infantil como un problema público, más que como un fenómeno social. Esta perspectiva ha sido históricamente legitimada, sin que ello entre en contradicción con el estigma social del cual son objeto los niños trabajadores, ni con los recurrentes discursos de sensibilización y promesas de erradicar su práctica.

Enfoque proteccionista

En los posicionamientos alrededor del trabajo infantil existe una dualidad, o por lo menos una visión flexible, en la forma como se concibe el trabajo infantil dentro de la familia. Esta dualidad exige rebasar las concepciones que solo muestran una cara del fenómeno. La realidad que viven muchos de los niños y adolescentes en México y en el mundo demanda replantear la concepción del trabajo infantil, incluso hasta sus probables definiciones como práctica regular, así como identificar que el problema reside no en esa práctica sino en los constantes grados de explotación (De la Vega, 1996) y de aprovechamiento o abuso.

El denominado enfoque proteccionista (Leyra, 2005) se funda en una valoración crítica del trabajo infantil, destacando su carga positiva como una forma de potenciar la experiencia dentro del mercado laboral para hacerlo parte integral de un proceso socializador y formativo. De esa manera, el trabajo infantil puede pasar de ser un motivo de desafiliación, o exclusión social en casos extremos, a una causa de fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales. Esta concepción es la que se explora dentro del artículo, partiendo del análisis del contexto familiar, socioeconómico y cultural de los niños, el cual influye en las decisiones de inserción en el mercado laboral antes de la edad permitida por la ley.

Los contextos resultan imprescindibles a la hora de hacer un análisis sobre el trabajo infantil y los factores variados que lo detonan, así como sus consecuencias. Las llamadas «cuestiones estructurales» muchas veces se ignoran a la hora de establecer correlaciones del fenómeno, como lo son los problemas de bajos ingresos, abusos laborales o el bajo desempeño académico de los niños y adolescentes.

El trabajo infantil afecta de distintas formas las dinámicas de las familias donde se presenta, y de los niños y adolescentes en particular. Los hallazgos alrededor del tema son relevantes en relación con el tema de la educación; sin embargo, es imprescindible explorar los estudios recientes en donde se observan también otros elementos que no necesariamente caben en la visión patológica del trabajo infantil.

Pese a la evidencia en favor del *luxury axiom*¹, estudios recientes han encontrado una relación de U invertida entre la tenencia de tierra y el trabajo infantil (Bhalotra y Heady, 2003; Basu *et al.*, 2010). A esta relación se le denomina «paradoja de la riqueza», debido a que controvierte la hipótesis de la pobreza como único determinante de la inserción de los menores al mercado laboral. Buscando comprender tal paradoja [...] Fan (2011) plantea que cuando los salarios de los adultos garantizan el consumo de subsistencia del hogar, la sustituibilidad entre el trabajo de niños y adultos puede importar mucho más que el ingreso de los padres en la decisión de participación de los menores en el mercado laboral. Incluso, sugiere Fan (2011), una mayor tasa de retorno a la inversión en la educación del niño puede incrementar el incentivo de los padres de enviar el niño al trabajo, puesto que el trabajo infantil incrementa el ingreso del hogar y, por lo tanto, los recursos financieros para la educación del niño; por tal motivo, los nuevos enfoques incluyen variables asociadas a la aceptación sociocultural del TI, las imperfecciones de los mercados crediticios, el desplazamiento y los impactos de los programas de transferencia estatal que buscan mitigar los efectos de este fenómeno (Acevedo *et al.*, 2011a). (Cortés *et al.*, 2018, p. 140).

La existencia del trabajo infantil, no como un problema, sino como elemento de una tradición cultural, incluye ciertas diferencias con respecto a los roles asignados a hombres y mujeres dentro de las dinámicas laborales.

Los resultados de Blunch y Verner (2001) indican que existe una marcada diferencia de género en el trabajo infantil, ya que las niñas son más propensas que los niños a involucrarse en trabajos peligrosos. Pero esta brecha de género no obedece a una discriminación del mercado laboral, sino que refleja las normas culturales de determinadas sociedades. En un análisis similar, Del Río y Cumsille (2008) muestran que, si bien la pobreza constituye el determinante más robusto del trabajo infantil, las preferencias culturales de los padres toman cada vez mayor relevancia en la decisión. En Colombia, Gil (2006) encuentra que dentro de

1 Hipótesis dentro del trabajo infantil que sostiene que los menores entran al mercado laboral cuando el ingreso que perciben es necesario para garantizar el nivel mínimo de consumo familiar.

la dinámica cultural de ciertos grupos sociales (como campesinos y población con baja escolaridad) se le atribuye al trabajo una función formativa; así, el imaginario colectivo ve en este una manera eficaz de evitar que los menores caigan en vicios y de propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas laborales para su adultez. (Cortés *et al.*, 2018, p. 140).

Las familias, motivadas por aspectos varios —no necesariamente la sobrevivencia—, recurren al trabajo infantil para sostener su propia dinámica o, incluso, para fomentar valores y ampliar no solo su capital económico, sino también cultural.

Edmonds y Turk (2003), basándose en información de Vietnam, hallaron que hogares con su propio negocio son más propicios a enviar a sus niños a trabajar. Una familia que es dueña de su propiedad o de su negocio tiene una mayor oportunidad al utilizar el trabajo de los niños. Bhalotra y Heady (2003), usando data de Ghana y Pakistán, enunciaron que el tamaño de la propiedad está positivamente relacionado con el trabajo infantil. Como grandes propiedades implican mayor riqueza, en este caso la pobreza no deriva en mayor nivel de trabajo infantil. (Mazzarella, 2013, p. 53).

Estos abordajes no solo son fruto de los esfuerzos teóricos por parte de los investigadores, también de los propios movimientos de niños trabajadores (NATs), que han alzado la voz para reclamar nuevas consideraciones, exigiendo mayor participación y protagonismo en sus propias vidas. Dichas voces no denuncian al trabajo infantil en sí mismo (Leyra, 2005), sino las condiciones en las que la infancia y la adolescencia desarrollan dichos trabajos, permitiendo, por lo tanto, la exploración a otras formas de entender, definir e intervenir el trabajo infantil.

El asunto central, desde la perspectiva proteccionista, radica en la existencia de las desigualdades sociales. Sin embargo, es necesario considerar los continuos de desigualdad-violencia que marcan la existencia de los niños y adolescentes en amplias regiones como América Latina; contextos sociales en donde ambas condiciones operan como sistema de mutua implicación. En estos casos, esta realidad explica, de forma sistémica, el deterioro de los anclajes institucionales de los más desprotegidos; a la vez que genera una serie de relaciones sociales y económicas asimétricas, no solo entre clases sociales, sino entre grupos etarios y diversidades sexuales.

Si bien los continuos de desigualdad-violencia inciden en la reproducción de las formas de precariedad económicas o formas de explotación económica, uno de sus efectos más inquietantes es la destrucción de la cohesión social. Es decir, la sustitución de sistemas de relaciones sociales solidarias por sistemas

asimétricos de poder, que tienden a reproducir y perpetuar los mismos sistemas de desigualdad-violencia (Arzate, 2023).

Soportes institucionales y trabajo infantil y adolescente

Para el argumento que se presenta en este artículo se parte de la perspectiva de Robert Castel sobre lo que él llama la nueva cuestión social: ¿qué hacer para incorporar al juego social a las poblaciones invalidadas por la coyuntura y poner fin a una hemorragia de desafiliación social? (Castel, 1997). En este sentido, el autor sitúa al trabajo como esa cuestión social, ya que a partir de ella se ha estructurado nuestra formación social. Es decir, el trabajo es, además de una referencia económica, una referencia psicológica, cultural y simbólicamente dominante en el mundo moderno. Es el principal mecanismo que estructura a la sociedad, sobre todo el trabajo formal, entendido como vínculo fundamental entre el individuo y el Estado. En este sentido, la sociedad salarial representa el producto más acabado de este proceso histórico.

El trabajo, en ciertos contextos, funciona como un soporte socio institucional para todos los grupos etarios. En este sentido, el trabajo infantil se muestra como una posibilidad para reforzar los vínculos de los niños y adolescentes con la familia, la comunidad o la misma escuela, o, en casos extremos, suplir algunos de esos vínculos.

La noción del ‘vínculo social moderno’ conecta de forma directa con la de ‘cohesión social’. Esta, según Arzate (2021), debe entenderse como una teoría de la acción social, ya que parte de una identidad y una moral que permite producir organización social en torno al bien común. Para Durkheim (citado por Múgica, 2004), no es posible generar una sociedad cohesionada sin una acción individual y colectiva consciente, basada en la autonomía de los individuos que la haga posible. Tal concepción arroja luz sobre lo que significa la existencia de formas institucionales que funcionen como anclajes de los individuos en el mundo moderno, independientemente del nivel de desarrollo de una sociedad. Por ello, el anclaje institucional no es más que el resultado de una acción colectiva basada en esa moral consciente en torno al bien común, incluso más allá de la mera racionalidad económica que suele guiar a las instituciones.

Los vínculos que unen al individuo con la estructura social moderna —basada, en esencia, en la solidaridad orgánica implícita— permiten tanto la construcción de la cohesión social como la prevención de la exclusión social en sentido estricto. Para evidenciar esto, se recurre a las tres zonas de integración con las que Castel (1997) describe el proceso de la desafiliación social: integración, vulnerabilidad y desafiliación. Bajo este marco se plantea una primera conclusión:

los individuos difícilmente pueden vivir sin soporte social, porque tal condición los convertiría en excluidos.

¿Cuáles son los soportes socio institucionales para los niños y adolescentes? La respuesta inmediata es la familia. La familia es quien los inscribe dentro de una dinámica social y también quien los protege; es decir, son vínculo y soporte al mismo tiempo, ahí se produce la primera socialización. El segundo vínculo es la educación y la escuela. La primera como valor institucional con el cual pretenden lograr fortalecer su anclaje en la dinámica capitalista de la sociedad, y la segunda donde pueden tejer relaciones de amistad con algunos de sus pares para encaminarse en la integración total. Si ambos lazos existen y se mantienen, probablemente el menor se encuentre dentro de la primera zona bajo un entorno seguro y estable.

Existen posibilidades, debido a diversas situaciones de los hogares a los que pertenecen —como se señala en la Encuesta Nacional del Trabajo Infantil (INEGI, 2022)—, de que los menores vean debilitado alguno de esos soportes principales o, en el peor de los casos, ambos. Cuando esto ocurre, una de las estrategias de las familias y de los propios niños y adolescentes para suplir tal debilitamiento es recurrir al trabajo. Si el contexto socio familiar le exige a los niños y adolescentes trabajar, ellos lo harán sin mayor problema, lo que refuerza todavía más la conducta si hay quienes les precedieron en esa práctica o tienen ejemplos de sus pares involucrados en dinámicas laborales.

Estas acciones son estratégicas, sobre todo para evitar la exclusión social, dado que, en ciertas situaciones sociales, el hogar y la familia no bastan para sostener totalmente el vínculo con la estructura social. A ello se suma la enorme cantidad de formas de violencia existentes en familias y barrios en pobreza extrema, especialmente en las ciudades de América Latina; violencias que afectan de manera particular a niñas, adolescentes y diversidades sexuales.

Sin embargo, los niños y adolescentes se encuentran ante un impedimento normativo que les prohíbe trabajar antes de los 15 años. En este sentido, volviendo a las zonas de desafiliación, su inserción en el mercado laboral los ubica, al menos en teoría, en una zona de vulnerabilidad, ya que se sitúan en un entorno de fragilidad caracterizado por la precariedad laboral y el deterioro de sus relaciones sociales.

El trabajo infantil, que abarca a niños y adolescentes trabajadores, representa uno de los fenómenos sociales que interpelan más a la sensibilidad social. Su condición de vulnerabilidad puede situarlos en un proceso de desafiliación social y, en consecuencia, como clientes potenciales de la asistencia social, que —en términos de Castel (1997)— se refiere a proteger a la persona en peligro de distanciamiento social e incapaz de subvenir sus necesidades por sí misma. En este marco, se prioriza una intervención social de corte caritativa o asistencial, antes

de una intervención sociopolítica. Esta última asociada al proceso de modernidad en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, la práctica democrática, las consecuencias de la revolución industrial y la creciente secularización de la cultura occidental (Saavedra, 2015). Es decir, es una intervención contextualizada a las dinámicas capitalistas, que se distancia también de las estrategias propias del modelo de bienestar.

Manfred Liebel y la ciudadanía infantil

La intencionalidad de incorporar al debate el término de «ciudadanía infantil» es la construcción del conjunto de derechos de los niños y adolescentes; entre ellos el derecho al trabajo como una forma de realizarse plenamente.

Si el trabajo se inscribe como un soporte institucional de los niños y adolescentes para revertir un proceso de desafiliación o evitar la total exclusión, es imperante que se pueda reconocer como un derecho, cosa que se puede justificar dentro de un nuevo paradigma de la niñez. Manfred Liebel es de los autores pioneros en construir teóricamente esta prerrogativa para los niños y adolescentes. El derecho a trabajar por parte de niños y adolescentes no se refiere a cualquier trabajo, sino al «trabajo con dignidad», a un «[...] trabajo liviano y no muy pesado, a una actividad que esté acorde a sus habilidades y capacidades» (Liebel, 2012, p. 19). Los niños y adolescentes trabajadores no aceptan ser excluidos de la práctica social del trabajo —que para las personas adultas es muestra de una vida digna— solamente con el argumento de su corta edad (Liebel, 2012). El reclamo es un reconocimiento como sujetos de derechos, como protagonistas del mundo y de su propia vida, sin que su condición etaria les limite en ese sentido, como lo sostiene el adultocentrismo.

Mantener el mundo laboral de los adultos cerrado para los niños es reproducir la ideología de un conjunto de personas débiles e inmaduras que requieren ser protegidas para su sano desarrollo futuro, supuesto que, articulado al machismo, al racismo y a las clases sociales, conforma una constelación de poder que reproduce la exclusión social. (Leyva y Pichardo, 2016, p. 80).

Manfred Liebel enfoca su perspectiva teórica en el sujeto para señalar al niño trabajador como el centro de las reflexiones y protagonista de sus propias vidas. Este autor critica «[...] la idea inherente al patrón burgués de la infancia de que ser niño y trabajar se excluyen mutuamente, o que solo pueden formar una unión que resulte dañina para los niños» (Liebel, 2006, p. 11). Un enfoque para captar estas realidades es el que propone James y Prout (citados por Liebel, 2012),

a través de la definición del niño y la niña como sujetos capaces de interpretar sus realidades y actuar de manera consciente. En este marco, se considera a la infancia no sólo como un «[...] espacio temporal en el desarrollo personal, sino también como espacio social co-construido por los mismos niños y niñas y desarrollándose en contextos histórica y culturalmente diferentes» (James *et al.* citados por Liebel, 2006, p. 203).

La propuesta implica ser consciente de que un niño trabajador es, ante todo, un sujeto social: un integrante de la sociedad que contribuye a su propia configuración y que tiene capacidad de agencia. Este aspecto es fundamental, ya que sus opiniones y puntos de vista estarán influenciados por esa misma sociedad, al tiempo que se enfrenta a limitaciones estructurales, culturales y sociales. Aquí radica el punto nodal del enfoque, reconocer estas limitaciones y la forma en que posiblemente pueden ser superadas. Se trata de comprender cómo los niños y adolescentes se posicionan ante estas limitaciones, porque de esta forma el trabajo puede significar una posición ante las situaciones que ellos mismos observan y perciben.

La perspectiva de Manfred Liebel nos ayuda a entender de mejor manera el trabajo infantil como un soporte institucional privilegiado. No solo resulta significativo para los adultos, también para los menores, sobre todo cuando se enfrentan a situaciones donde ven amenazados sus vínculos sociales más tradicionales, pues reaccionan vinculándose otra vez a la sociedad a través del trabajo.

Si el trabajo se entiende como una solución a esas motivaciones, no sería congruente eliminar esa posibilidad que han encontrado como forma de vida. Muchas veces, el trabajo es utilizado por los menores o por las mismas familias para compensar la desigualdad de oportunidades (*ex ante*), y emparejarse en esa igualdad (*ex post*). Esto es parte del esfuerzo por superar las circunstancias en las cuales nacieron y viven (familia, región, ingreso, nivel de recursos de un hogar).

