

Los museos: ¿Espacios para incentivar conocimientos y disertaciones sobre el pasado?

Museums: spaces to stimulate knowledge and dissertations about the past?

Saúl Fernando Uribe Taborda¹
suribe@ups.edu.ec

Resumen

El presente artículo reflexiona el rol del museo como institución que salvaguarda y conserva los vestigios del pasado, cuya función se configura como espacio estructurador, condicionante y eje institucional de las miradas hacia la memoria social y colectiva de los pueblos latinoamericanos. En este trabajo argumento cómo el museo constituye un espacio que contribuye a la reproducción y legitimación de ideas e ideologías enraizadas en el proyecto de modernidad/colonialidad, y cómo se establecen visiones del pasado que excluyen las historias y experiencias de los “otros”.

Palabras clave

Museo, proyecto de modernidad/colonialidad, subalternidad, América Latina.

Abstract

This article reflects the role of the museum as an institution that safeguards and preserves vestiges of the past, whose function is set to structuring space constraint and institutional axis looks towards social and collective memory of Latin American peoples. In this paper we argument how the museum is a space that contributes to the reproduction and legitimation of ideas and ideologies rooted in the project of modernity/coloniality, and how visions of the past that exclude the stories and experiences of the “others” are set.

Keywords

Museum, project of modernity/coloniality, subalternity, Latin America.

Forma sugerida de citar:

Uribe Taborda, Saúl Fernando (2016). Los museos ¿Espacios para incentivar conocimientos y disertaciones sobre el pasado? *Universitas*, XIV(25), pp. 17-30.

¹ Doctorante en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín. Maestro en Estudios Socioambientales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador. Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Grupo de Investigación Estado y Desarrollo de la Universidad Politécnica Salesiana (GIEMST). ID. orcid.org/0000-0001-7712-8334

I

Las nociones históricas que fundamentan la creación de los museos tienen su origen, principalmente, en dos momentos de la historia europea: por un lado, la existencia del coleccionismo, y por el otro el fenómeno de la Ilustración. En un primer momento el coleccionismo en Europa tuvo su auge con las monarquías absolutas, y paralelo a ellas, con el creciente interés de agentes privados o estatales por poseer los objetos más valiosos, provenientes del prolongado proceso de saqueo, emprendido a inicios del siglo X al Imperio Babilónico en el Antiguo Oriente (Hernández, 1992).

El coleccionismo, al ser una tradición muy propia del carácter europeo, halló partidarios al otro lado del océano, originando la creación de los primeros museos americanos. Estos museos albergaron un sinnúmero de objetos que provenían de colecciones privadas, y cuyos orígenes eran tan diversos y singulares como los pueblos a los cuales pertenecían, los cuales fueron saqueados algunos siglos atrás.

Las iniciativas de los coleccionistas privados consolidan la idea y el futuro de las instituciones que posteriormente se conocerían como museos. El ideario de los coleccionistas, unido al acelerado crecimiento económico de la naciente potencia americana, promovió de forma generalizada la creación de estos espacios como medio para contrarrestar el vacío cultural (Hernández, 1992).

El segundo momento que influyó en la creación de los museos es consecuencia inmediata de la Ilustración. El movimiento Ilustrado europeo tuvo como meta edificante ceñir al mundo a la elucubración de la razón. Sus procesos culturales e intelectuales influenciarían enérgicamente en la concepción sobre la cultura y sus pensadores², quienes se plantearon extirpar la ignorancia a partir de la imposición de la razón para suprimir la superstición y la tiranía, creando así los preceptos que condensaban la idea de crear una humanidad mejor (Im Hof, 1993).

Los pensamientos de la Ilustración, originados a finales del siglo XVII culminaron con la Revolución Francesa en 1799, y seis años antes de su finalización, en 1793, abre sus puertas el museo de Louvre como testimonio de este proceso, el cual serviría a la postre como modelo para crear los grandes museos nacionales europeos. Sin embargo, antes de ser construido e in-

2 D'Alembert, Descartes, Locke, Bacon, Bayle, Galileo, Grotius, Hobbes, Leibniz, Newton, Spinoza entre otros.

augurado el museo de Louvre, en 1683 había abierto las puertas el museo Ashmolean Museum, cuyo custodio fue la Universidad de Oxford.

La dirección del Ashmolean Museum estaba a cargo del naturalista Robert Plot, y contenía un sinnúmero de colecciones privadas de diversa índole; en sus salas se podían encontrar grandes colecciones de historia natural, arqueología y numismática, y pinturas de diversas épocas y estilos. Su objetivo más allá de conservar y educar, Indica más bien una obsesión por solidificar las ideas del pensamiento ilustrado europeo (Hernández, 1992).