Una de las líneas de investigación empírica es la identificación de las diversas motivaciones de los niños y adolescentes para insertarse en el trabajo infantil. Estas no necesariamente corresponden a la perspectiva negativa y patológica con la que tradicionalmente se ha abordado el fenómeno. No hay que perder de vista que el trabajo infantil y adolescente es una práctica constante en todo el mundo y que, en la región de América Latina, tiene una presencia significativa en prácticamente todos los países.

Informalidad y trabajo familiar como acción social contingente: el surgimiento del taller-familia

Durante el siglo XX y principios del XXI el trabajo de niños y adolescentes ha sido una realidad del mercado laboral mexicano. Esto se explica por los elevados porcentajes de informalidad: para el primer trimestre de 2023, la Tasa de informalidad, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, era de 55.1%. Es decir, más de la mitad de la población económicamente activa ocupada trabajaba sin contrato de trabajo, por tanto, se trata de trabajadores desafiliados a los servicios de salud del Estado y de la seguridad social, lo que evidencia situaciones de precarización laboral. Cabe señalar que, incluso en el trabajo formal, se presentan serios procesos de precarización, particularmente como resultado de diversas reformas neoliberales que terminaron por minar los derechos de los trabajadores, especialmente la precarización salarial, asociada a la contención del salario como política de Estado.

Es esta realidad lo que lleva a plantear que México es una sociedad no salarial. Esto supone una serie de problemas en los procesos de reproducción social. En primer lugar, como sociedad no salarial, el trabajo formal e informal no representan un anclaje institucional y jurídico poderoso al sistema de bienestar que el Estado y el mercado proponen; además, el sistema de bienestar mexicano es poroso en sus procesos de inclusión social. En segundo lugar, el sistema de necesidades de una familia caracterizado por la carencia o pobreza implica la resolución de tales carencias mediante una respuesta contingente. Ello genera diversas estrategias de creación de instituciones híbridas entre trabajo y familia que permitan sortear la precarización económica. De esta forma, surgen distintos arreglos informales familia-trabajo que, en la práctica, funcionan bien como anclajes institucionales efectivos.

La cuestión es que, al menos desde un punto de vista sociológico, lo importante no es su organización del trabajo o división social del trabajo, sino las nuevas configuraciones para la producción planteadas desde una lógica comunitaria/familiarista. Es decir, la manera en que la organización del trabajo responde a: i) la satisfacción del sistema de necesidades, a la vez que, ii) las configuraciones productivas, al estar fuertemente entramadas en la comunidad y la familia, se sostienen por significaciones imaginarias en torno a la identidad, el valor del trabajo solidario y la necesidad de una moral de sobre vivencia autónoma.

La informalidad económica resulta en múltiples escenarios laborales, que van desde el trabajo en la calle hasta los microtalleres domésticos. Estos últimos han sido los espacios en donde se da con frecuencia el trabajo de niños y adolescentes. Tales dinámicas suceden en configuraciones de espacios laborales que responden a la realidad contextual, histórico-social y cultural de las distintas poblaciones

en el territorio, y que son, además, resultado de complejos procesos de creación de comunidades y familias.

En prácticamente todo el país han surgido y se han consolidado múltiples industrias en donde el trabajo en microempresas familiares informales constituye la columna dorsal de la producción, y en donde el trabajo infantil y adolescente se encuentra normalizado. Por ejemplo, en el Estado de México, particularmente en el valle de Toluca, desde la década de los años setenta hasta la actualidad han surgido industrias de elaboración de alimentos, maquila textil, artesanías, entre otras. La aparición de estas industrias responde a los radicales cambios en la estructura social, es decir, a la transformación productiva de economías campesinas hacia economías de servicios e industriales (Arzate, 2011).

El cambio estructural económico y su correlato en la estructura social en el México del siglo XX y principios del XXI —que significó pasar de ser un país agrícola a otro urbano e industrializado— explica, en buena parte, la existencia de distintas formas de desigualdad social y la aparición de zonas de desafiliación para los más vulnerables. De esta manera, estos procesos que gatillan el cambio social son el verdadero escenario bajo el cual las comunidades y las familias producen instituciones económicas híbridas, las cuales funcionan como zonas de contención ante la desafiliación y los procesos externos de explotación capitalista; se trata de formaciones económico-sociales que pueden denominarse como «taller-familia».

El «taller-familia», como institución híbrida capitalista, pero que funciona bajo una lógica de reproducción de la vida de tipo familiarista, utiliza la informalidad como estrategia de invisibilización frente al Estado y el mercado. Esto le permite sobrevivir ante los embates del capitalismo formalizado. De esta forma, se adapta al capitalismo a partir de estrategias de subsistencia construidas desde identidades culturales específicas.

Ejemplo de ello es la localidad de San Andrés Cuexcontitlán, una comunidad perteneciente al municipio de Toluca, identificada todavía como una zona socioeconómicamente vulnerable y con una presencia fuerte de población indígena. La intención de ubicar ahí el estudio de caso para la presente investigación se debe a la vigencia y reproducción constante del fenómeno del trabajo infantil dentro de sus dinámicas productivas y culturales. Los talleres artesanales de resina y cerámica son lugares en los que los NNA y sus familias han encontrado una forma de reproducir las formas de vida, los oficios y conservar la identidad, el sustento e incluso el anclaje a la estructura social dentro de la comunidad y del mismo municipio.

Los talleres artesanales de resina en San Andrés Cuexcontitlán tienen una data que se remonta a sus orígenes como comunidad, así como el trabajo infantil dentro de su dinámica productiva. Difícilmente se puede entender el proceso de aprendizaje en el oficio artesanal sin recurrir a la enseñanza de este desde una edad

temprana, sobre todo de manera intergeneracional dentro de las propias familias. Por lo tanto, la normalización del trabajo infantil dentro de estos talleres ha sido una constante, siendo los casos contrarios (personas aprendiendo el oficio hasta la juventud o la edad adulta), los menos.

Para aproximarse a los NNA trabajadores de la comunidad y, considerando las posibilidades de muestreo en la investigación cualitativa, se realizó un muestreo intencional o estratégico. Este consiste en la selección deliberada de entornos y personas con un acervo de información relevante en relación con los objetivos planteados. Se ubicó a los protagonistas o testigos de excepción que disponen de mucha información, dado que tienen una comprensión más amplia del escenario; de este modo, pueden narrar la historia de la institución o de la población, y complementar los conocimientos del investigador (Sánchez, 2013). Así, los criterios principales para la selección de los entrevistados fueron:

- a) NNA insertos en el trabajo infantil
- b) Posibilidad de acceso a sus entornos
- c) Disponibilidad de participación e información
- d) Parentesco con los NNA trabajadores
- e) Autoridades auxiliares informadas sobre el fenómeno

Se llevaron a cabo veintiséis entrevistas semiestructuradas, entre NNA trabajadores, padres y empleadores. Las preguntas tuvieron la intención de obtener información que coadyuve en la comprensión sobre los significados y concepciones de los entrevistados alrededor del trabajo infantil, considerando su carga subjetiva y explorando de dónde obtienen la información a través de la cual hacen la construcción de sus significados.

Percepciones sobre el trabajo infantil

En los talleres de resina se observan remanentes de una dinámica heredada para lograr la permanencia del oficio a través de la enseñanza a NNA. No obstante, estas prácticas conviven con nuevas dinámicas en las que la dedicación ya no es exclusiva al trabajo, sino que se alterna con la escolaridad e, incluso, con la incursión en otros oficios o profesiones. El nuevo paradigma alrededor de los NNA ha permeado, afortunadamente, muchas de las actividades en las que están involucrados, y en diferentes regiones. Dentro de este contexto se enmarca el trabajo de los NNA en los talleres artesanales de San Andres Cuexcontitlán, donde coexisten diversas posturas: desde aquellas que proponen alejarlos de estos espacios, hasta las que consideran pertinente su participación para fomentar su desarrollo. Asimismo,

se reconoce la posición que entiende esta experiencia como una oportunidad para que los NNA desarrollen aptitudes y actitudes necesarias para la vida, además de contribuir a la continuidad de un oficio con el que históricamente se ha identificado la comunidad y sus habitantes.

Saber el oficio significa poder defenderse, en caso de necesitarlo, de la exclusión laboral, la pobreza y la vulnerabilidad. Es decir, los niños y adolescentes involucrados tienen la posibilidad de recurrir a la artesanía si los procesos de exclusión social no les permiten continuar en sus estudios formales.

E: ¿Usted considera una obligación el que los niños trabajen para tener una formación completa?

R: No es un asunto de obligación o de que uno a fuerza quiera que aprendan esto, pero sí es necesario que sepan trabajar, sino imagínese, que van a hacer el día de mañana si no estudian o sino encuentran trabajo de lo que estudien, ni modo que esperen que yo los siga manteniendo. (Trabajo de campo en San Andrés Cuexcontitlán. Isaías, dueño de taller y empleador. Comunicación personal, 07/10/2023).

E: ¿Piensas que el trabajo que realizas en el taller ha contribuido en tu desarrollo?

R: Pues es que es lo que han hecho en mi familia, mi abuelito, dicen, que lo hacía, y pues ahora mi papá también, yo ahí voy aprendiendo, y se siente bien porque es parte de lo que se hace aquí también en el pueblo [...] a la mejor, depende de si estudio la prepa y una carrera o algo, pero sí me ayuda, y me gustaría aprender bien la artesanía, yo pienso que es un buen trabajo. (Trabajo de campo en San Andrés Cuexcontitlán. Brandon, 12 años, NNA trabajador. Comunicación personal, 10/10/2023).

La formación del taller-familia no tiene una sola organización, sino múltiples, cada una adaptada a las circunstancias que enfrenta la comunidad y la familia ante los contextos de desigualdad-violencia existentes. En este sentido, la incorporación al trabajo por parte de niños y adolescentes requiere del acuñamiento de definiciones imaginarias de lo que es la niñez y la juventud, y de lo que significa el trabajo y su relación con otras esferas de la vida, como la escuela.

Esta, como institución que otorga anclaje institucional a sus miembros, supone un soporte económico, pero también, quizá tan importante como este, un soporte afectivo y solidario ante las desigualdades y las formas de violencia de la vida cotidiana. El taller-familia supone un espacio solidario en donde el aprendizaje y los arreglos individuales frente a la precariedad y sus formas rigen su lógica

social, cultural y moral, sin olvidar que siempre hay un fin económico ineludible, pues deben ser productivos y exitosos como empresas capitalistas.

En esta comunidad, si bien prevalecen concepciones que se enmarcan en el enfoque proteccionista, también existen posiciones críticas con respecto al trabajo infantil. No obstante, estas no se pueden considerar dicotómicas, ya que el enfoque proteccionista aboga, precisamente, por miradas críticas al fenómeno, para considerar sus posibles consecuencias negativas, pero sin limitarse a ellas. Así, se amplía la perspectiva hacia aquellos aspectos que pueden contribuir a la formación de los niños y adolescentes trabajadores, así como a las influencias positivas en sus entornos cercanos.

E: ¿Cuál es su opinión sobre el hecho de que trabajen los niños?

R: pues sí está bien que trabajen para apoyar la familia, aunque pues sí, lo mejor es que vayan a la escuela ¿no?, yo pienso que es mejor eso para ellos, ya después pueden trabajar más, aunque saber algo más no creo que les haga daño. (Trabajo de campo en San Andrés Cuexcontitlán. Javier, dueño de taller y empleador. Comunicación personal, 07/10/2023).

E: ¿Cuál es su opinión sobre el hecho de que trabajen los niños?

R: Es que muchos papás de esos niños hacen su trabajo, no porque quieran hacerse ricos o algo así, más bien están acostumbrados a trabajar desde pequeños y eso lo van heredando a sus hijos, casi casi como un gen [...] Los muchachitos que trabajan lo hacen sobre todo para ayudar a sus familias, afortunadamente no hay esas ideas de que trabajen porque desprecien lo que tienen, es más, yo creo que el hecho de trabajar en lo mismo que sus padres es una muestra de que están contentos y hasta cierta parte orgullosos de lo que son y lo que han logrado con ese trabajo. (Trabajo de campo en San Andrés Cuexcontitlán. Karla, profesora de secundaria de la comunidad. Comunicación personal, 27/11/2023)

Si el trabajo se identifica en la comunidad como motor del desarrollo personal, entonces se explica todavía más la fuerza del fenómeno, tanto en vigencia como en magnitud. La incorporación a los talleres desde la infancia es justificable también en su idea de ayudar a los NNA en su formación integral. Por lo tanto, no solo no se busca alejarlos de los lugares de trabajo, al contrario, se busca que se incorporen para que contribuya en su formación. De este modo, el desarrollo personal de los NNA puede motivar y ser motor del desarrollo familiar

(eventualmente también del comunitario) en la conservación de sus tradiciones, el mantenimiento del oficio artesanal y en la generación de empleos.

El esfuerzo de los NNA trabajadores en los talleres artesanales de resina se reconoce de manera externa como una muestra de superación personal, de solidaridad familiar y de identidad comunitaria. De manera interna, los NNA trabajadores se saben ejecutores de ese esfuerzo, enmarcado en una idea heredada generacionalmente, a la cual se adscriben de manera voluntaria para no quedarse excluidos de ese reconocimiento; es decir, para no hacer menos que sus padres o sus abuelos. El esfuerzo es necesario para la práctica propia de la vida, más allá de lo que pueda generar de manera complementaria a las necesidades básicas y a sus satisfacciones más próximas en su condición de niños, niñas o adolescentes.

Los NNA trabajadores son protagonistas en la generación de identidad y subsistencia, tanto de hogares como de talleres. La concepción del trabajo infantil, dentro de la comunidad, impacta en las decisiones de los NNA para involucrarse y mantenerse anclados al campo laboral y a las dinámicas comunitarias, de las cuales se sienten parte, participando en ellas y reproduciéndolas.

Reflexiones finales

El trabajo, en sociedades no salariales plenas, no es solamente una relación técnica de producción, es un soporte institucional privilegiado de inscripción en la estructura social. En este tipo de sociedades, en donde además coincide la existencia de diversos y complejos continuos de desigualdad-violencia, al estar debilitados o rotos los lazos familiares, el fenómeno del trabajo infantil pone en evidencia la fragilidad potencial de los soportes institucionales que mantienen a una persona inscrita dentro de la estructura social. Dichos soportes, para el caso de la niñez y la adolescencia, son principalmente la familia y la escuela.

La importancia de las concepciones proteccionistas es su reconocimiento del derecho al trabajo de niños y adolescentes, al tiempo que garantizan su protección tanto en su condición de niños como de trabajadores; es decir, como sujetos de derechos. La problemática aún reside en que su búsqueda de inclusión a través del trabajo choca con la visión adultocentrista de la prohibición. Al no estar permitido por la ley, el trabajo infantil se caracteriza por su clandestinidad, precariedad, injusticia y, en casos extremos, cuasi esclavitud. No pueden exigir protección laboral porque ni siquiera deben trabajar, al final, las concepciones abolicionistas terminan invisibilizando la realidad de cualquier forma de trabajo infantil y adolescente.

Los talleres-familia, como forma de producción híbrida, se han presentado como alternativas de empleo en todo el mundo, en donde se involucra a los niños y niñas adolescentes en las actividades productivas, pero al mismo tiempo se les protege de las posibles violaciones y abusos que pudieran padecer en contextos distintos. El taller garantiza el trabajo y la protección de su integridad, reconociendo su condición de niños o adolescentes y reservándoles labores acordes con su condición física y biológica, todo desde un sentido moral de protección de naturaleza comunitarista.

El trabajo no niega su infancia, al contrario, es reconocer —en consonancia con la CDN— las capacidades de los niños y adolescentes en comprensión y discernimiento. Si el reconocimiento de estas capacidades condujera a alejarlos de su condición de niños, se incurriría en una visión adultocéntrica que se busca superar, al menos en el plano teórico. Por consiguiente, la ciudadanía infantil es la garantía y el ejercicio pleno de los derechos de los niños y adolescentes. La ciudadanía es una posibilidad de demostrar la capacidad que ellos tienen para participar en todas las dinámicas sociales desde un enfoque de derechos, más allá de su dimensión jurídica, puede ser otra forma de soporte y vínculo a la estructura social.