Los objetivos de los museos fueron tan extensos como sus colecciones, algunos de ellos versaban por la conservación y preservación de los objetos más suntuosos y exclusivos de las colecciones privadas con las que fueron creados; otros, como el museo Ashmolean Museum, habían sido propuestos para la investigación científica. Si bien sus objetivos eran diversos, todos ellos poseían una particularidad: la exclusividad de sus visitantes y el carácter científico del lenguaje que acompañaban a las colecciones albergadas, restringiendo el acceso a grandes sectores de la población europea (Hernández, 1992).

Por ejemplo, el acceso al Museo del Prado sólo era posible el día miércoles y estaba sujeto a previa autorización o recomendación escrita de una figura de la Corte, esto ocurría en 1820, al año siguiente de inaugurarse el Museo (Pérez, 1977). El Museo lograba una suerte de sentimiento sacro que fundó el destino exclusivo, excluyente y burgués de los museos. Los museos rápidamente se convirtieron en los espacios para el deleite aristocrático, y sus ideales de la razón Ilustrada legítimo la exclusión y la racialización de las sociedades, profundizando aún más las diferencias de clase.

Los museos adquirían su legitimidad social e institucionalizaban algunas prácticas académicas como la etnografía, la botánica y las artes, pero al mismo tiempo justificaban las razones del colonialismo y los antivalores adjudicados a las expresiones de otras culturas. Por ejemplo, en el caso de la etnografía, Césaire (2006) interpela a Roger Caillois cuando argumenta que “sólo hay etnografía blanca”, pretexto por el cual Occidente adquirió el derecho absoluto, exclusivo e imperial sobre las prácticas etnográficas de todo el género humano, y no los otros los que hacían la etnografía de Occidente. Ante este tipo de reduccionismos culturales y hegemonías académicas surgieron poderosas voces que responderían enérgicamente a los planteamientos, por ejemplo, de Roger Caillois. Césaire argumentaría que:

Y ni por un minuto se le pasa por la cabeza al señor Caillois que habría valido más, mirándolo bien, no haber tenido necesidad de abrir los museos de los cuales se jacta; que Europa habría hecho mejor tolerando a su lado a las civilizaciones extraeuropeas, realmente vitales, dinámicas y prósperas, enteras y no mutiladas; que habría valido más dejarlas desarrollarse y realizarse, que damos para admirar, debidamente etiquetados, sus miembros dispersos, sus miembros muertos; que, a fin de cuentas, el museo no es nada por sí mismo; que no quiere decir nada, que no puede decir nada, allí donde la placida satisfacción de sí mismo pudre los ojos, allí donde el oculto desprecio de los demás deseca los corazones, allí donde el racismo, confesado o no, acaba con la simpatía; que no quiere decir nada si no está destinado a alimentar las delicias del amor propio; que, después de todo, el honesto contemporáneo de San Luis, que combatía al islam pero lo respetaba, tenía mayores posibilidades de conocerlo que nuestros contemporáneos, que aún barnizados de literatura etnográfica lo desprecian (Césaire, 2006, p. 9)

Los derechos y la exclusividad que se otorgó Occidente para construir el pasado de los “otros”, trazó el destino de las historias, las culturas y las sociedades en todas las latitudes a las que llegaron sus prácticas de segregación y domesticación. Hordas de saqueadores se esparcieron por poblados, pueblos y grandes ciudades sometiendo todo aquello que fuese diferente a ellos, su premisa no fue otra más que colonizar, saquear, reducir y civilizar a todos los conglomerados humanos que deambulaban naturalmente y con un tipo muy bien definido de cultura. Su saqueo fue tan prolífico que pronto se llenarían grandes colecciones privadas y públicas de diversos objetos que pasaron a ser parte de los grandes museos de Occidente, “cuna de la civilización de la tierra”.

II

La *razón*, valor rector de la *Ilustración europea*, constituye un punto de inflexión que proporciona insumos para realizar una reflexión sobre el museo en América Latina, al ubicar la discusión en el plano de la razón ilustrada de Europa. En otras palabras, las ideas de la Europa moderna se convirtieron en la expansión colonial que buscó la “imposición de una *política imperial del lenguaje*” (Castro-Gómez, 2010, p. 13). Esta política del lenguaje se tradujo en América Latina como un proceso de exclusión, racialización e imposición de una cultura que hace de la Ilustración un gesto para la

simplificación o la reducción de las manifestaciones sociales a expresiones monolíticas desvalorizadas y expuestas en salas de museos.