Resulta evidente que los talleres-familia, en sus muy diversas declinaciones, entendidos como arreglos institucionales de anclaje institucional en contextos de desigualdad-violencia, suponen un reto analítico a las teorías abolicionistas. Asimismo, abren una ventana de comprensión a la sobrevivencia de poblaciones vulnerables ante los dramáticos y rápidos cambios estructurales que impone el capitalismo en países periféricos. Estas situaciones permiten pensar, entre otras cosas: i) las formas antro-po-sociales de lo que significa la cohesión social; ii) el sostenimiento de la vida activa como imperativo social e histórico en el ámbito doméstico; iii) la construcción de formas de autonomía económica y cultural en sociedades marginadas y excluidas del desarrollo de larga data indígenas, ligadas a los procesos identitarios de naturaleza comunitaria; y iv) la construcción social de arreglos institucionales híbridos entre esfera económica y esfera de la labor.

Por ello, es necesario insistir en la concepción de un trabajo que además de buscar satisfacer las necesidades materiales, también se enmarque en dimensiones culturales, sociales, e incluso políticas, respecto al entramado social. Además, el trabajo se muestra precisamente como ese potenciador de cohesión familiar y comunitario, sin limitarse a la población adulta. Abarca a la niñez trabajadora, sobre todo en contextos de comunidades con ciertos grados de exclusión, en donde las dinámicas de economía comunitaria pueden interpretarse como resistencia a las lógicas capitalistas de consumo y acumulación.

El trabajo de los NNA se establece como una contribución, al ser miembros de la familia, orientada a satisfacer las necesidades de subsistencia, más que a generar

excedentes significativos. Esto lo distingue incluso del modo de producción de las empresas capitalistas. Por ello, los talleres artesanales son una forma de organización laboral familiar y comunitaria que, en términos económicos, busca resistir con principios un tanto distintos a los de mercado, típicos del capitalismo, o, por lo menos, ablandarlo anteponiendo los activos intangibles relacionados con lo cultural, la tradición y la formación educativa.

Referencias

- Arzate, J. (2011). Región y desigualdades económico-sociales: El caso del valle de Toluca y el valle del Mezquital. *Espacios Públicos*, 14(32), 248-257. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/39730>
- Arzate, J. (2021). Praxis ciudadana para el diseño de políticas públicas sociales. *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, 4(1), 123-140. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/111997>
- Arzate, J. (2023). El continuo desigualdad-violencia como perspectiva de conocimiento para la producción de bienestar, una reflexión desde el caso mexicano. En Jiménez, F. y Telleschi, T. (Eds.), *Pensando para la paz* (pp. 229-256). Editorial Dykinson.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Cortés, A., Estrada, I. y Guerrero, I. (2018). Factores socioeconómicos asociados al trabajo infantil y la asistencia escolar en Colombia. *Revista Finanzas y política económica*, 10(1), 135-151. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2018.10.1.5>
- De la Vega, G. (1996). De la marginalidad social a la desprotección infantil. En Manrique, L. (Coord.), *La niñez en la crisis* (pp. 183-222). Instituto de Investigaciones Económicas, Cambio XXI.
- INEGI. (2022). Encuesta Nacional del Trabajo Infantil (ENTI). <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2022/>

- Leyra, B. (2005). El trabajo infantil en México, reflexiones de una antropóloga. *AIRBR, Revista de antropología Iberoamericana*, (40), 1-6. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d3999ce2999520684454684>
- Leyva, M. y Pichardo, S. (2016). ¿Un mundo sin trabajo infantil? *El Cotidiano*, (197), 73-81. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-197-99-aniversario-hacia-una-nueva-constitucion/un-mundo-sin-trabajo-infantil>
- Liebel, M. (2006). *Infancia y Trabajo. Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Ifejant.
- Liebel, M. (2012). El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños. *Revista de derechos humanos, dfensor*, (11), 12-20.
- Maureira, F. (2007). El trabajo infantil: una aproximación antropológica. En D. Robichaux (Ed.), *Familia y diversidad en América Latina: Estudios de casos* (pp. 275-285). CLACSO.
- Mazzarella, M. (2013). La incidencia del trabajo infantil en Argentina. *Ensayos de Política Económica*, 1(7), 42-98. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1929>
- Miranda, S. y Navarrete, E. (2016). El entorno familiar y el trabajo de niñas y niños de 5 a 11 años. México en dos momentos: 2007 y 2013. *Papeles de población*, 22(89), 43-72. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8266>
- Múgica, F. (2004). *Emile Durkheim. Civilización y división del trabajo (II). La naturaleza moral del vínculo social*. Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- OIT. (2010). *Información sobre el Trabajo Infantil*. <https://www.ilo.org/es/publications/informacion-sobre-el-trabajo-infantil-2010-0>
- Páez, R., Peña, A. y Rubiano, Y. (2005). Representaciones sociales del trabajo infantil. *Orinoquia*, 9(1), 19- 29. <https://orinoquia.unillanos.edu.co/index.php/orinoquia/article/download/151/566>
- Pico, M. y Salazar, M. (2008). El trabajo infantil como práctica de crianza: contexto de una plaza de mercado. *Hacia la Promoción de la Salud*, 13(1), 95-120.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1859>

- Ranjan, R. y Lancaster, G. (2005). Efectos del trabajo en la escolaridad. Estudio plurinacional. *Revista Internacional del Trabajo*, 124(2), 209-232. <https://researchrepository.ilo.org/esploro/outputs/journalArticle/Efectos-del-trabajo-infantil-en-la/995219559102676>
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. (Ed.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 93-123). FLACSO.
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de Moebio*, (53), 135-146. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/36718>
- Unicef. (2006). *Estado mundial de la Infancia 2006, Excluidos e Invisibles*. <https://www.unicef.org/colombia/media/2411/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf>
- Ureña, S., Tovar, L. y Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 707-733. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.7.2.190>

Percepciones respecto a una propuesta de educación bilingüe bicultural para estudiantes sordos de Bogotá: una mirada desde sus actores*

[Versión en español]

Perceptions of a Bilingual-Bicultural Education Proposal for Deaf Students in Bogotá: A Perspective from Its Stakeholders

Percepções sobre uma proposta de educação bilingue-bicultural para estudantes surdos em Bogotá: uma perspectiva a partir de seus atores

Recibido el 29/01/2025. Aceptado el 03/10/2025

› Cómo citar:

García, N. y Cifuentes, J. (2026).
Percepciones respecto a una
propuesta de educación bilingüe
bicultural para estudiantes sordos
de Bogotá: una mirada desde sus
actores. *Ánfora*, 33(61), 316-338.
<https://doi.org/10.30854/anf.1223>
Universidad Autónoma de
Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Nelly Maritza García Piñeros**

<https://orcid.org/0000-0001-5447-367X>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002072309
Colombia

José Eduardo Cifuentes Garzón***

<https://orcid.org/0000-0002-5602-957X>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001571507
Colombia

* Artículo derivado de los resultados de la investigación adelantada como opción de grado para la obtención del título de Magister en Educación en la Universidad de La Sabana, Colombia. 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.

** Magister en Educación. Universidad de La Sabana. Correo electrónico: nellymaritza71@gmail.com

*** Doctor en Educación y Sociedad. Profesor hora cátedra de la Universidad de La Sabana. Correo electrónico: josecifuentes1980@gmail.com

Resumen

Objetivo: analizar las percepciones de los actores involucrados en la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas (OEBBS) en los procesos formativos de los estudiantes del Colegio San Francisco Institución Educativa Distrital de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. **Metodología:** se implementó un estudio cualitativo con el tipo de investigación descriptiva. Se efectuó la técnica de grupo focal a seis escolares, seis miembros de las familias y seis docentes. **Resultados:** se logró valorar la OEBBS para los niños, niñas, jóvenes y adolescentes sordos, comparar la visión de estudiantes, padres de familia y profesores respecto a la efectividad de la oferta en la formación integral del estudiantado, lo que generó propuestas de mejora. **Conclusiones:** la oferta educativa objeto de estudio favorece la formación integral al desarrollar las dimensiones cognitiva (aprendizajes en las diferentes áreas y actividades de clase), afectiva (integración con estudiantes sordos y oyentes, promoción de la participación y enseñanza de valores) y comunicativa (manejo de la lengua de señas, exposiciones y trabajo grupal) de los niños, niñas y jóvenes sordos que estudian en aula regular.

Palabras clave: estudiantes sordos; oferta educativa bilingüe bicultural; formación integral; educación inclusiva; percepciones (obtenidos del tesoro UNESCO).

Abstract

Objective: To analyze the perceptions of stakeholders involved in the Bilingual-Bicultural Educational Provision for Deaf Individuals (OEBBS) in the educational processes of students at Colegio San Francisco, a public educational institution in Ciudad Bolívar, Bogotá. **Methodology:** A qualitative study with a descriptive research design was conducted. A focus group technique was applied with six students, six family members, and six teachers. **Results:** The findings made it possible to assess the OEBBS for deaf children, adolescents, and youth, and to compare the perspectives of students, parents, and teachers regarding its effectiveness in supporting students' comprehensive education, leading to proposals for improvement. **Conclusions:** The educational provision under study supports comprehensive education by fostering cognitive (learning across subject areas and classroom activities), affective (interaction with deaf and hearing students, promotion of participation, and values education), and communicative (use of sign language, presentations, and group work) dimensions among deaf students in mainstream classrooms.

Keywords: deaf students; bilingual-bicultural education; comprehensive education; inclusive education; perceptions (obtained from the UNESCO Thesaurus)

Resumo

Objetivo: analisar as percepções dos atores envolvidos na Oferta Educativa Bilíngue-Bicultural para Pessoas Surdas (OEBBS) nos processos formativos dos estudantes do Colégio San Francisco, instituição educacional pública localizada em Ciudad Bolívar, Bogotá. **Metodologia:** foi realizado um estudo qualitativo de caráter descritivo. Aplicou-se a técnica de grupo focal com seis estudantes, seis membros das famílias e seis docentes. **Resultados:** os resultados permitiram avaliar a OEBBS para crianças, adolescentes e jovens surdos, bem como comparar as percepções de estudantes, pais e professores quanto à sua efetividade na formação integral, o que gerou propostas de melhoria. **Conclusões:** a oferta educativa analisada favorece a formação integral ao desenvolver as dimensões cognitiva (aprendizagem nas diferentes áreas e atividades de sala de aula), afetiva (interação com estudantes surdos e ouvintes, promoção da participação e ensino de valores) e comunicativa (uso da língua de sinais, apresentações e trabalho em grupo) dos estudantes surdos inseridos em classes regulares.

Palavras-chave: estudantes surdos; educação bilíngue-bicultural; formação integral; educação inclusiva; percepções (obtidos do tesouro UNESCO).

Introducción

Las políticas de educación inclusiva concentran la atención en el contexto mundial (Martínez, 2021), dimensión fundamental que las escuelas deben abordar dentro y fuera del aula (Gil y Serna, 2020). En Colombia, con el Decreto 1421 de 2017 y con la Ley 2216 de 2022, se promueve la educación inclusiva desde los procesos continuos para la atención de las diversidades, particularidades, necesidades, oportunidades e intereses de toda la población que habita el territorio. Ello con el propósito de suscitar la adquisición de aprendizajes y el fomento de la participación con personas de edades similares y con ambientes comunes para los procesos de enseñanza, sin segregaciones ni exclusiones.

Desde esta perspectiva, atender al estudiantado con condiciones de discapacidades ha sido el interés del sector educativo en Colombia desde hace varios años. Tal es el caso de las personas sordas en edades escolares que han podido ingresar al sistema educativo. Así, se convierte a las escuelas regulares en los escenarios, como lo señala Hernández (2015), destinados al fomento de la educación en todas sus dimensiones, los procesos de socialización y la valoración como grupo minoritario lingüístico. Por tal razón, en la actualidad sigue vigente la educación para las personas sordas (Balvin *et al.*, 2022).

Lo anterior resulta relevante para consolidar propuestas de formación que atiendan con calidad la educación de estos grupos poblacionales. Esto dado que se suelen desarrollar políticas, programas y proyectos, sin que se haga un reconocimiento desde las voces de los actores que valore las fortalezas y realice transformaciones para lograr un mejoramiento continuo de los distintos procesos formativos. En consecuencia, en este estudio se buscó responder el interrogante: ¿cuáles con las percepciones de una Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Estudiantes Sordos en los procesos formativos del estudiantado, desde la perspectiva de los actores educativos?

Para resolver lo anterior, se formuló como objetivo general que se enfocó en explorar las percepciones que tienen los actores educativos con respecto a la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Estudiantes Sordos (OEBBS) en el proceso de formación integral del estudiantado del Colegio San Francisco Institución Educativa Distrital de la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá-Colombia. Como objetivos específicos se desarrollaron los siguientes: 1). Comparar la visión de los diferentes actores educativos (escolares, madres y padres de familia, profesores y personal directivo) con relación a los aportes de la OEBBS en la formación integral; y 2). Explicar los logros y oportunidades de mejora de la OEBBS con respecto a la formación integral de los estudiantes.

Como parte de los antecedentes, se exhiben los hallazgos de algunas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, en orden cronológico

descendente. Desde Chile, Roa *et al.* (2022) presentan un estudio cuyo objetivo consistió en identificar las percepciones de unos padres de familia de un establecimiento educativo de primera infancia sobre las actividades pedagógicas implementadas en la promoción de la inclusión desde el trabajo virtual realizado en casa. Los hallazgos arrojaron diferentes percepciones de los familiares con relación a la educación en modalidad virtual, la formación integral de los infantes, las estrategias de inclusión basadas en la lúdicas y la vinculación de las familias en el proceso educativo.

En la misma perspectiva, Pérez *et al.* (2022) presentan los resultados de su investigación sobre las concepciones de profesores de ciencias naturales de instituciones educativas del Huila respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de física con escolares sordos. Los resultados demuestran que las concepciones de los profesores son de naturaleza reduccionista, al limitarse a los contenidos de orden científico sin tener en cuenta cuestiones como la flexibilidad del currículo para los estudiantes sordos en los establecimientos educativos.

Por su parte, Bello y Escobar (2022) indagaron sobre las comunicaciones entre oyentes y estudiantes sordos de educación secundaria de un establecimiento público de Bogotá-Colombia, su estudio evidenció las deficiencias en los procesos comunicativos entre el estudiantado con discapacidad y los profesores. De igual manera, se visibilizaron las desigualdades en el desarrollo de las capacidades cognitivas, las percepciones sensoriales y las habilidades lingüísticas.

Otra investigación relevante fue la realizada por Vera y Yarce (2022) en Colombia. La finalidad de este estudio se centró en evaluar el programa de educación inclusiva de un establecimiento educativo en la ciudad de Pasto en el departamento de Nariño. Los hallazgos demostraron que este colegio no ha apropiado a plenitud las exigencias básicas para el fomento de una educación inclusiva, evidenciando la falta de una ruta de atención integral que promueva un plan, programa o proyecto de inclusión en el establecimiento educativo.

En España, Navarro *et al.* (2022) realizaron la investigación encargada de examinar los recursos didácticos utilizados durante la Educación de la Primera Infancia con el estudiantado de la *Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana* para favorecer la competencia del lenguaje y la comunicación. En los resultados demostraron la relevancia formativa de los materiales, su adaptación y posibilidad en los procesos de inclusión del estudiantado al beneficiar la asistencia, la integración y los aprendizajes en las mismas condiciones.

En Chile, Larrazabal *et al.* (2021) indagaron sobre las prácticas educativas implementadas con escolares sordos, a través de la interlocución de estos estudiantes con sus profesores y sus intérpretes en las aulas. Destacan como hallazgos lo relevante de la lengua de señas, el papel esencial de los intérpretes, la labor de los profesores y la utilidad de los recursos para generar aprendizajes

en las personas sordas. De igual manera, describen las concepciones sobre las prácticas de enseñanza que tienen los profesores como un factor determinante para el logro de procesos de inclusión en las escuelas.

Otro aporte lo ofrecen Rosas *et al.* (2021) desde Chile, con la investigación relacionada con la comparación de los aprendizajes adquiridos, el mejoramiento de las destrezas epistémicas, la lectura comprensiva, el desarrollo de competencias matemáticas y el manejo de emociones en los educandos en condición de discapacidad auditiva y visual. Los hallazgos demuestran diferencias en los desempeños de las áreas objeto de evaluación, de acuerdo con el tipo de discapacidad presentada. De igual manera, resaltan la necesidad de promover políticas, programas y proyectos que surjan de las necesidades de los contextos y las particularidades de los mismos estudiantes.

Garduño *et al.* (2020) presentan un estudio que tiene como objetivo evaluar la educación inclusiva implementada en la Universidad Autónoma de Guerrero en México, en la Escuela Superior Ciencias de la Educación, para lograr el mejoramiento de los planes de estudios actuales desde las representaciones de los actores del establecimiento educativo. Los resultados demostraron que se requiere considerar los intereses y las necesidades de los escolares en la elaboración e implementación de las programaciones curriculares, integrando el lenguaje de inclusión tanto en los documentos como en la práctica educativa, a fin de disminuir las brechas que se presentan entre los estudiantes con y sin discapacidad.

Por último, en Colombia Serna (2017) reporta la investigación que pretende analizar el estudio de la implementación del programa educativo para las personas sordas desde lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional, el índice de inclusión, el plan de mejoramiento institucional y el plan operativo anual en una institución educativa del municipio de Itagüí-Antioquia. Los resultados indican que se requiere un plan de formación sobre la comunicación con personas sordas, la revisión y la flexibilización curricular para el mejoramiento en la reconstrucción de los conocimientos y el fomento de la participación de las personas sordas en los estamentos del gobierno escolar y estudiantil.

De lo referido hasta el momento, se infiere que la inclusión de los escolares sordos en las aulas regulares ha sido un tema de interés tanto nacional como internacional. Los países han apostado por la construcción de políticas públicas tendientes al logro de este propósito. Sin embargo, existen problemáticas álgidas que no han permitido desarrollar a plenitud la inclusión en el sector educativo; como falta de formación del profesorado, instalaciones y recursos inapropiados para la realización de la enseñanza, además, muy poco se ha evaluado el impacto de dichos programas en la educación de las niñas y las juventudes.

Marco conceptual

Los fundamentos teóricos de la investigación se sustentan en las siguientes categorías: escolares sordos, inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares y formación integral.

Escolares sordos

La Ley 2049 de 2020 expedida por el gobierno de Colombia define como «sordo» a todo individuo que no tiene la escucha adecuada y que en ciertos casos no logra mantener una conversación clara en alguna lengua oral. En esta perspectiva, para Caverio (2021), el estudiantado sordo cuenta con las mismas oportunidades que los oyentes cuando desarrollan sus potencialidades en los ámbitos de la vida escolar y comunitaria. De acuerdo con INSOR (2020), se reconoce a la persona sorda desde el enfoque socio antropológico (poseen las capacidades para la formación integral) y el enfoque de derechos (poblaciones con protección constitucional). Sin embargo, según Guevara y Vélez (2020) existen barreras culturales y actitudinales, relacionadas con comportamientos excluyentes de los compañeros de estudio, el rechazo de familiares y docentes.

En el momento de recibir al estudiantado sordo se debe desarrollar una recopilación de las historias personales, sociales, familiares, comunicativas y escolares (INSOR, 2018), teniendo en cuenta la información reportada por familiares y los informes clínicos, a fin de lograr una adecuada caracterización. De igual manera, la escuela debe comprometer a todos los actores y a la institucionalidad para garantizar la educación en condiciones de calidad con ambientes favorables para los desarrollos integrales del estudiantado y el ejercicio pleno de la labor docente. Dado que la finalidad de la educación inclusiva, según García y Vegas (2019), es facilitar que tanto profesores como estudiantes conciban las diversidades como un reto y una posibilidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

Inclusión de los escolares sordos en aulas regulares

Los programas de inclusión al aula regular hacen referencia al conjunto de proyectos y acciones destinadas a vincular a los alumnos en condiciones de discapacidad a la jornada escolar en igualdad de condiciones con los estudiantes que no tienen limitaciones. Dado que para el sector público los programas de educación inclusiva figuran como indicadores prioritarios de la calidad educativa, las instituciones están obligadas a diseñar y planificar la educación inclusiva,

según los contextos y los requerimientos de sus poblaciones (Peraza, 2017). En esta perspectiva, la OEBBS, con propuestas como la escuela para sordos y las aulas paralelas, aporta a este propósito. Dichas propuestas proponen diversas estrategias con el fin de atender eficientemente las necesidades, en la búsqueda del desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y artístico de los estudiantes sordos (INSOR, 2020).

En esta perspectiva, la inclusión educativa demanda unos compromisos institucionales en la contribución del desarrollo del humanismo y la creación de las posibilidades para las transformaciones sociales y el fomento de culturas para el logro de la paz y las justicias sociales (Vidal, 2018). Esto requiere la implementación de prácticas educativas que involucren didácticas que fortalezcan ambientes inclusivos, con el propósito de garantizar trayectorias escolares exitosas (Mena *et al.*, 2020). Por tal razón, para hacer rastreo a las ofertas de inclusión, se requieren procesos rigurosos de seguimiento, que busquen la revisión y realimentación de los componentes de los programas para vigorizarlos a partir de los hallazgos, tanto positivos como negativos (Peraza, 2017).

Formación integral

La formación integral se refiere a los procesos educativos destinados a desarrollar en los escolares todos los ámbitos del ser humano. Estos procesos deben generar impactos en la configuración de las personalidades del estudiantado, sus habilidades y conocimientos que les permitan interactuar en los medios sociales (Díaz y Quiroz, 2013). En esta misma dirección, Tobón (2010) señala que la formación de la persona debe ser integral, teniendo presente los aspectos cognitivos, corporales, comunicativos, espirituales, estéticos y valorativos. En este sentido, los actuales sistemas educativos centralizan el esmero en consolidar escuelas formativas abiertas a las diversidades con destrezas adecuadas en la enseñanza y para los aprendizajes (Aguinaga *et al.*, 2018).

En coherencia con lo antes expuesto, se concluye que se puede brindar formación integral a las personas sordas. Al respecto, Caverio (2021) señala que, si los contextos educativos y sociales ofrecen posibilidades, los estudiantes pueden lograr grandes avances en las distintas dimensiones. Por tal razón, según Rodríguez *et al.* (2019), las aulas de clase deben potenciar las habilidades cognitivas que faciliten el desarrollo de los aprendizajes. En consecuencia, se requiere realizar transformaciones curriculares para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales del estudiantado (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2021), partiendo de diagnósticos de los

intereses y necesidades, en el marco de las complejidades sociales en las que están sumergidos los alumnos (Díaz *et al.*, 2020).

Metodología

Enfoque

El estudio corresponde a un enfoque cualitativo con tipo de investigación descriptiva. Para Niño (2011), esta investigación tiene como objetivo relatar las realidades de la temática que se estudia, a fin de describir sus características, aspectos y las relaciones existentes entre los componentes. De acuerdo con esto, el presente estudio aporta en la identificación de fortalezas y aspectos por mejorar de una Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBBS), desde la perspectiva descriptiva de los mismos actores, a fin de proponer alternativas que permitan reajustar su implementación.

Participantes

En la investigación participaron seis estudiantes sordos, seis padres de familia y seis profesores. Todos los participantes tenían relación con la OEBBS para Personas Sordas del Colegio San Francisco, Institución Educativa Distrital de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, en los respectivos roles como estudiantes, padres de familia o educadores, específicamente del ciclo III donde se encuentran los grados escolares de 5°, 6° y 7°. Los estudiantes de este ciclo que hacen parte de la oferta se caracterizan por iniciar proceso en aula regular con apoyo del modelo lingüístico e intérpretes.

Herramientas

Como técnica para recabar la información, se utilizó el grupo focal. Para Guerrero y Moral (2018), esta estrategia para acopiar la información, además de la obtención de datos de un colectivo que comparte ciertas características, profundiza en aquello que las personas piensan o sienten con relación al tema objeto de debate. En este sentido, se realizaron tres grupos focales con el apoyo de intérpretes; uno con estudiantes sordos, uno con los padres de familia y el otro con los profesores. Cada

grupo focal se hizo con seis participantes y la duración fue entre 30 y 60 minutos. El tema de discusión versó sobre el aporte de la OEBBS en la formación integral de los estudiantes, desde las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa, y las sugerencias para mejorar el desarrollo de dichas dimensiones.

Procedimiento

Para describir y explicar el objeto de estudio, se siguieron tres fases: *1. Exploración:* se hizo la indagación del contexto analizando el documento escrito de la OEBBS. De igual manera, se desarrolló la caracterización de los estudiantes participantes en la investigación. *2. Descripción:* con los hallazgos del diagnóstico, se procedió a diseñar las preguntas y aplicarlas en los grupos focales, a fin de comparar las percepciones de los estudiantes, madres y padres de familia, así como de los profesores con respecto al impacto de la OEBBS en la formación integral de los escolares, y *3. Explicación:* se realizó después de la implementación de los grupos focales. Para realizar la valoración de la OEBBS, se implementó una matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) para diagnosticar la situación actual de dicho programa (Ponce, 2007).

Resultados y discusión

Se incorporan los hallazgos en tres apartados acordes con los objetivos específicos propuestos en la investigación:

Percepciones del desarrollo de la formación integral y propuestas de mejoramiento

Se presenta en la tabla 1 la sistematización sobre los aportes de la OEBBS en la dimensión cognitiva. En la tabla 2 se expone la sistematización sobre la dimensión comunicativa, y en la tabla 3 sobre la dimensión afectiva:

Tabla 1. Sistematización sobre la dimensión cognitiva.

Pregunta	Estudiantes	Padres de familia	Profesores
¿Cómo se evidencia que en el colegio los estudiantes desarrollen la dimensión cognitiva?	Cada día aprendo más, aunque me gusta más cuando solo somos sordos.	Se ve la ayuda fundamental de los intérpretes, ellos les explican, aunque siento que aprendió más cuando estaban solo niños sordos.	Es difícil pues no se hace un proceso inicial de empalme con los docentes del año anterior [...] durante el año, el seguimiento lo hace cada docente, pero tampoco hay un espacio de socialización.
	Cuando el intérprete me dice qué tengo que hacer y presento las actividades. Entiendo por qué está el intérprete.	Los docentes hacen todo lo posible para que entiendan, algunos hacen que expongan lo que entienden, me parece que así los obligan a que estudien.	Dentro del proceso evaluativo del año escolar se realizan adaptaciones curriculares según sea la situación de los alumnos.
	Mis papás o mi hermano me explican, casi no le entiendo al profe. Mi mamá dice que lea más para poder aprender más, cuando los profes envían lecturas. Estoy entendiendo un poquito más.	Veo poco aprendizaje ya que le falta aprender más lengua de señas, y como entran con niños oyentes, algunos profesores no tienen tiempo para explicarles	Se evidencia con el aprendizaje, cuando llegan están en cero, no tienen lengua de señas, la adquieren y por medio de esta empiezan a adquirir conocimientos.
¿Qué recomendaría para que se desarrolle mejor la dimensión cognitiva?	Presto atención, pero a veces no entiendo, me demoro en entender y a veces el profesor me dice que no es así. Es mejor estar como antes solo sordos.	Que todos los docentes se muestren atentos a la inclusión de toda la comunidad estudiantil con discapacidad auditiva.	Trabajar en los ajustes al plan de aula para evidenciar la apropiación de aprendizajes básicos del área.
	Me gustan las clases cuando no explica mucho el profesor, sino que nos hacen actividades divertidas, con materiales y pinturas.	Considero que es bueno que continúen con el proceso con sus docentes especializados y en aula con su respectivo intérprete.	Tener convenios con entidades externas que contribuyan al desarrollo integral de las comunidades sordas, tanto en el manejo del español como segunda lengua.
	Me gusta ver lo que hacen otros y mi intérprete me dice y yo hago lo mismo.	En ocasiones no son suficientes los intérpretes y los niños como no tienen tanto manejo de señas ni los profesores, se pierde lo que les están explicando.	Continuar con el trabajo por proyecto de aula, hacer las salidas pedagógicas, utilizar material tecnológico que los acerque a otras realidades, involucrar y comprometer más a los familiares.

Según Hernández *et al.* (2018), la formación integral conlleva el desarrollo del estudiantado como seres humanos multidimensionales, complejos y con voluntades para su autoformación, transitando en los diferentes niveles del progreso de las dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, socioculturales y espirituales. El presente estudio se fundamenta en analizar la formación integral de los estudiantes sordos, solamente desde las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa. La «dimensión cognitiva» hace referencia a la capacidad de «[...] una totalidad compleja de aptitudes, procesos y productos de diversos tipos, ligada a la experiencia social, cultural e individual de cada persona y fundada en la estructura biológica que le da sustento efectivo» (Hernández *et al.*, 2018, p. 544). Es decir, hace referencia a la capacidad de construir conocimientos.

En esta investigación, los estudiantes consideran que las actividades aplicadas en la dimensión cognitiva las pueden desarrollar con la comunicación que tienen con el intérprete, el acompañamiento de sus familias y cuando están solos con sus compañeros sordos. De otra parte, las madres y padres de familia piensan que en la dimensión cognitiva sus hijos y acudidos, por medio de la lengua de señas, pueden aprender, comunicar e integrarse mejor con otras personas y ser más recursivos al exponer. Los docentes señalan que esta dimensión es desarrollada con la lengua de señas, cuando empiezan a adquirir conocimiento en las demás dimensiones y a aplicarlo en las cosas cotidianas.

En cuanto a las recomendaciones para mejorar los desempeños en la dimensión cognitiva, los estudiantes piden más explicaciones sobre aquello que deben realizar. Manifiestan el gusto por actividades artísticas y lúdicas, así como por realizar acciones que hacen los otros estudiantes, con la ayuda del intérprete. Los padres de familia sugieren que los docentes sean atentos con la inclusión e igualdad de condiciones con toda la comunidad estudiantil con discapacidad auditiva, más profesores con educación especial y la continuación de aprendizaje con docentes especializados. Los docentes requieren capacitaciones en didáctica para el trabajo con estudiantes sordos, y convenios con entidades externas que apoyen la formación integral de las comunidades sordas para la adquisición de la Lengua de Señas Colombiana, comprometiendo a las familias en las dinámicas educativas y con prácticas pedagógicas actualizadas. Tal como lo plantean Mena *et al.* (2020), se puedan generar prácticas educativas inclusivas que garanticen trayectorias exitosas en todo el estudiantado.

Tabla 2. Sistematización sobre la dimensión comunicativa.

Pregunta	Estudiantes	Padres de familia	Profesores
¿En qué actividades se observa que los estudiantes están desarrollando la dimensión comunicativa?	El intérprete me ayuda a aprender nuevas palabras.	En las clases de señas, así aprenden a comunicarse con otras personas, en la casa yo le entiendo algunas cosas.	Requieren trabajo en grupo, en exposiciones, en el análisis o realización de videos, en las interacciones comunicativas dentro del aula o fuera de ella, en la elaboración de narraciones o explicaciones en lengua de señas.
	Cuando me reúno con mis amigos sordos, algunos saben mucho de lengua de señas.	Cuando le toca hacer exposiciones, la veo que busca más cosas para que la entiendan.	
	El Profe nos enseñó bastante lengua de señas, porque también es sordo.	Los otros niños sordos también le ayudan a que se comunique, le enseñan señas, algunas groseras.	Durante la clase, en conversaciones informales, en exposiciones, en juegos...
	Aprendo con mis amigos sordos y en ocasiones con los videos que veo en la casa. Pero mis papás casi no saben lengua de señas y no puedo practicar.	La lengua de señas le ayuda, pero que esté con otros niños sordos también.	Formación de grupos para trabajo de forma voluntaria con oyentes.
¿Qué recomendaría para que se desarrollara mejor la dimensión comunicativa?	A veces hay problemas con los niños oyentes porque son cansores y no entienden lo que les quiero decir, y también algunos profesores no me entienden.	Que los papás y la familia aprendamos lengua de señas para que ellos en el colegio y en la casa se puedan comunicar.	Estimulando los aprendizajes de la lengua de señas y de la lengua escrita desde temprana edad... motivando a padres, cuidadores y docentes para que la aprendan.
	Sería bueno que todos aprendiéramos lengua de señas y mi familia también.	Actividades en las que les toque compartir con sordos y oyentes, para que se comuniquen entre ellos. Más horas en el programa de lengua de señas para sordos.	A los docentes de aula nos están asignando estudiantes con deficiencia cognitiva, problemas psiquiátricos y no tenemos la formación para atenderlos.
	Que hagan más actividades donde nos toque exponer, para que nos entiendan.	Más intérpretes y modelos lingüísticos, para que todos aprendamos lengua de señas y sea más fácil la comunicación.	
	Que nos hagan más actividades de solo sordos, para que aprendamos de los que saben más.		Establecer un buen plan de estudios de la asignatura de lengua de señas colombianas.