El pasado y las construcciones sociales sobre los objetos de gran valor cultural en América Latina quedaron limitadas a simples cosificaciones de las normas coloniales impuestas por la razón ilustrada, cuando eliminó las historias “de los colonizados”, y oculto la posibilidad de ser escuchadas, pensadas y posicionadas como proyectos que rompieran con el colonialismo, singular característica de los museos europeos. Castro-Gómez argumenta que Kant en 1774 respondía a la pregunta: “¿Was ist Aufklärung?”³ La Ilustración es “la salida del hombre de la minoría de edad”, entendida ésta “como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro” (Castro-Gómez, 2010, p. 21).

La razón ilustrada en América Latina no sólo fue una estrategia que instauró un ejercicio político violento del lenguaje, detrás de ella se fijaron las bases para la formación del Estado nación, y con éste la idea de una identidad nacional que terminó por homogenizar a las ya reducidas poblaciones Latinoamericanas. La Revolución Francesa, empero, marcó el ocaso de la Ilustración europea, y abrió el camino para los nuevos proyectos políticos en el mundo, en los cuales la *política imperial del lenguaje* (Castro-Gómez, 2010) posibilitó la expansión colonialista de Europa, permitiendo que los pensamientos políticos surgidos en el seno de la Revolución se expandieran rápidamente por América Latina.

Bajo los efectos efervescentes de las ideologías nacionalistas del siglo XX, los partidos políticos en América Latina asumieron las banderas de la lucha anticolonialista. Su consigna fue expulsar a Europa y Norte América, allanando el camino para el surgimiento de nuevas ideas, que pronto lograron materializarse en estrategias nacionalistas, enfocadas al desarrollo de los territorios latinoamericanos; es así que el enaltecimiento de la grandeza del pasado prehispánico pretendió afianzar la existencia de una identidad nacional, cuya más alta meta sería la unificación e igualdad entre los nacientes Estados.

Paradójicamente, las ideas de una identidad nacional fueron insuficientes al reconocer como parte de este proceso a las poblaciones oprimidas, segregadas por las políticas coloniales impuestas por la razón ilustrada en América Latina. Ejemplo de esta ceguera son las poblaciones indígenas y

3 ¿Qué es la Ilustración?

negras que continuaron siendo el reflejo de las agresiones imputadas al proyecto de la modernidad.

Es necesario decir que las normas del régimen colonial y el proyecto de modernidad europea en América Latina, no sólo configuraron las ideas de un proyecto *identitario* que buscaba albergar las expresiones sociales y culturales, también gestó el camino para instalar las bases de otra forma de colonialismo, esta vez, gestado en el interior de los territorios –antes sometidos al régimen colonial– la idea de un “colonialismo interno” ejercido por los criollos intelectuales, quienes revivían prístinos problemas, colocando nuevos debates en la escena política y cultural.

La noción de “colonialismo interno” sólo ha podido surgir a raíz del gran movimiento de independencia de las antiguas colonias. La experiencia de la *independencia* provoca regularmente la aparición de nuevas nociones, sobre la propia independencia y sobre el desarrollo. Con la independencia *política* lentamente aparece la noción de una independencia integral y de un neo-colonialismo; con la creación del Estado-nación, como motor del desarrollo aparece en un primer plano la necesidad de técnicos y profesionales, de empresarios, de capitales. Con la desaparición directa del dominio de los nativos por el extranjero aparece la noción del dominio y la explotación de los nativos por los nativos (González Casanova, 2006, p. 186).

Las ideas de un “colonialismo interno” reforzaron una dudosa *identidad nacional*, manifestándose en la construcción de los primeros Museos Nacionales, y así afianzar aún más el proyecto de la modernidad/colonialidad. González Casanova argumenta que:

En la literatura política e histórica de los siglos XIX y XX se advierte cómo los países latinoamericanos van recogiendo estas nuevas experiencias, aunque no las llamen con los mismos nombres que hoy usamos. La literatura “indigenista” y liberal del siglo XIX señala la sustitución del dominio de los españoles por el de los “criollos”, y el hecho de que la explotación de los indígenas sigue teniendo *las mismas características* que en la época anterior a la independencia (González Casanova, 2006, p. 186).

El nuevo posicionamiento social de la clase criolla e ilustrada Latinoamericana habilitó la creación de instituciones académicas, asociadas a ellas aparecen los espacios para los primeros museos. Así, por ejemplo, el Museo Nacional de Colombia abrió sus puertas al público en 1823, mientras que

el Museo Nacional de Arqueología e Historia del Perú lo hizo un año antes, en 1822. La apertura de estas instituciones estuvo acompañada de símbolos que fomentaban los ideales de una clase social compuesta por notables ilustrados de la época.

En lo que atañe al primer museo referido, fue el Estado quien originalmente fomentó su creación, avivando los ideales de la prematura nación que buscaba fomentar el conocimiento científico en virtud del progreso, así:

El 1º de mayo de 1822, Francisco Antonio Zea visitó en París al Barón Cuvier para solicitar su ayuda en la contratación de una comisión científica, con el fin de fundar “un establecimiento consagrado al estudio de la naturaleza, al adelanto de la agricultura, las artes y el comercio como fuentes de progreso”. Con el mismo propósito entrevistó Zea al Barón Alexander von Humboldt y a Francisco Arago. De esta manera fueron designados Jean-Baptiste Boussingault para crear una división de química; François-Désiré Roulin, para actuar en fisiología y anatomía; Justin-Marie Goudot, en zoología y James Bourdon, como eslabón entre el futuro Museo Nacional y la Academia de Ciencias de París. (Rodríguez, 2008, pp. 8-9).

El museo destinado a la conservación y preservación de las expresiones materiales del pasado, hizo de ellas evidencias materiales con fines que pretendían la unificación nacional. Además, de acuerdo con las finalidades del progreso y perfeccionamiento humano, a saber: el estudio de la naturaleza, y el desarrollo tanto de las artes como del comercio y la agricultura, fue posible el establecimiento de políticas y normas restrictivas a las clases ya segregadas que negaron las realidades sociales y culturales que vivían las poblaciones, especialmente las poblaciones negras que durante un espacio de tiempo sumamente dilatado habían sido excluidas de una participación en proyectos culturales en Latinoamérica.

Puesto que el museo fue creado a expensas de una red universal, entendida en términos de la razón, contribuiría al proyecto de colonialidad/modernidad, afianzó aún más las dinámicas de poder en los sectores tanto de la academia como de la cultura en diversos países latinoamericanos, dichas dinámicas antes señaladas, más complejas que las de siglos anteriores. En términos generales, se puede decir que el colonialismo del poder se formuló en los siguientes presupuestos:

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario [...] La repre-

sión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos y modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual [...] Los colonizadores impusieron una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (Quijano, 1992, p. 438).

El *colonialismo interno* (González Casanova, 2006) y el *colonialismo del poder* (Quijano, 1992), continuaron retroalimentados por las propias dimensiones simbólicas inmanentes a los objetos expuestos en los museos, fortalecieron el orgullo en las clases criollas que creyeron haber superado el colonialismo europeo. Las condiciones sociales y culturales en las que se originó y desarrolló la institucionalidad del museo, propiciaron, no sólo el avance y exclusión social de algunas prácticas académicas, también originaron un escenario asimétrico y con profundas aristas que aún no se superan.

III

Las aristas políticas, sociales, económicas y culturales originadas en el seno del colonialismo, continuaron siendo motivadas en el período de la *ilustración criolla*, configurando campos del saber y así legitimar a la erudición, signo muy propio en este caso para configurar y excluir al “otro”. Cayendo nuevamente en el atolladero, a saber, la posible reconstrucción del pasado, a partir de parámetros muy propios de la vida intelectual de Occidente, dejando sin la atención que se merecen los conocimientos, historias y saberes de los pueblos latinoamericanos.

La reconstrucción del pasado y su exposición en los museos indican claramente estrategias y técnicas de una memoria colectiva/ colonial, que son referencias para procesos de identidad y al mismo tiempo muestra esa paradoja antes señalada: la insuficiencia en la inclusión de aquellos sectores segregados, ya indiscriminados. Siendo el resultado de todo esto, configuraciones sociales tanto antagónicas como asimétricas en el contexto latinoamericano.

El museo, más allá de ser una institución que salvaguarda los vestigios del pasado, se ha erigido como una tecnología del saber ilustrado, cuyos desenlaces radican en la legitimización de hegemonías políticas e ideológicas contribuyentes a la retro alimentación del proyecto de la modernidad/ colonialidad en América Latina.

De acuerdo con los parámetros estéticos exigidos por un arte europeo, se selecciona, imponen y se determinan los elementos que posiblemente se arroguen cierta fidelidad con el pasado, quedando una historia mutilada, mostrada como oficial, la cual es inexorable ciertamente con las historias paralelas al oficialismo. Dichos parámetros estéticos antes señalados, refuerzan la estructura del colonialismo, convirtiéndolo en la extensión privilegiada de la ideología dominante y a esto se añade una suerte de cultura profesada como bien económico y no en términos de derecho colectivo.

Por tanto, los objetos exhibidos en los museos son reglamentados por organismos de poder y clases dominantes vigentes, que pretenden continuar retro alimentación el sistema colonial de la modernidad, cuyo resultado inmediato es un conocimiento histórico amputado y una falta de flexibilidad con las distintas expresiones culturales, a las que se les ha imputado el nombre de “no oficiales”.