En el contexto educativo, las habilidades comunicativas exigen abordar los procesos que conducen al establecimiento de normas, expresiones verbales y no verbales para el desarrollo de las interacciones entre los diferentes sujetos sociales (Rodríguez *et al.*, 2019). En esta perspectiva, los estudiantes manifiestan que desarrollan la dimensión comunicativa cuando el intérprete ayuda en el aprendizaje de nuevas palabras, además, la comunicación con amigos y con los profesores que son sordos permite la comprensión de la lengua de señas y relacionarse mejor en su entorno escolar. Los acudientes y padres de familia afirman que en la institución aprenden la lengua de señas y así aprenden a comunicarse con otras personas, se integran con otros niños sordos y también con oyentes. Los docentes evidencian que los estudiantes sordos desarrollan su dimensión comunicativa a través del trabajo en grupo, en exposiciones, en la realización de videos, en las interacciones comunicativas, en la elaboración de narraciones o explicaciones en lengua de señas, en conversaciones informales, en juegos e integración del trabajo con oyentes.

Respecto a las recomendaciones para desarrollar mejor la dimensión comunicativa coinciden estudiantes, padres de familia y profesores en aprender y practicar más la lengua de señas para perfeccionar la interacción con sus compañeros sordos y compañeros oyentes, incluyendo a las familias, debido a que algunos de ellos manifiestan que los miembros de su familia no les entienden. De igual manera, sugieren más horas en el programa de lengua de señas para sordos, más intérpretes y modelos lingüísticos para que todos aprendan lengua de señas y sea más fácil la comunicación. Como lo señala Caverro (2021), se debe procurar que las personas sordas estén en las mismas condiciones que los oyentes, a fin de facilitar mejores prácticas comunicativas.

Tabla 3. Sistematización sobre la dimensión afectiva.

Pregunta	Estudiantes	Padres de familia	Profesores
¿Las actividades que realizan en clase cómo ayudan al desarrollo de la dimensión afectiva?	Los profesores nos dicen qué está bien y qué está mal, nosotros debemos corregirnos.	Participan en actividades entre sordos y oyentes para que digan lo que sienten. Cuando comparten con niños sordos y oyentes, van adquiriendo mayor confianza.	En general, las actividades están más diseñadas para desarrollar la dimensión cognitiva.
	Los niños que son de cursos más grandes nos dicen cómo debemos defendernos para que no nos maltraten los niños oyentes.	Existe apoyo por los profesores y la docente de apoyo cuando observan que les pasa algo o cuando como padres les contamos que algo pasa.	Nuestros estudiantes desde pequeños tienen dificultad para expresar sus emociones por la adquisición tardía de la lengua de señas.
	Mi familia y mis profes me dicen cómo me debo comportar y solucionar los problemas.	Cuando se valora la opinión de cada uno, su ritmo de aprendizaje y su historia de vida.	La participación en clase con oyentes les demuestra que no hay diferencias entre sí. Esto fomenta la independencia y genera afecto propio.

Pregunta	Estudiantes	Padres de familia	Profesores
¿Qué recomendaría para que se desarrollara mejor la dimensión afectiva?	Haciendo más salidas a parques, que nos hagan talleres donde estemos todos y así nos sintamos mejor.	Solucionar los problemas pronto, ya que cuando los niños oyentes los discriminan ellos se sienten mal y en ocasiones no quieren volver al colegio.	Estableciendo más actividades culturales donde se evidencien las habilidades individuales de los estudiantes.
	Que trabajen más en la discriminación, hay niños oyentes muy groseros. Que nos escuchen cuando tenemos problemas. Con mucho apoyo, viéndonos como personas normales.	No separándolos cuando hay celebración de día del sordo a los oyentes. Solo van a esas actividades los sordos, lo cual no debería suceder.	Requerimos mayor formación en lo que significa la dimensión socio afectiva y cómo desarrollarla en nuestros estudiantes.
	Que nos muestren más historias de vida de personas sordas que han podido ser profesionales.	Teniendo más profesores que aprendan lengua de señas para poder saber qué sienten y piensan.	Hacer talleres con padres enseñándoles a manejar los materiales que elaboramos las docentes para que ellos se integren en casa con el refuerzo escolar.

La «dimensión afectiva» comprende «El conjunto de sentimientos, emociones y pasiones experimentados internamente por un sujeto al relacionarse con el mundo exterior» (Hernández *et al.*, 2018, p. 553). De acuerdo con esto, los estudiantes manifiestan que desarrollan esta dimensión cuando les enseñan cómo se deben comportar, solucionar problemas, defenderse si son maltratados por los niños oyentes, a diferenciar entre el bien y el mal y a manifestar los sentimientos. Los familiares consideran que se favorece la participación para expresar sus opiniones y sentires, para que digan lo que sienten y así adquieran más confianza en ellos mismos. Los profesores señalan que esta dimensión se debe abordar con más intensidad, ya que los estudiantes sordos, desde pequeños, tienen dificultad para expresar sus emociones por la adquisición tardía de la lengua de señas, y cuando la adquieren se encuentran con un entorno que no comprende su lengua ni sus necesidades.

Los estudiantes recomiendan actividades como salidas pedagógicas, talleres con todos, trabajar más en la no discriminación para que los vean como personas normales, y en la escucha para la solución de problemas. Las familias opinan que las actividades se pueden seguir fortaleciendo a través del uso de herramientas virtuales frente a los cambios de los adolescentes, trabajar en familia para tener mejores resultados y con más profesores que aprendan lengua de señas, con el propósito de fortalecer la comunicación con los estudiantes sordos sobre sus sentimientos y pensamientos. Los docentes proponen eventos culturales donde se

evidencien las habilidades individuales de los estudiantes, con mayor orientación en la diversificación de actividades enfocadas a los sordos, continuar con el trabajo en equipo, talleres con padres para que ellos se integren en casa con el refuerzo escolar. De tal manera que, como lo plantea Peraza (2017), la educación inclusiva responda a las necesidades del estudiantado y a los requerimientos de los contextos.

Explicación de la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para personas sordas

Para realizar la explicación de la OEBBS, se utilizó la matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas). Dicha matriz se empleó como un instrumento oportuno para analizar el funcionamiento de la oferta que se implementa en el Establecimiento Educativo Distrital San Francisco en el año 2022. Para ello, se tuvo en cuenta el proyecto escrito, la autoevaluación institucional 2022 y el plan de mejoramiento diseñado para el 2023. De igual manera, algunos hallazgos de los grupos focales implementados permitieron consolidar esta matriz. En la tabla 4, se reporta el consolidado del FODA:

Tabla 4. *Matriz FODA de la OEBBS.*

Contexto	Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
	1. Fortalezas	3. Debilidades
Interno	-El PEI de la Institución especifica las adecuaciones requeridas para los estudiantes en condiciones de discapacidad auditiva. -Aulas para Sordos, en las cuales los estudiantes concurren a un sitio especial en el establecimiento para preescolar y primaria, con una maestra de primaria y un adulto sordo como guía lingüístico. -A partir del grado 5º, los estudiantes sordos están en modalidad inclusiva en aulas regulares con el apoyo comunicativo de intérpretes y docentes sordos, modelos lingüísticos en áreas de castellano y lengua de señas. -La institución cuenta con un grupo interdisciplinario para el cuidado de los estudiantes sordos.	-Faltan espacios de socialización de las familias con los docentes para crear un equipo de trabajo que contribuya al desarrollo integral de los escolares. -Algunas personas del establecimiento educativo muestran desinterés y resistencia a la inclusión de sordos en la institución. -Es notorio la dificultad de comunicación entre los estudiantes sordos y los oyentes, que generan situaciones de conflicto. -Por demora en el nombramiento de todo el equipo que atiende la comunidad sorda, se presentan dificultades en la atención a los estudiantes.

Contexto	2. Oportunidades	Amenazas
Externo	-Motivar a la comunidad educativa al aprendizaje de lengua de señas colombiana. -Establecer planes de estudio que se adapten a las necesidades educativas de la comunidad sorda y a su desempeño en la educación superior. -Participar en eventos programados por entidades públicas y privadas que incentiven la inclusión de la comunidad sorda. -Implementar estrategias de participación de la comunidad educativa para evaluar el programa. -Lograr que docentes, estudiantes y padres de familia participen y desarrollen sentido de comunidad y de inclusión.	-Desconocimiento de la política pública de inclusión, que garantiza la participación ciudadana y el óptimo desarrollo educativo de la comunidad sorda. -Reducción de presupuesto desde los entes territoriales para programas de inclusión. -Falta de garantía de nombramientos desde secretaria de educación para conformar el equipo de trabajo durante el año escolar. -Falta de apoyo de entidades distritales ante las insuficiencias económicas, de salud y sociales de la colectividad sorda de la localidad para el desplazamiento y permanencia en la institución al colegio.

De acuerdo con lo anterior, se logró describir la percepción acerca de la efectividad de la OEBBS, entendida la «efectividad» como el logro de los objetivos (Gutiérrez, 2009). En esta perspectiva, las actividades observadas de enseñanza, aprendizaje, comunicación y convivencia de la población sorda fueron fundamentales en la decisión de elegir una investigación evaluativa en la OEBBS que ofrece la institución. Esto para determinar la efectividad de estas categorías en los procesos inclusivos de las aulas regulares de las juventudes sordas de ciclo III, en la medida en que en este ciclo se evidencian cambios en la organización institucional, ya que pasan del aula especializada a la inclusión en el aula regular. Esto genera en los jóvenes nuevas formas de aprendizaje, de comunicación y de relaciones interpersonales.

Por consiguiente, todavía no se ha logrado implementar una educación inclusiva de calidad, en la cual los profesores sean vinculados y comprometidos en estos procesos a partir de formaciones efectivas para ellos, así como la dotación de materiales adecuados para su labor (Gallegos, 2023). Además, se hace necesario que las madres y padres de familia asuman el compromiso de cooperar en la formación de sus hijos, y que el Estado asigne, ejecute y controle la inversión para la ejecución de las políticas y programas públicos. En consecuencia, se deben incrementar las fortalezas, valer las oportunidades e intervenir las necesidades y las inminencias, de tal manera que las ofertas educativas sigan aportando en el desarrollo integral de los estudiantes sordos. En este sentido, en perspectiva de

García y Vegas (2019), se debe considerar la diversidad como un desafío para la transformación de las formas de enseñar y de aprender.

Conclusiones

La Oferta Educativa Bilingüe Bicultural (OEBBS) para estudiantes sordos del colegio estudiado promueve la formación integral desde las dimensiones cognitiva, comunicativa y afectiva. Según los aportes de los participantes (escolares, padres y madres de familia y educadores), la dimensión cognitiva se desarrolla con los aprendizajes de las diferentes áreas del saber, las adaptaciones curriculares que hacen los docentes, la adquisición de conocimientos para la vida cotidiana y la ejecución de las actividades de aula. La dimensión comunicativa se fortalece con el aprendizaje de nuevas palabras, las reuniones con estudiantes sordos, el dominio de la lengua de señas, las exposiciones y el trabajo grupal. La dimensión afectiva se desarrolla con la enseñanza de los profesores sobre cómo se deben comportar los estudiantes y los consejos que les dan, con la promoción de la intervención de ellos en las vivencias escolares y la integración de los estudiantes sordos con los oyentes.

Las principales debilidades encontradas en la OEBBS versan sobre la falta de cooperación entre familia y escuela, la apatía frente a inclusión y el desinterés de los actores educativos por aprender el lenguaje de señas. Al respecto, se deben implementar programas y proyectos que se vinculen con las escuelas de familias, a fin de unir esfuerzos para lograr una formación integral de los estudiantes sordos que respondan a sus intereses y necesidades. Las amenazas giran en torno al desconocimiento de las políticas de inclusión, presupuestos insuficientes, desinterés de las familias por la educación de los hijos y la escasa articulación entre las diferentes entidades del Estado para atender a la población estudiantil sorda, para lo cual se requiere el liderazgo de los gobiernos para diseñar, financiar e implementar políticas públicas que atiendan con calidad y calidez a estos grupos poblacionales.

De otra parte, personas del equipo de trabajo de la OEBBS de la institución contribuyen en los procesos formativos integrales de los escolares sordos, pero sin duda alguna los intérpretes son grandes facilitadores para la adaptación en el ejercicio de incluir en las aulas regulares. Asimismo, generan espacios de aprendizaje, ya que además de interpretar lo manifestado por los docentes realizan otras explicaciones. De igual manera, se crean vínculos de confianza cuando los estudiantes expresan sus sentimientos y emociones para que ellos lo interpreten y así las demás personas comprendan aquello que está pasando. Además, en la

institución existe reconocimiento de gratitud a los intérpretes por parte de los familiares, estudiantes, profesores y directivos docentes.

En la investigación se presentaron algunas limitaciones, tales como la poca atención de las familias y la escasa participación en los eventos programados por el colegio en busca de evaluar procesos. Por un lado, se evidencia que la mayor limitación de la comunidad de sordos es la comunicación, debido al poco aprendizaje de lengua de señas por parte de los jóvenes, la escasa comprensión en las preguntas y, en algunos casos, timidez e inseguridad. Por otro lado, se evidenció la necesidad de reprogramar encuentros con los jóvenes sordos, debido a la ausencia de acompañamiento de intérpretes por estar en otras actividades. Por último, se observa dificultad en la apertura de algunos docentes de aula regular en la participación en estudios para proponer mejoras en la OEBBS, al expresar el desconocimiento para manejar este tipo de población y sugerir aulas especializadas.

Con esta investigación se pueden realizar estudios posteriores que conlleven a fomentar estrategias de comunicación de la población sorda para contribuir en habilidades comunicativas e intercambio de saberes entre población sorda y oyente. Otro tema de estudio puede ser el seguimiento de la incursión de los jóvenes sordos en la educación superior, así como fomentar el conocimiento de la lengua de señas como estrategia para mejorar la convivencia en la comunidad estudiantil sorda y oyente. De otra parte, la identidad del sordo aparece enunciada en varias respuestas, no obstante, faltó escudriñar el valor que ellos mismos le dan. En cuanto a investigaciones de las familias de la comunidad sorda, se pueden realizar estudios que aporten a la práctica de lengua de señas colombiana dentro y fuera del hogar, y la relevancia de la educación en los estudiantes sordos. Respecto a los docentes, sería pertinente desarrollar estudios que indaguen sobre las necesidades de formación, el uso de estrategias didácticas y las percepciones sobre la evaluación de los estudiantes de inclusión.

Referencias

- Aguinaga, S., Velásquez, M. y Rimari, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Balvin, M., Luna, S. y Vera, M. (2022). Estrategias de inclusión dirigidas a estudiantes sordos de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 1-18. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.9>

- Bello, J. y Escobar, G. (2022). Inclusión en el aula a partir de la enseñanza del sistema circulatorio; una alternativa desde las TIC para la población de estudiantes sordos de una Institución Educativa del Distrito. *Bio-grafía*, 15(28), 53-66. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.15.num28-16533>
- Cavero, A. (2021). *Aporte de la publicación científica a la educación de niños sordos* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Lima Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67200>
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: una aproximación desde la investigación. *Íkala*, 18(3), 17-29. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038002.pdf>
- Díaz, I., Narváez, I. y Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 11(1), 113-126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Gallegos, T. (2023). Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 194-214. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2731>
- García, M. y Vegas, H. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Rehuso*, 4(2), 46-57. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2132>
- Garduño, E., Albarrán, D. y Damián, F. (2020). Investigación evaluativa para la inclusión educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 56-68. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>
- Gil, A. y Serna, E. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia* [tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8236/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, H. (2009). Los retos actuales de la mejora de la calidad y la productividad en las organizaciones. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 1(1), 109-124. <https://www.redalyc.org/pdf/2150/215016873011.pdf>

- Guerrero, E. y Moral, A. (2018). Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de educación social. *Revista de Educación Social*, (26), 177-186. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2256>
- Guevara, L. y Vélez, L. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 85-100. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.933>
- Hernández, B. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 102-114. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/702>
- Hernández, M., Gómez, C. y Ramos, R. (2018). ¿Qué es el ser humano o la persona? La educación o la formación integral del ser humano. *Revista Helios*, 2(2), 515-556. <https://scispace.com/pdf/que-es-el-ser-humano-o-la-persona-la-educacion-o-la-11zbkcusf5.pdf>
- Instituto Nacional para Sordos. (2018). *Lineamientos para la implementación de Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva. Primer documento de trabajo*. INSOR. https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_10-pdf.pdf
- Instituto Nacional para Sordos. (2020). *Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sorda-OEBBS. Orientaciones generales*. INSOR. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-OEBBS.pdf>
- Larrazabal, S., Palacios, R. y Espinoza, V. (2021). Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Ley 2049 de 2020. *Por la cual se crea el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) con el objetivo de concertar la política pública para sordos del país*. Agosto 10 de 2020.
- Ley 2216 de 2022. *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*. Junio 23 de 2022.

- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mena, E., Rengel, K., Constante, M., Molina, M. y Riera, M. (2020). Inclusión educativa en los procesos pedagógicos. *Revista Boletín Redipe*, 9(10), 55-61. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i10.1087>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social 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
- Navarro, S., San Martín, Á. y Peirats, J. (2022). Análisis de materiales didácticos en aulas con discapacidad auditiva. Estudio de un caso. *Contextos Educativos*, 30, 285-301. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84248>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Peraza, B. (2017). *Evaluación de la gestión en el área académica del programa de inclusión escolar en el colegio Inem Santiago Pérez, sección primaria, jornada tarde* [tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/123dbc96-570d-4a6f-abb2-489c8ffa5449>
- Pérez, P., Mosquera, J. y Cedeño, E. (2022). Inclusión de estudiantes sordos en el aula de física: aportes a partir de las concepciones de docentes que trabajan en el sur de Colombia. *La mirada del profesor*, 25, 1-24. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v25.18444.035>
- Ponce, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza*

e Investigación en Psicología, 12(1), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>

- Roa, R., Quiroga, N. y Araya, A. (2022). Educación infantil inclusiva en un período de pandemia de Covid-19: percepciones de las familias. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100075>
- Rodríguez, Y., Muñoz, K. y Sastre C. (2019). Habilidades comunicativas y cognitivas de estudiantes sordos: diseño de protocolos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 129-149. <https://doi.org/10.5209/rlog.62184>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Serna, H. (2017). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la Institución Educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí* [tesis de maestría]. Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/121>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Vera, A. y Yarcé, E. (2022). Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. *Revista UNIMAR*, 40(2), 12-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>
- Vidal, M. (2018). Derechos humanos e inclusión educativa: retos en la educación del siglo XXI. *Revista Científica RUNAE*, 2(3), 131-153. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/download/113/84>

Las Madres y sus esperas. Reflexiones a propósito de las «locas» de Plaza de Mayo*

[Versión en español]

The Mothers and Their Different Forms of Waiting:
Reflections on the "Madwomen" of Plaza de Mayo

As mães e suas esperas. Reflexões a propósito
das "loucas" da Plaza de Mayo

Recibido el 23/04/2025. Aceptado el 11/08/2025

› Cómo citar:

Miranda, M. A. (2026). Las Madres y sus esperas. Reflexiones a propósito de las «locas» de Plaza de Mayo. *Ánfora*, 33(61), 339-358. <https://doi.org/10.30854/anf.1242> Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538. E-ISSN 2248-6941. CC BY-NC-SA 4.0

Marisa Adriana Miranda**

<https://orcid.org/0000-0002-8147-3824>

Argentina

Resumen

Objetivo: elucidar emociones experimentadas por las Madres de Plaza de Mayo ante la espera de sus hijos detenidos-desaparecidos a manos de la dictadura cívico-ecclesiástico-militar argentina (1976-1983).

Metodología: se hace uso de metodologías cualitativas —como el análisis discursivo y documental— con el fin de aportar insumos para reconstruir las percepciones

de las Madres ante el secuestro de sus vástagos. En este marco, se apoya en indicadores de índole política, legislativa y organizacional en cuanto recursos imprescindibles para interpretar las reacciones suscitadas ante esa (des)esperada espera. **Discusión:** se discute con miradas de sesgo negacionista amparadas en la denominada «teoría de los dos demonios», mediante la cual se homologan los delitos cometidos por el terrorismo de Estado a los actos de violencia ejercidos por organizaciones guerrilleras. **Resultados:** los resultados obtenidos permiten trazar un recorrido evolutivo en el marco de esas esperas que involucran (y confluyen en) las categorías aquí denominadas «esperas

* Proyecto UBACyT 20020220300090BA, titulado: *Las escenas de espera y el poder de hacer esperar. Un estudio en diferentes ámbitos de la vida social. Segunda parte*, dirigido por Mario Pecheny y codirigido por Alejandro Capriati. Financiación: Universidad de Buenos Aires. Declaración de intereses: la autora declara que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

** Doctora en Ciencias Jurídicas y Posdoctora en Ciencias Sociales. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina. Correo electrónico: mmiranda2804@gmail.com

bifurcadas». **Conclusiones:** la investigación desbroza aspectos de la trama de sentires (construidos siempre desde lo colectivo) que marcaron y marcan hasta hoy los reclamos de las Madres, los cuales son sintetizados en las consignas de «aparición con vida» y «juicio y castigo a los culpables».

Palabras clave: Madres de Plaza de Mayo; locas de la Plaza de Mayo; dictadura argentina; detenidos desaparecidos (obtenidos del Tesoro de Historia Argentina).

Abstract

Objective: To explain the emotions experienced by the Mothers of Plaza de Mayo as they waited for their children who had been detained or disappeared by the Argentine civil-ecclesiastical-military dictatorship (1976-1983). **Methodology:** Qualitative methodologies—such as discourse and documentary analysis—are used to provide insights for reconstructing the Mothers' perceptions regarding the abduction of their children. This framework relies on political, legislative, and organizational indicators as essential resources to interpret the reactions elicited by this (un)expected wait. **Discussion:** The article critically examines denialist perspectives grounded in the so-called “theory of the two demons,” which equates crimes committed by state terrorism with acts of violence carried out by guerrilla organizations. **Results:** The findings make tracing an evolving trajectory within those experiences of waiting possible. This involves (and converges in) the categories referred to here as “bifurcated waiting.” **Conclusions:** The research sheds light on aspects of the emotional fabric, always collectively constructed, that have shaped and continue to shape the Mothers' demands, synthesized in the slogans “appearance alive” and “trial and punishment for the guilty.”

Keywords: Mothers of Plaza de Mayo; madwomen of Plaza de Mayo; Argentine dictatorship; detained-disappeared (based on the Argentine History Thesaurus).

Resumo

Objetivo: elucidar as emoções vivenciadas pelas Mães da Plaza de Mayo diante da espera por seus filhos detidos-desaparecidos pelas mãos da ditadura cívico-eclésiástico-militar argentina (1976–1983). **Metodologia:** utilizam-se metodologias qualitativas — como a análise discursiva e documental — com o objetivo de fornecer subsídios para reconstruir as percepções das Mães diante do sequestro de seus filhos. Nesse contexto, apoia-se em indicadores de natureza política, legislativa e organizacional como recursos imprescindíveis para interpretar as reações suscitadas diante dessa

(des)esperada espera. **Discussão:** discute-se com perspectivas de viés negacionista amparadas na denominada “teoria dos dois demônios”, por meio da qual se equiparam os crimes cometidos pelo terrorismo de Estado aos atos de violência praticados por organizações guerrilheiras. **Resultados:** os resultados obtidos permitem traçar um percurso evolutivo no âmbito dessas esperas, que envolvem (e convergem em) as categorias aqui denominadas “esperas bifurcadas”. **Conclusões:** a pesquisa desvela aspectos da trama de sentimentos (sempre construídos a partir do coletivo) que marcaram e ainda marcam os reclamos das Mães, os quais se sintetizam nas consignas de “aparição com vida” e “juízo e punição dos culpados”.

Palavras chaves: Mães da Plaza de Mayo; loucas da Plaza de Mayo; ditadura argentina; detidos-desaparecidos (obtidos do Tesouro de História Argentina).

Introducción: de la espera de las madres a la espera de «las Madres»

La espera de las madres (con minúsculas), esto es, de toda madre, comienza con el embarazo o incluso antes del mismo, y está dotada de una significativa impronta cultural asociada a una mirada sexo genérica. Espera que, con sus diversos matices, ha sido ampliamente tematizada por la historiografía y la sociología en obras clave y bien conocidas; además, no cabe ser adjetivada *a priori* como deseada o alegre/indeseada o triste ni, menos aún, ser asociada al cumplimiento del hipotético rol impuesto a las mujeres. Es una espera que en muchos casos genera sentimientos antagónicos, que oscilan entre el deseo y temor al embarazo, al parto y al nacimiento, en cuanto literal desprendimiento del seno materno, hasta la decisión de concretar o no ese embarazo: interrumpir abruptamente esa espera. A su vez, existe también otra espera (¿tardía?) luego de nacido el fruto de la concepción, momento en el cual se da por finalizada aquella dulce espera. Esta segunda tampoco está desprovista de sentimientos opuestos, fluctuantes entre la alegría inmensa de conocerlos, tocarlos, sentirlos, hasta el temor respecto a la salud y el futuro del hijo concreto, ya no idealizado; anticipando, dicho sea de paso, que la utilización del masculino es al solo efecto de agilizar la lectura del artículo, sin que ello implique una inobservancia de la impostergable perspectiva de género.

No obstante, más allá de estas esperas, en cierto modo esperables, en las décadas de 1970 y 1980 se dio en Argentina una que se podría denominar «inesperada». En concreto, se hace referencia a la situación vivida por las Madres (ahora con mayúsculas) de la Plaza de Mayo (se incluye en esta denominación a todas las madres de hijos detenidos-desaparecidos en Argentina entre 1976 y 1983, independientemente de su afiliación institucional al colectivo Madres de Plaza de Mayo. Se utiliza, empero, esta designación en atención al reconocimiento mundial que posee), o las «locas de la Plaza» como fueron burlescamente apodadas por el régimen genocida que irrumpió en el país el 24 de marzo de 1976 y se prolongó por siete largos años. Estas mujeres, cuyos hijos ya adultos resultaron ser secuestrados y «desaparecidos» por la dictadura liderada por una Junta Militar encabezada por Jorge Rafael Videla (representando al Ejército) y secundado por Emilio Eduardo Massera (de la Armada) y Orlando Ramón Agosti (de la Fuerza Aérea), se convirtieron en víctimas del despojo organizado por un poder disciplinador que, arrancándolos, literalmente, de sus hogares transformó sus vidas en una incógnita. Al respecto, entendemos que podrían recuperarse aquí los aportes de la teoría crítica proveniente de la Escuela de Frankfurt, en cuanto plantean algunos aspectos de los contextos de emergencia y justificación de la dominación política (y su pretensa legitimidad) del que hace esperar, así como de quienes esperan (y, fundamentalmente, de lo esperado) en épocas dictatoriales.

Las Madres tuvieron su primera exposición pública el 30 de abril de 1977, realizando una icónica marcha en la Plaza de Mayo. Su objetivo inicial era poder tener una audiencia con Videla, razón por la cual se reunieron en la Plaza de Mayo y efectuaron una manifestación pacífica pidiendo saber el paradero de sus hijos. La idea de reunirse en esa plaza surgió cuando un grupo de 14 madres de detenidos y desaparecidos estaba esperando que las atendiera el secretario del vicario castrense, en la Curia Metropolitana de Buenos Aires. Al respecto, son conocidas las relaciones y avales entre la jerarquía de la Iglesia católica argentina y la dictadura militar¹. En este marco, ignoto por entonces para muchas de las Madres, Azucena Villaflor propuso que cruzaran la calle y se instalaran en la Plaza de Mayo, augurando que al ser vistas por el presidente de facto fueran finalmente recibidas por él. De esta manera, y ante una espera que auguraba tornarse infinita, las Madres caminaron hasta ahí y se quedaron de pie enfrente de la entrada principal de la Casa Rosada, sede del gobierno nacional argentino. Sin embargo, en virtud de la orden autoritaria basada en el Estado de Sitio, decretado también en marzo de aquel año, la policía las instó a retirarse bajo la consigna «caminen, caminen». Y lo hicieron. Se agruparon de a dos (número máximo establecido para no violar aquella normativa de excepción), y caminaron en ronda alrededor de la pirámide de Mayo con la única intención de interpelar al gobierno para conocer el paradero de sus hijos. Su desplazamiento físico implicaba, a la vez, cierta demostración del poder real de una sociedad emblemático en ellas, además, ponía en cuestión al poder patriarcal, pretensio ordenador de las vidas y las muertes. El pañuelo blanco que cubría sus cabezas, realizado a partir de un pañal de bebé, simbolizaba la maternidad; mientras que la ronda de los jueves significaba, entre otras cosas, la resistencia a una tecnología de la muerte: la desaparición de sus hijos.

Seis meses más tarde de aquel evento, una madre —que también era abuela— se apartó de la ronda y preguntó si alguna estaba buscando a su nieto o tenía a su hija o nuera embarazada. En ese momento, la atinada consulta incentivó en doce mujeres la necesidad de organizarse para buscar a los hijos de sus hijos secuestrados por la dictadura, muchos de ellos nacidos en Centros Clandestinos de Detención. El sábado siguiente, 22 de octubre de 1977, las Abuelas se reunieron por primera vez e iniciaron una lucha colectiva que continúa hasta hoy (Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, 2025).

La subversión expresada por las Madres (y las Abuelas, en cuanto dos veces madres) quedó plasmada con la afirmación de que ellas fueron «paridas por sus

1 Entre la nutrida bibliografía ocupada del tema, puede mencionarse: Mignone (1986), Obregón (2005), Mallimaci (2015) y Rupflin (2016), por nombrar tan solo algunos de los textos recomendables. Asimismo, cabe agregar el trabajo de Catoggio (2016), mediante el cual la autora advierte respecto a la desaparición de católicos vinculados a grupos de clérigos contestatarios.

hijos»; observación que, analizada desde cierta distancia temporal, posibilita advertir que la asociación mujeres-madres-parición-pañal-bebés-hijos aseguraba la permanencia de una demanda que estaba despojada de cualquier simbología precedente que la asociara a una protesta (Funes, 2017, p. 199).

En esta espera, el reclamo era claro, legítimo y preciso: conocer el destino de sus hijos, dónde estaban, si tenían frío; en definitiva, si estaban vivos. Esto es, de un modo u otro, dejar de esperar. El análisis de esa espera de las Madres debe poner suficiente énfasis en asumir que ellas expresan una particular socialización de la maternidad, para trasmutar de madre de uno, dos, tres, cuatro hijos concretos, en madres de todos los hijos desaparecidos². Esgrimieron, así, una visión superadora del lazo de sangre, legitimándolo en una razón política que se convirtió desde entonces en uno de los núcleos de resistencia a la tiranía y en el mayor símbolo nacional e internacional de oposición a la dictadura. Las Madres se transformaban en un nuevo sujeto político (Gorini, 2015, pp. 19-21).

Esta socialización encarnada por las Madres constituyó un principio ordenador representativo de estas mujeres, quienes no tuvieron empacho en abrazar el sufrimiento de todas las víctimas de la violencia política, sintetizada en las significativas expresiones de Hebe de Bonafini, quien fuera cofundadora (en 1977) de Madres de Plaza de Mayo y presidenta de la entidad desde 1979 hasta su fallecimiento en 2022³. Precisamente, en una entrevista que le realizaron en la Universidad Nacional de General San Martín (Argentina) Hebe recordaba que las Madres eran acusadas de ser madres de terroristas y, a la vez, madres terroristas. Ante el miedo que generaba esa acusación, ellas respondían de manera individual, sosteniendo: «mi hijo no hizo nada», «se lo llevaron por el amigo», «se lo llevaron por la mujer», «se lo llevaron por el primo». Hasta que un día entendieron que la estrategia era convertirse en madres de todos. A partir de ello, decidieron sacarse el nombre del hijo del pañuelo blanco y desistir de llevar la foto con su nombre. De esta manera, cuando a la madre se le preguntaba si era su hijo o hija el detenido-desaparecido, ella respondía «sí, somos madres de 30 mil» (Di Marco, 2025, p. 1).

En efecto, las Madres prontamente advirtieron que juntas eran más, en un sentido inclusivo, pero excedentario de lo cuantitativo. Juntas se convertían en una especie de masa inmensa que las hacía mutar el miedo en fortaleza y esperanza. Una socialización de la maternidad que confluyó en una especie de identidad colectiva desde donde también se socializaron sus esperas, convirtiendo entre todas

2 Afirmación que resulta expresada en diversas ocasiones. La misma puede ser visibilizada en el documental titulado *Todos son mis hijos* (Soto y Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2016).