Este hecho contrasta con la diversidad social y con los pensamientos constituyentes de las bases sociales e ideológicas en Latinoamérica; que establece espacios en los que las formas simbólicas del pasado adquieren dos matices: por un lado, la historia ideológica, hegemónica y dominante; y por otra parte, la historia excluida, colonial y subalterna del “otro”.

Estas dos formas simbólicas de la historia evidencian un pasado latinoamericano de contrapoderes en el ámbito de la memoria social y colectiva (Graeber, 2004), guardando una estrecha relación con lo que argumenta el historiador Chakrabarty (2002, p. 12), cuando plantea la existencia de dos formas de historia en conflicto: la “historia 1”, construida desde la perspectiva del capital, y la “historia 2” elaborada afuera de las formas y realidades asumidas por el capital.

La historia no solo se encarga de configurar un contrapoder que irremediablemente excluye y crea notables diferencias entre lo que se expone o no al interior del museo, también anula las razones simbólicas que tiene la “historia 2” para defender su pasado y resignificarlo en este espacio. Así, se plantea la necesidad de realizar un trabajo alterno a los impactos generados por las interpretaciones estructuradoras del proyecto de modernidad/colonialidad latinoamericano; se trata de un proyecto emancipatorio que garantice que las interpretaciones de la “historia 1” sean re-interpretadas desde ángulos no percibidos, y que las voces no escuchadas de los excluidos permitan la construcción del conocimiento sobre la historia social y colectiva latinoamericana.

Este trabajo puede ser una aproximación valiosa en términos teóricos y metodológicos para avanzar en la comprensión de las realidades sociales, espaciales y temporales en las que se desarrollan iniciativas emergentes de la “historia 2”; sobre todo porque permitirían realizar inflexiones discursivas que situarían en el aquí y ahora a las historias subalternas, sus realidades políticas y económicas, y abrirían caminos para la construcción colectiva del conocimiento.

Se observa con frecuencia la escasez productiva de conocimientos colectivos que se pudiesen desarrollar en torno a la institución del museo, cayendo en el menoscabo y en la esterilidad de reflexiones sobre la historia y los caminos que esta ha tomado en nuestros contextos: principalmente porque la historia constituye un punto de disputa política y económica que en sus funciones: configura, legitima, y excluye a grandes sectores sociales.

IV

En los contextos latinoamericanos se hace indispensable pensar y debatir al interior de los museos la relevancia que podrían adquirir las miradas y concepciones subalternas del pasado, generando procesos interpretativos que *deconstruyan* las memorias de la modernidad/colonialidad. Al mismo tiempo es necesario analizar la responsabilidad de la investigación en estas construcciones, ya que a partir de ellas se afianzan ideas y referentes culturales que configuran elementos de la memoria social y colectiva, como mecanismos de reproducción colonial.

Los mecanismos ocultos de la colonización europea tras los museos son tal sutiles, que pasan inadvertidos a los ojos de los observadores; sin embargo, la posible generación de conocimientos en torno a las colecciones museísticas puede ser una herramienta de cambio y transformación de las sociedades latinoamericanas. Problematicar las concepciones estéticas con las que se origina y se reproduce el conocimiento en los museos puede ser un poderoso mecanismo para la decolonialidad de las miradas, que se encuentran reencarnadas en las formas y maneras en las que se venden los objetos en las exposiciones museísticas.

Deconstruir las miradas estéticas del proyecto museístico de modernidad/colonialidad implica acercarse a las sociedades, e indagar los ángulos poco percibidos y las voces no escuchadas en la construcción del conoci-

miento. Esta deconstrucción constituye un punto de inflexión en el contexto latinoamericano, ya que posibilita discutir sobre las percepciones del pasado producidas por la academia, cargada de excesos y abusos colonialistas; la cual no reconoce la capacidad innata de las sociedades en la construcción y producción de saberes. Esta realidad plantea que la producción de conocimiento sobre el pasado está fuertemente anclada a una tradición en la que la noción de museo encarna y reproduce los patrones del colonialismo.

Barringer y Flynn (1998) plantean que la crítica poscolonial se centra en la condición de la representación implícita en los discursos y sus imágenes, pero ignoran la carga simbólica de la cultura material expuesta en los museos. En tal medida, el museo como institución requiere emprender procesos que desplacen y descentralicen la visión excluyente y colonial del proyecto de modernidad/colonialidad, incorporado en los objetos de cultura material.

Asimismo, dichos procesos pueden conducir a ulteriores reflexiones más amplias y profundas. Por ejemplo, debatir la influencia que ejerce occidente sobre el pensamiento social latinoamericano y las construcciones del pasado a partir de la cultura material; puesto que el museo retroalimenta los modelos del sistema colonial y los valores en los que se asienta, imposibilitando la generación de reflexiones tanto en el aprendizaje como en la producción del discurso.

La importancia que adquiera la reflexión social y académica al interior de los museos conducirá a un posible proceso *decolonial*, tanto de la mirada de los curadores como la del público visitante a los museos; a su vez se pueden propiciar debates sobre las imposiciones coloniales existentes sobre el pasado. Estas iniciativas proporcionarían insumos para reconocer la diversidad del pasado y las construcciones sociales que caracterizan los contextos latinoamericanos. En síntesis, resulta indispensable generar estos procesos para la construcción colectiva de los pasados, y ampliar las críticas a la fosilización del patrimonio.

Esta reflexión también advierte sobre un aspecto que es motivo de discusión actual, como es el déficit de estrategias educativas en los museos que pasan por alto la urgente necesidad de emprender procesos *decoloniales* del ser y el saber, como derecho de la sociedad por conocer y construir su pasado, y su memoria colectiva. Este fenómeno merece una crítica consistente con los procesos que se desarrollan al interior del museo, puesto que la educación ha sido empleada como tecnología de reproducción colonial, y con ello evidentemente: valores, configuraciones de occidente permanecerán vi-

gentes en el seno de las sociedades latinoamericanas, imposibilitando rescatar su alta diversidad.

Por tal motivo planteo pensar la educación en el museo como una práctica liberadora que se sitúe en los propios contextos sociales; una educación que permita la identificación, el análisis y la comprensión de las estrategias coloniales, que busquen la reproducción de la historia y sus formas simbólicas ocultas en el discurso proyectado en los museos. La labor del museo y sus procesos educativos deben abolir la formación de subjetividades modernas y coloniales; y convertir sus salas de exposición en espacios para la reflexión crítica y el desmantelamiento del aparato colonial existente en su interior como institución.

V

Para concluir, se puede inferir del cúmulo de procesos y estructuras enfocadas a reconstruir el pasado, un carácter occidental que continúa afianzando percepciones y miradas académicas del proyecto de modernidad/colonialidad, y al mismo tiempo, se observa la anulación de cualquier tipo de posibilidades constructivas y reflexivas de los saberes autónomos. Esta penosa realidad demuestra que la producción de conocimiento social, al igual que los procesos educativos está anclada a tradiciones ortodoxas; es decir, este síntoma de ceguera tanto en el mirar como en el reconocer historias paralelas a las “oficiales”, imposibilita espacios de pluralidad histórica y cultural que se debiesen solventar en el museo.

Las razones para permear esta realidad pueden ser diversas, identificando algunos factores: en primer lugar, la reproducción de concepciones y visiones del pasado que continúan afianzando modelos segregacionistas de las poblaciones, siendo ineficaces al tratar de brindar respuestas a las exigencias propias de las realidades Latinoamericanas. En segundo lugar, la reproducción del pensamiento moderno/colonial implica el sacrificio de la diversidad social, so pretexto de continuar nombrando el mundo con conceptos y paradigmas del siglo doce que continúan anquilosados en la academia Latinoamérica; y cuyos intelectuales y profesores reconstruyen -en la actualidad- la vida de los grupos humanos del pasado discriminatoriamente, haciendo parte esencial de los guiones estas visiones.

En tercer lugar, no sólo se reproducen perspectivas mercantilistas con la gestión del pasado; sino también se ha tomado a la cultura material como un objeto comercial y de divertimento burgués ofertado a los museos. En algunos casos, resulta casi imposible superar esta visión porque sus principales beneficiarios son los mismos intelectuales y conocedores del pasado, que ven en esta forma de gestión una manera de superar la derruida economía intelectual de la región.

En cuarto lugar, el pasado se redujo a simples factores económicos que van desde el turismo patrimonial, arqueológico, cultural y ecológico, hasta la creación de *safaris fotográficos* en ciudades de interés patrimonial. La gestión del pasado fosilizado como patrimonio e institucionalizado en el museo se convirtió en un cruce de intereses mercantilistas y particulares, dejando a un lado la importancia que poseen estos lugares como espacios de interpretación, interpelación y disertación del pasado; espacios que podrían configurarse como mecanismos para desmontar elementos del proyecto de modernidad/colonialidad y aportar a la construcción del presente y el futuro de las generaciones venideras.