3 Cabe señalar que hacia 1986 las Madres se separaron en dos agrupaciones: la Asociación Madres de Plaza de Mayo, numéricamente mayor, que continuó siendo presidida por Bonafini; y Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora.

esos sentimientos entrelazados e indiferenciados en un entramado que unificó sus múltiples voces en la síntesis conceptual encarnada en los lemas: «aparición con vida» y «juicio y castigo a los culpables». Consignas que bien pueden considerarse definitorias de la historia política argentina de las últimas décadas, y en las cuales subyace una premisa ética tan cara a los derechos humanos: la vida no puede ser vulnerada por ninguna razón de Estado ni bajo ningún concepto. Además, estas constituyen la cruda expresión del deseo originado en una cruenta espera (Pecheny, 2015, pp. 213-214).

La espera, entre la pérdida y la (des)esperanza

«Esperanza», «esperar», «desesperanza» y «desesperación» constituyen términos que habitan en las profundidades de la psiquis humana y entroncan, al mismo tiempo, con las más diversas situaciones (traumáticas o no) experimentadas por el sujeto⁴. La esperanza, vinculada con la esencia de la religión misma, también involucra en el caso las concepciones que las Madres tenían de la Iglesia, y lo que, en concreto, esperaban de la jerarquía eclesiástica (Rupflin, 2019). De esta manera, y si bien ni ellas ni sus hijos constituían un grupo homogéneo en términos religiosos, según el gobierno militar ponían en peligro el propósito de recuperar la verdadera «nación católica» (Rupflin, 2019, p. 125).

Ahora bien, el concepto de «espera» está involucrado con un espectro infinitamente amplio de posibilidades, pudiendo ser adjetivado de manera positiva o negativa; y esta valoración, en general, realizada *ex post*, queda finalmente asociada al resultado de esa espera. Desde la espera de una pareja, de un hijo, la autorización del Estado para obtener un medicamento indispensable para la sobrevivida o de un órgano para un trasplante, hasta la espera de una muerte digna, instrumentada mediante la eutanasia, constituyen tan solo algunos ejemplos de entre los múltiples que se pueden encontrar en esta búsqueda. Sin embargo, todas esas esperas resultan independientes de la carga afectiva y axiológica subyacentes; son igualmente esperas.

La espera de las Madres sintetizó, necesariamente, diversas emociones encontradas. En efecto, las emociones (o afectos, según la conocida problematización historiográfica) (Zaragoza, 2013) circundantes a toda espera, la transforman en contexto-dependiente y, a la vez, en sexo genéricamente supeditada. En consecuencia, la misma influencia cultural que suele identificar sexo con género, y este con roles, también operaría como condicionante de las emociones —o, mejor

4 Sobre la relación entre trauma, tragedia y religión, aunque focalizada en otro evento de la realidad argentina, puede verse: Korstanje (2013).

aún, de sus manifestaciones—, las cuales se expresan generalmente de manera distinta en mujeres y en varones; en especial en cuanto sean —o se comporten como— madres y padres. Cabe aquí recuperar la idea sostenida desde la cultura patriarcal dominante, que afirma que la madre es madre desde la gestación; mientras que el padre lo es en una especie de adopción psicológica que tiene lugar a partir de la concreción del nacimiento. Esta circunstancia, sin pretender acudir a hipótesis deterministas, ayuda a explicar el distanciamiento que se aprecia entre sus emociones más primitivas. Y que, además, también nos habilita a entender, por ejemplo, la inexistencia de otro colectivo análogo, el de Padres de Plaza de Mayo. No se pretende, con ello, significar que los padres no hayan sido afectados por la desaparición de sus hijos, sino marcar las diferencias emocionales incentivadas por nuestra cultura. Además, —según refiriera Hebe de Bonafini— no habrían sabido llevar adelante la empresa que operaba como fluido unificador en todas las madres. En efecto, para ellas, por encima de razas, religión y partidos políticos, estaban sus hijos, mientras que los padres se enfrentaban entre sí por cuestiones más coyunturales, conduciendo sus conductas al pedido de que no asistieran más a las reuniones (Di Marco, 2025, p. 5).

Si se releen las reflexiones de Butler, reinterpretándolas más allá del contexto pandémico en el cual fueron escritas, las madres expresan una manera de vivir la vida asumiendo que la de cada individuo tiene valor, un valor independiente del asignado por el mercado, y que el florecimiento de cada uno sucede (o sucederá) no solo para uno mismo, sino también para todos los demás (Butler, 2022, p. 10). Y, probablemente, es en este lugar donde se asienta esa sociabilidad de la maternidad, expresada en la reconstrucción de sus hijos detenidos-desaparecidos como hijos de todas.

Somos conscientes, empero, que el paralelismo entre la pérdida de un hijo por la pandemia (o por cualquier enfermedad o accidente) y la desaparición de un hijo por decisión del poder público no resulta del todo homologable. En efecto, una diferencia sustancial entre la realidad pandémica analizada por Butler y la realidad política devenida de la dictadura consiste en que, en aquella, ninguna categoría social ni ideológica ni sexual tenía asegurada la inmunidad absoluta (Butler, 2022, p. 13); en esta, en cambio, los desaparecidos compartían, en general, la ambigua categoría de la otredad. Categoría indefinida y de la cual, según el discurso del régimen, resultaba necesario inmunizar a la «gente de bien»⁵. Pese a ello, al igual que en la pandemia, las percepciones de las Madres también están

5 La noción de 'inmunidad', proveniente de las ciencias de la vida, se asocia al fortalecimiento del proceso inmune de un organismo vivo, protegiéndose ante un agente externo con potencialidad de hacer peligrar la vida o la salud del individuo. Su traslación al ámbito biopolítico fue desarrollada por Roberto Esposito (2005, 2009).

caracterizadas por oleadas y picos relacionados fenomenológicamente con la esperanza y la desesperación.

La obvia pregunta que interroga respecto a qué esperaban y qué esperan aún hoy día esas mujeres de la Plaza plantea una serie de reflexiones que resultan impostergables al momento de intentar trazar su historia emocional. En esas esperas se ven solapados sentimientos sustentados en la infecunda esperanza de recuperarlos con vida, que se aúnan a otros; conformados por registros complementarios, desde donde pretenden (y también esperan) el juicio y castigo a los culpables. Se deja latente cierto desvanecimiento de la esperanza de vida de su progenie desaparecida, pues, una vez más, el tiempo operó en favor de los represores.

El fuerte impacto mundial que tuvieran estas «locas» alcanzó proporciones universales, aun cuando sus esperas se concentraban en un micromundo situado en el sur del sur, y dentro de él, en uno bastante menos significativo a nivel cuantitativo: la otredad en la Argentina. Circunstancia que invita a una lectura de sesgo microhistórico para exhumar sus emociones pasadas y presentes. De esta manera, y para proponer una posible respuesta a la pregunta butleriana respecto a ¿qué mundo es éste?, resulta pertinente reconstruir parte del mundo (o, mejor aún, del micromundo) que autorizó la desaparición de personas, y, en paralelo, del mundo más pequeño aún, que sufrió en carne propia esa desaparición. En las Madres, en cuanto sujetas que esperan, el dolor por la pérdida está asociado en ocasiones a cierta (des)esperanza. Este emerge vinculado a la premisa de que «el dolor se mueve entre la vida y el mundo, el acontecimiento de la pérdida, singular e irreversible, y el mundo, ahora en su totalidad inimaginable, inmerso en el dolor» (Butler, 2022, p. 36).

Un mundo que, en cuanto universal, resulta limitado para encarnar la trágica realidad de las Madres. En efecto, y más allá de la espera por la que transita toda madre, la espera de estas Madres está dotada de singularidades que la tornan especial; entre ellas, el arrebato de sus hijos, la incertidumbre de su paradero, el pacto de silencio de los opresores, el martirio de una respuesta que no llega: en definitiva, la incongruencia epistémica que domina la idea misma de desaparición.

En este sentido, resulta oportuno pensar estas esperas desde la conjunción de variables tales como *tiempo*, *comportamiento* y *sumisión*, sostenidas por Auyero (2016) para explicar la espera de los sectores populares (pp. 18-19). A partir de la característica contexto-dependiente de toda espera, cabe afirmar que su vivencia está condicionada, en cierto modo, por el espacio social en el que tiene lugar y por la complejidad del entramado social de las vidas de quienes esperan y de quién lo esperan (Palumbo y Marentes, 2013, pp. 10-11). Un espacio que, en el caso de las Madres, resultaba altamente hostil; por su parte, quienes debían escuchar y

responder las demandas legítimas, lejos estaban de hacerlo. Así, lo esperado y el que hacía esperar se presentan como absolutamente inconciliables.

La postergación indefinida del derecho al duelo

La espera, escenificada en la Plaza de Mayo y transformada en ícono de la resistencia de esas mujeres-Madres de hijos detenidos desaparecidos, está caracterizada por la particular emocionalidad que rodea a todo el espectro de esa maternidad, que se podría denominar «maternidad desgarrada» (Miranda, 2020, pp. 223-232). Esas esperas formaban parte de algunas de las diversas estructuras de dominación política gestadas desde un poder apropiador de vidas humanas, y, más concretamente, las de sus hijos. Esta necropolítica generó los que han sido acertadamente denominados «seres de bordes inestables», en cuanto son muertos que no terminan de morir y vivos que no terminan de vivir (Tello, 2025, p. 14).

Al respecto, y siguiendo a las intervenciones a Foucault hechas por el filósofo camerunés Achille Mbembe (2011), cabe recordar que la noción de ‘necropolítica’ da cuenta de soberanías que radican ya no en la simple capacidad de decidir quién muere y quién vive, sino en la organización del homicidio y la recreación de la muerte. Desde esta lógica, aplica para el caso en análisis el señalamiento respecto a que la tortura y la valorización del cadáver constituyen ejemplos de modos de ejercicio del poder, que multiplica la muerte de sus propios ciudadanos (Navarro, 2021, p. 415).

En este marco resulta evidente que el transcurso del tiempo —en cuanto marco necesario de referencia— fue, además, transfigurando esas esperas (Elías, 1989). Ello, sin desconocer la subjetividad inmanente a los sentimientos que las involucran; lo cuales no están exentos de generar interpretaciones turbadas y, a veces hasta contradictorias, respecto al destino del sujeto esperado. Asimismo, se tiene en cuenta la problemática de la memoria, por momentos prohibida, de esas Madres. A partir de esto se elucubra qué les es posible recordar y qué les es posible olvidar. Es decir, siguiendo a Michael Pollack (2006, p. 19), ahondar en ese espacio de dominación, determinante de esas memorias clandestinas, las cuales en este caso avanzan hasta donde se habilitan recordar esas Madres sin poner en peligro la subsistencia misma de su identidad materna y, menos aún, la de sus hijos. Al respecto, y siguiendo al escritor sobreviviente del Holocausto Primo Levi (2006, p. 491), cabe recordar que la mayor deformación del recuerdo de un crimen cometido es su supresión, asumiendo empero que, en ocasiones, la propia realidad también puede ser distorsionada con fines autodefensivos. Es así como lo describe el autor, valiéndose de su particular experiencia personal a partir del caso Alberto D, durante el nazismo (Levi, 2006, pp. 494-495).

No obstante, es necesario reconocer que la ruptura del silencio inicial, impuesto —y también, por qué no, autoimpuesto— y fundamentado en la protección de su hijo, implicaba cierto riesgo, pero ellas lo afrontaron. Desafiaron ese silencio, primero para escucharse entre ellas, y después, para hacer oír a la sociedad su grito, recreando miméticamente el grito del parto. Este estaba originado por los dolores de un desgarramiento forzado que emulaba infelizmente otro parto, otro desgarramiento; esta vez más cercano a la incertidumbre, al desasosiego y a la muerte. En definitiva, las Madres de Plaza de Mayo constituyeron un colectivo destacado, entre otras cosas, por turbar la inicial sumisión: ante el miedo y el sometimiento, optaron por rebelarse.

Llegados a este punto, resulta atinado releer la conocida reacción del teniente general Jorge Rafael Videla en 1979, ante la consulta realizada en una conferencia de prensa por el periodista José Ignacio López. Videla afirmaba:

Le diré que frente al desaparecido, en tanto este como tal, es una incógnita, mientras sea desaparecido no puede tener tratamiento especial, porque no tiene entidad. No está muerto ni vivo [...] está desaparecido. [Concluye su relato con la sentencia:] Si el hombre apareciera tendría un tratamiento X, si la aparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento tiene un tratamiento Z, pero mientras sea desaparecido no puede tener un tratamiento especial, es un desaparecido, no tiene entidad; no está ni muerto ni vivo, está desaparecido, frente a eso no podemos hacer nada, atendemos al familiar. (Archivo Prisma, 2022, 5m22s-5m49s).

La gestualidad con la que acompaña el discurso es reforzada por un ademán que grafica la contingencia de su desintegración, de una especie de desaparición «en el aire». Esta hipotética desmaterialización hace una implícita referencia a la no responsabilidad del poder al respecto, lo que postergaba ostensiblemente el acto de duelar, y, a la vez, el ejercicio del derecho bifronte al duelo. Precisamente, la frase: «no está, ni muerto ni vivo, está desaparecido» inhibía a las Madres a elaborar su duelo, despedir a su hijo y dejar de esperarlo. Esta incertidumbre, aunque lamentablemente dotada hoy día de mayores certezas, incrementó el componente de ansiedad vinculado a la trágica emoción de desconocer el destino de su hijo.

En síntesis, el genocidio dictatorial condujo a las madres a lidiar con su ansiedad por la separación, ya sea a través de una búsqueda proyectiva de los restos humanos o a través de una reivindicación introyectiva de los ideales revolucionarios que levantaban muchos de los desaparecidos antes de ser secuestrados. Un camino minado, además, por la subyacencia de un sentimiento de culpabilidad construido con base en la creencia, de muchas de estas mujeres, de que no habían hecho bien lo que le correspondía a una madre: cuidar de sus hijos (Robben, 2006).

En este sentido, se puede conjeturar que en esa espera existe una conjunción de sensaciones que oscilan entre la angustia y la ansiedad, operando ambas sinérgicamente a través de una expectativa crucial. La aparición de los cuerpos de sus hijos, más allá del evidente derecho al repudio que las (y nos) asiste, les facilitaría, cuanto menos, elaborar el duelo y cerrar la etapa de su asesinato; concluir el duelo pendiente que aún hoy cargan entre sus emociones más dolorosas.

En efecto, el «duelo», tal como ha enseñado Freud, es la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad o el ideal, razón por la cual no cabe ser considerado como un estado patológico ni someter al sujeto afligido a un tratamiento médico. Esta perspectiva conduce al maestro austríaco a confiar en que, al cabo de algún tiempo, desaparecerá por sí solo, siendo inadecuado e incluso perjudicial perturbarlo. Del examen de la realidad se advierte que el objeto amado no existe ya, y demanda que la libido abandone todas sus relaciones con el mismo (Freud, 1992, pp. 241-242). Sin embargo, en el tema que nos ocupa, el sujeto amado no está oficialmente muerto, está desaparecido, y la madre, convertida en Madre, se involucra en una espera interminable que posterga de forma indefinida la elaboración de aquel duelo. Es decir, se deja una expectativa y, por ende, impide el proceso de su conclusión, encarnado por la muerte del hijo. Esta aceptación, más allá de la tragedia, probablemente les permitiría elaborar desde otro lugar ese desgarramiento, individual y social, y cerrar lo que fue seguramente la etapa más triste de sus vidas; así como, en cierto modo, a concluir o sobrellevar esa tortuosa espera.

Es preciso subrayar que lo inconcluso de esta particular espera la convierte en una infinita, inacabada y sostenida en un duelo pendiente, sin cuerpo y sin certezas. Un duelo que, en definitiva, sigue albergando, aún hoy y de manera inconsciente, alguna esperanza. Por su parte, las leyes promulgadas en 1979 por el gobierno de facto establecieron los procedimientos para dar por muertas a las personas desaparecidas, lo que imposibilitó cualquier investigación respecto a lo ocurrido. Sobre el particular, resulta necesario referirse concretamente a las leyes 22.062 (B.O.R.A. 24240, del 3 de septiembre de 1979, p. 2) y 22.068 B.O.R.A. 24247, del 12 de septiembre de 1979, p. 2). La primera de ellas establecía que la ausencia de una persona del lugar de su residencia o domicilio en la República, sin que de ella se tuviera noticia por el término de un año, facultaba a quienes tuvieran un derecho reconocido por las leyes nacionales de jubilaciones y pensiones o de prestaciones no contributivas, subordinado a la muerte de esa persona. Asimismo, transcurridos el plazo de tres años desde el momento en que se comenzó a percibir la pensión o la prestación no contributiva, era requisito para continuar en el goce del beneficio acreditar la promoción del trámite judicial para declarar la presunción de fallecimiento del ausente, con arreglo a la Ley 14.394 (B.O.R.A. 17805, del 30 de diciembre de 1954, p. 1), normativa sancionada en un contexto absolutamente

diferente. Por su parte, la Ley 22.068 estableció la posibilidad de declarar el fallecimiento presunto de la persona cuya desaparición del lugar de su domicilio o residencia, sin que de ella se tuviera noticia alguna, hubiera sido denunciada desde el 6 de noviembre de 1974 (fecha de la declaración del Estado de sitio). La normativa enfatizaba la prohibición del carácter contencioso del procedimiento, obligando al juez interviniente a ordenar la publicación de edictos por cinco días sucesivos en dos periódicos de mayor difusión de la localidad respectiva y en el Boletín Oficial, citando al desaparecido. Luego de transcurridos noventa días contados desde la última publicación de los edictos, sin tener noticias del desaparecido, quedaría declarado oficialmente su fallecimiento presunto.