Finalmente, es preciso llamar la atención sobre las formas mercantilistas de ver y vender el pasado en el contexto latinoamericano y la responsabilidad que tienen los museos frente a este tema, el cual podrá ser superado proponiendo reflexiones frente a la colonialidad de la memoria, la segregación y la racialización con la que se construye el pasado y su exhibición en los museos. En esencia se trata de una práctica deconstructiva, encaminada a la decolonialidad del pasado como mecanismo para la formulación de políticas públicas en las ciudades, y el fomento de iniciativas de multivocalidad e investigación participativa que conduzcan a la creación de museos incluyentes en la construcción de sus historias locales e incentivar conocimientos y disertaciones sobre el pasado.

Bibliografía

- Barringer, T. y Flynn, T. (1998). *Colonialism and the object. Empire, Material Culture and the Museum*. Londres: Routledge.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo. En: *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 13-43). Madrid: Akal.

- Chakrabarty, D. (2002). Universalism and Belonging in the Logic of Capital. En: Carol A. Breckenridge, Sheldon Pollock, Homi K. Bhabha, y Dipesh Chakrabarty (Eds.), *Cosmopolitanism*. Durham: Duke University Press.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. En: Pablo González Casanova, *Sociología de la explotación*. (pp. 185-205). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Graeber, D. (2004). *Fragments of an anarchist anthropology*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, 2 (1), 85-97. Madrid: Editorial Complutense.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola Rivera y Carmen Millán de Benavidez (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 201-246). Bogotá: CEJA.
- Pérez, A. (1977). *Presente, pasado y futuro del Museo del Prado*. Madrid.
- Rodríguez, M. (2008). Aproximaciones a la historia del Museo Nacional. Origen de la institución museal en Colombia: entidad científica para el desarrollo y el progreso. En: *Cuadernos de Curaduría*. pp. 1-21. Edición especial. Recuperada http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/rodriguez_maria_paola_articulo.pdf [Consultado 01-05-2015]

Fecha de recepción: 2016/09/19; fecha de aprobación: 2016/11/28

La dinámica “Cuerpo Común” como herramienta para el desarrollo endógeno de la comunidad indígena Shuar Yawi, Gualaquiza, Ecuador

The “Common Body” dynamic as a tool for the endogenous development of the indigenous community Shuar Yawi, Gualaquiza, Ecuador

Noemi Bottasso¹

noemi.bottasso@gmail.com

Salvatore Patera²

toto.patera@gmail.com

Resumen

Desde una perspectiva teórica, los sujetos, los grupos, las comunidades y las instituciones continuamente aprenden y desarrollan una creciente participación en la vida social, combinando crecientes niveles de competencias y capacidades para mejorar su propia auto-realización, libertad y autonomía, en el desarrollo sostenible del amplio horizonte de la sociedad-bienestar. El valor constructivo de la evaluación, se volvió un instrumento de consciencia y mejoría del camino realizado por un grupo y promueve un aprendizaje organizacional. El acento está puesto sobre el proceso de innovación y mejoramiento que la evaluación tiene que desempeñar para aprender a evaluar y a formular más autónoma y conscientemente los objetivos, a perseguirlos de manera intencional y cooperativa, a revisitar periódicamente lo realizado. El caso de estudio del siguiente artículo hace referencia a la capacitación propiciada al “Colectivo Juventud de Emprendedores”, grupo de indígenas Shuar de la Amazonía Ecuatoriana, que en 2015 empezó un proceso de emprendimiento para rescatar la sabiduría de sus ancestros y reforestar con plantas de *Ilex Guayusa* algunas zonas de la provincia de Morona Santiago, Ecuador. Se utilizó la metodología del “Cuerpo Común” como herramienta para el fortalecimiento del grupo y la visualización de sus fortalezas y debilidades.

Palabras clave

Aprendizaje, evaluación, participación, diálogo, desarrollo.

Forma sugerida de citar: Bottasso, Noemi & Patera, Salvatore (2016). La dinámica “Cuerpo Común” como herramienta para el desarrollo endógeno de la comunidad indígena Shuar Yawi, Gualaquiza, Ecuador. *Universitas*, XIV(25), pp. 31-48.

1 Farmacéutica - Mgt. Salud internacional, Universidad Politécnica Salesiana.

2 Sociologist - Ph.D in Education, Università del Salento, ID in ORCID: 0000-0002-1201-5328.

Abstract

From a theoretical perspective, people, groups, communities and institutions that continuously learn are able to develop an increasing participation in social life, combining levels of skills and capabilities to improve their own self-realization, freedom, autonomy, in the sustainable development of the wide horizon of society (well-being). The constructive value of the evaluation becomes an instrument of awareness and empowerment for groups promoting organizational learning. The emphasis is on the process of innovation and improvement of the evaluation process. It's focused on groups' capability both to learn, evaluate, formulate the objectives and to pursue them in a cooperative framework reviewing periodically the results. The case study is the training of "Colectivo Juventud de emprendedores", indigenous group Shuar from Ecuadorian Amazon, who in 2015 start a micro-company in order to rescue ancestral knowledge and reforest with Ilex Guayusa few regions of the province of Morona Santiago, Ecuador. It was used "Common Body" methodology, as tool to empower the group and show its strength and weakness.