En este macabro plan, se les negó sistemáticamente a los familiares información fidedigna sobre el destino de los detenidos desaparecidos y, consecuentemente, también les fueron conculcados los derechos a la debida sepultura y al duelo de sus muertos (Robben, 2006, p. 14). De hecho, mediante la icónica expresión del dictador al ser preguntado sobre los desaparecidos, quedó confirmado el avasallamiento al derecho de las víctimas a ser dueloadas; entendiendo que la capacidad de ser llorado constituye un presupuesto para toda vida que importe, es decir, una condición del surgimiento y mantenimiento de toda vida (Butler, 2010, p. 32).

Memoria y esperas bifurcadas

Tal como se mencionó anteriormente, las emblemáticas Madres de Plaza de Mayo fueron identificadas socialmente mediante la utilización de un pañal como pañuelo en su cabeza. Esto fortaleció una imagen que, además de destacar su rol materno, simbolizaba la indefensión que percibían en sus hijos adolescentes y adultos, quienes eran aún concebidos por ellas desde la necesidad de protección maternal que ostenta un bebé. Esas Madres se identificaban a sí mismas como amas de casa y madres que querían tener noticias de sus hijos desaparecidos. De esta manera logran integrar sus sentimientos maternales, evidentemente privados e íntimos, con el dominio público, presidido por un estado patriarcal represivo (Robben, 2006, p. 24).

Esta caracterización de las madres y sus hijos es real, pero también simbólica, las distingue aún hasta nuestros días, quedando constituidas en unas más que particulares demostraciones de la espera. Una espera que también puede ser analizada desde su bifurcación o escisión a partir de dos registros fundamentales que resultan trascendentes a la vinculación temporal entre ambos.

Así, teniendo en cuenta que toda espera detenta una expectativa de resolución, con independencia de la buena o mala acogida de sus resultados por quien espera,

pueden reconocerse las emociones —en parte comunes a todas ellas— vinculadas a una espera irresoluta, en apariencia carente de toda posibilidad cierta de conclusión. Esta primera espera, en cuya percepción emerge de manera significativa la presencia de un duelo no resuelto, es sintetizada en la frase: «aparición con vida», de quienes era cada vez más improbable que la conservaran. Muchas de ellas asumían esta muerte, que algunas presuponían y otras negaban.

Sin embargo, también se advierte en estas mujeres la existencia de la espera de una resolución posible, asociada a las sentencias en los juicios de lesa humanidad; resumible en la consigna, integrada a la anterior: «juicio y castigo a los culpables». En ambos supuestos la sujeta que espera es la misma; mientras que el que hace esperar expresa el poder del Estado (autoritario o democrático). Se encuentra al poder dictatorial con sus intenciones de anonimizarse e indiferenciarse, estrategia sostenida merced a la falacia de la teoría de los dos demonios, edificada en torno a una pretensa e hipotética simetría entre los delitos cometidos por el terrorismo de Estado y los actos de violencia ejercidos por organizaciones guerrilleras.

Así, en el primer caso, se pretendía afianzar su impunidad articulada en la ambigüedad subyacente a vocablos tales como «patria», «nación» o «ser nacional», entidades a las cuales el poder argumentaba proteger. Sin embargo, y merced a la recuperación democrática de 1983, fueron identificándose los sujetos responsables del genocidio al abrirse paso los denominados «Juicios a las Juntas» —más tarde, de lesa humanidad—, dirigidos contra individuos concretos y, en consecuencia, posibles de ser enjuiciados. Esta segunda espera, si se quiere, dotada de mayor propensión a una finalización concreta mediante las sentencias condenatorias, se constituye en una posibilidad cierta de elaboración de un cierre del círculo, cuanto menos, en lo formal.

En efecto, teniendo en cuenta que la espera consiste en una de las manifestaciones características de los procesos judiciales, y partiendo de la idea de justicia como una de las máximas expresiones del poder estatal, la espera de las resultas de los juicios de lesa humanidad se asocia a la necesidad de reparo y verdad. A este respecto, se advierte la forma en que se han puesto en juego esas expectativas e ideales en el marco de la última dictadura, pero, más aún, la continuidad de esa espera en épocas democráticas a partir de los fallos emitidos en esos juicios, dotados de una característica fundamental: su imprescriptibilidad. Y, en la conjunción de sendas esperas —la de recuperarlos vivos con la de obtener una sentencia justa— confluye necesariamente la existencia de un poder que hace esperar.

Las narrativas que caracterizan ambas esperas de las Madres eran y siguen siendo políticas, además, vividas como infortunio o injusticia (Pecheny, 2013, p. 27). Esperas que, reforzadas por lazos de parentesco evidenciados por las reclamantes,

permitieron el ingreso en la esfera pública de esos vínculos familiares, antes que como metáforas o imágenes simbólicas, en un sentido literal (y biológico).

De ahí que esa espera, en cierto modo bifurcada, también admita ser leída desde otras dos perspectivas que se yuxtaponen con las anteriores. La espera público-política, en la cual intervienen los órganos jurisdiccionales respectivos para condenar a los culpables y hacer efectiva la consigna de su juicio y castigo; esta, impregnada en la sociedad, perdura aún más allá de la vida de la mujer cuyo hijo fue arrebatado. Y, la espera privada, materna, lejos de finalizar con la muerte —real o presunta de su hijo— finaliza con la muerte de esa madre, aun cuando también prosiga bajo otras formas e intensidades en otras personas que reflejan, a su modo, la continuidad afectiva y el impulso de justicia ostentado por la(s) Madre(s). Entre ellas se ha desarrollado una especie de unidad existencial a fin de lograr fortalecerse y sobrevivir a la tragedia, pero, fundamentalmente, de recuperar a esos hijos.

Así, para reconstruir sus experiencias de espera y la eventual actualización de esas emociones en nuestros días, la actitud más certera consistiría en indagar las emociones de quien espera —de manera infinita— la aparición con vida, y, al mismo tiempo, de manera finita un juicio y castigo a los culpables (Pollack, 2006; Ricoeur, 2000); circunstancia que se ha sobrepuesto a los años de vigencia de las leyes de Punto Final (Ley 23.492, B.O.R.A. 26058, 29-12-1986, p. 1) y de *Obediencia Debida* (Ley 23.521, B.O.R.A. 26155, 9-6-87, p. 1) así como a los Indultos⁶.

Entre las múltiples preguntas que surgen para echar luz sobre el tema, cabe enfatizar en aspectos que nos ayuden a comprender cómo vivenciaron/vivencian esas (ambas) esperas; cuál es la emoción predominante a medida que transcurre el tiempo; y si, de algún modo, puede decirse que las Madres presagian el fin de la espera. Estas emociones individuales confluyen en un esbozo de la emoción colectiva de esas esperas. Así, acabada la dictadura, se instaló en ellas el dilema de mantener la esperanza, lo que implicaba de algún modo que la búsqueda podría continuar indefinidamente; o enfrentar el duelo, abandonar las expectativas y aceptar la muerte del hijo, pero sin ser capaz de darle una morada final ni un funeral adecuados que permitieran cerrar, en cierto modo y de la peor manera, aquella espera (Robben, 2006, p. 32).

⁶ Algunos autores intentaron desacreditar el fin de la impunidad desde una reactualización de la teoría de los dos demonios, mediante la cual se denuncia un uso político de los Derechos Humanos (ver, por ejemplo: Korstanje, 2014).

Conclusiones

El impacto que genera aún en nuestros días la política dictatorial en materia poblacional adquiere entidad real a partir de su anclaje en la maternidad y su dramático paralelismo con el «nacimiento», en 1977, de las Madres de Plaza de Mayo. La reacción de estas mujeres ante el secuestro de sus hijos por el régimen genocida fue más allá de subvertir las ideas maternalistas y de género, fortalecidas desde el autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional». Operó en un umbral donde el colectivo impulsado por ellas repolitizaba lo que ya había sido politizado por el gobierno militar a través de la desaparición de sus hijos (Domínguez, 2007, p. 22).

En efecto, al lado de la «maternidad tradicional» emergió la figura de la «maternidad desgarrada». A la espera asociada a aquella maternidad tradicional, le siguió otra, una cuya resolución dependía únicamente de la voluntad del poder de los secuestradores, que despreciaba la vida (y su espera concomitante) dada por esas madres décadas antes. Esta maternidad se correspondía con una infancia negada o, como bien se ha referido, una «infancia apropiada», a través de la desaparición y sustitución de identidad de los hijos de sus hijos, recién nacidos o de corta edad, cuyos padres y madres habían sido, además, asesinados por las fuerzas represivas⁷. Se sumó, entonces, otra espera, encarnada en las Abuelas de la Plaza de Mayo. Ellas, si cabe la expresión, multiplicaban su angustia: ya no eran solamente sus hijos los desaparecidos, también sabían de la existencia cierta de bebés (nietos suyos) nacidos en cautiverio o sacados de los brazos de sus padres/madres y apropiados por un Estado genocida.

Todas esas estrategias instrumentadas en un contexto en el cual la dilución de las familias —catalogada como un peligro para la patria— constituyó uno de los objetivos principales del gobierno de facto; en el cual la mirada del poder sobre la mujer, y también sobre las Madres, ocupó un lugar central. Se pregona que las «subversivas» ostentaban una enorme liberalidad sexual, eran malas amas de casa, malas madres y malas esposas y, por ende, resultaba necesaria su erradicación para recuperar el arquetipo de esposa y madre convencional a partir del modelo de subjetividad femenina impuesto por la reeducación y la disciplina concentracionarias (Álvarez, 2000, p. 76).⁸

En este marco, el poder de facto entendió que los reclamos que movilizaron la lucha de las Madres eran un proyecto imposible, una quimera. Pero ellas siguieron y seguirán en su espera, sintetizada en las proclamas «aparición con vida» y «juicio y castigo a los culpables».

7 Sobre el particular, sugerimos ver: Villalta (2018).

8 La lógica dictatorial desde esta perspectiva fue trabajada ampliamente por Pilar Calveiro (2001).

Referencias

- Álvarez, V. (2000). El encierro en los campos de concentración. En F. Gil Lozano, V. S. Pita y M. G. Ini (Comp.), *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX, Tomo 2* (pp. 67-89). Taurus.
- Archivo Prisma. (2022, junio 6). *AV-5719: Lo pasado pensado* [Conferencia de prensa de Videla. Diciembre de 1979] (fragmento de video). <https://www.youtube.com/watch?v=ueFt60NGZoc>
- Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. (2025). *Presentación al portal institucional*. <https://www.abuelas.org.ar/las-abuelas>.
- Auyero, J. (2016). *Pacientes del Estado*. Eudeba.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2022). *¿Qué mundo es éste? Fenomenología y pandemia*. Arcadia.
- Calveiro, P. (2001). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.
- Catoggio, M. (2016). *Los desaparecidos de la Iglesia. El clero contestatario frente a la dictadura*. Siglo XXI.
- Domínguez, N. (2007). *De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Beatriz Viterbo.
- Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Di Marco, G. (2025). *Entrevista a Hebe de Bonafini (Asociación Madres de Plaza de Mayo)*. UNSAM. [https://unsam.edu.ar/escuelas/eh/centros/cedehu/material/\(36\)%20Entrevista%20Bonafini.pdf](https://unsam.edu.ar/escuelas/eh/centros/cedehu/material/(36)%20Entrevista%20Bonafini.pdf)
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad, biopolítica*. Herder Editorial.
- Freud, S. (1992). *Obras completas*, vol. 14. Amorrortu.

- Funes, P. (2017). Biografía, Historia y Política. Escrituras de sí de una Madre de Plaza de Mayo. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (7), 190-210. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17816>
- Gorini, U. (2015). *La rebelión de las Madres. Historia de las Madres de Plaza de Mayo*, Tomo I. Biblioteca Nacional.
- Korstanje, M. (2013). A tantos años de Cromañón: ¿y después de esto, qué? *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 36, 141-159. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18127008013.pdf>
- Korstanje, M. (2014). Duda y realidad: El uso político de los Derechos Humanos. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (31), 73-92. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2014.32960>
- Levi, P. (2006). *Los hundidos y los salvados*. Océano.
- Ley 14.394. (1954). *Boletín Oficial de la República Argentina* (B.O.R.A.), 17805, 30 de diciembre, p. 1.
- Ley 22.062 (1979). *Boletín Oficial de la República Argentina* (B.O.R.A.), 24240, 3 de septiembre, p. 2.
- Ley 22.068 (1979). *Boletín Oficial de la República Argentina* (B.O.R.A.), 24247, 12 de septiembre, p. 2.
- Ley 23.492 (1986). *Boletín Oficial de la República Argentina* (B.O.R.A.) 26058, 29 de diciembre, p. 1.
- Ley 23.521 (1987). *Boletín Oficial de la República Argentina* (B.O.R.A.) 26155, 9 de junio, p. 1.
- Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*. Capital Intelectual.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Mignone, E. (1986). *Iglesia y dictadura: el papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Ediciones del Pensamiento Nacional.

- Miranda, M. (2020). *¡Madre y patria! Eugenesia, procreación y poder en una Argentina heteronormada*. Teseo.
- Navarro, C. (2021). Necropolítica, biopoder, biopolítica y resistencias distópicas. *Sincronía*, 79, 415-438. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513867974022/html/>
- Obregón, M. (2005). *Entre la Cruz y la Espada. La Iglesia católica durante los primeros años del "Proceso"*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Palumbo, M. y Marentes, M. (2013). ¡Esperál, no te saltees este prefacio. En M. Pecheny y M. Palumbo (Comp). *Esperar y hacer esperar. Escenas y experiencias en salud, dinero y amor* (pp. 9-12). Teseo.
- Pecheny, M. (2013). Introducción. En M. Pecheny y M. Palumbo (Comp). *Esperar y hacer esperar. Escenas y experiencias en salud, dinero y amor* (pp. 13-36). Teseo.
- Pecheny, M. (2015). Consignas políticas argentinas. En AA.VV. *#Ni una menos. Vivxs nos queremos* (pp. 213-216). Milena Caserola.
- Pollack, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades ante situaciones límite*. Al Margen.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Caparrós Editores.
- Robben, A. (2006). El asalto a la confianza básica: desaparición, protesta y re-entierros en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 24, 11-49. <https://doi.org/10.34096/cas.i24.4407>
- Rupflin, B. (2016). Nuestros hijos son también vuestras ovejas. Las Madres de Plaza de Mayo y la Iglesia católica argentina durante la dictadura militar (1976-1983). En L. R. Feierstein y L. Zylbermann (Eds.), *Narrativas de terror y la desaparición en América Latina* (pp. 121-138). UNTREF.
- Soto, R. (Dir.) y Asociación Madres de Plaza de Mayo (Prod.) (2016). *Documental Todos son mis hijos*. <https://madres.org/todossonmishijos/>
- Tello, M. (2025). *Fantasmas de la dictadura. Una etnografía sobre apariciones, espectros y almas en pena*. Sudamericana.

Miranda, M. A. (2026). Las Madres y sus esperas. Reflexiones a propósito de las «locas» de Plaza de Mayo. *Ánfora*, 33(61), 339-358. <https://doi.org/10.30854/anf.1242>

Villalta, C. (2018). Recreando imágenes de peligro y de salvación. Los sentidos sobre la infancia apropiada durante el terrorismo de Estado en la Argentina. En L. Lionetti, I. Cosse y M. C. Zapiola (Comp.), *La historia de las infancias en América Latina*. (pp. 73-89). UNCPBA.

Zaragoza, J. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1), 1-10. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>

Esta revista fue publicada el
1 de julio de 2026
Manizales, Colombia