Keywords

Education, evaluation, participation, dialogue, development.

Revaloración de la cultura ancestral y desarrollo endógeno

La República del Ecuador, ubicada al noroeste de Sudamérica, es uno de los países con mayor diversidad del planeta, no solamente desde el punto de vista geográfico, topográfico y climático, sino también étnico. El Ecuador desde el año 2008 es reconocido como un Estado de derecho intercultural y plurinacional, lo cual reconoce la presencia de comunidades, pueblos y nacionalidades.

La población indígena ha sido considerada, por los diferentes gobiernos del Ecuador, como una minoría, aunque en los diferentes censos propuestos realizados por el INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo) y UNICEF se puede definir el Ecuador como uno de los países con el mayor porcentaje de población indígena de América Latina (Chisaguano, 2006). Esto significa que el movimiento indígena ha recorrido un largo camino de luchas por reivindicar su derecho a la tierra, al agua, a la educación, a los derechos colectivos y a su identidad. El resultado de estas luchas se vio re-

flejado en el grado de reconocimiento y presencia política, social, cultural y económica de los pueblos y nacionalidades indígenas.

El Sumak Kaway (Buen Vivir) es un paradigma de vida planteado como alternativa activa frente al capitalismo voraz que condenó, por más de 500 años, a los pueblos del Abya Yala (continente americano) a vivir bajo la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010). Para alcanzar el Sumak Kawsay es importante pasar por un proceso de hibridación y diálogo de saberes entre el pasado y el presente, entre lo ancestral y lo contemporáneo, que habilita un buen conocimiento (Sumak Yachay) para el futuro y construye una *ecología de saberes* desde y para las comunidades y pueblos del Ecuador y del mundo (Santos, 2010). Este intercambio de saberes está en la base del trabajo que se expone en este escrito. Se quiere partir de los conocimientos, intereses y motivaciones de los jóvenes, para trabajar en el fortalecimiento y empoderamiento del grupo.

A raíz de diferentes investigaciones (Andrade y Ortiz, 2004; del Amo, 2001; Boegue, 2008) se percibe que es necesario considerar valores, enfoques y modelos que lleven a la integralidad. Siempre el desarrollo de las comunidades indígenas fue una actividad otorgada desde fuera, cuando tendría que darse desde dentro, en forma autogestora y endógena. Como dice Novo (2003) el desarrollo se da, no se otorga, no se da por decreto, se trata de alentar un proceso colectivo e interno de cada comunidad.

Aprendizaje como proceso de participación en la vida social

El reto educativo en la complejidad (Žižek, 2012; Morin, 1993) es orientado hacia una tensión doble entre la contingencia y lo posible, entre autonomía y heteronomía, entre vínculos y posibilidad, educando los sujetos, las comunidades, las instituciones en la perspectiva que “crecer como miembro de una sociedad significa pertenecer estructuralmente a ella” (Maturana y Varela, 1985). En términos ecológico-sistémicos se trata de recomponer las fracturas entre universos micro y macro a partir de “la necesidad de creer tanto en la acción colectiva como en la inevitable tensión con la cual el deseo individual se le opone” (Bateson, 1976). O sea mejorando la autonomía en la interdependencia con el contexto social (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2005).

De hecho, personas, grupos, comunidades e instituciones continuamente aprenden, desarrollan una creciente participación a la vida social (para Archer “agency individual y colectiva” para Sen, *capabilities to function*, para Friedmann *empowerment*), combinando crecientes niveles de competencias y capacidades para mejorar su propia auto-realización en el desarrollo sostenible del amplio horizonte de la sociedad (Le Boterf, 1986; Lave y Wenger, 2000). En un marco sistémico-constructivista, el aprendizaje competente se configura como capacidad de saber leer o accionar/retro-accionar la complejidad, para encontrar nuevas estrategias de bienestar (Sen, 1993) mejorando la propia autonomía en la interdependencia con el contexto (auto/eco-organización) (Watzlawick, 1971; Bateson, 1976; Varela, 1979; Maturana, 1988).

En una perspectiva sistémica, por un lado, más allá de una visión antagonista y dialéctica del cambio social, este último puede configurarse en términos de espacio dinámico e intersubjetivo de negociación y aprendizaje recíproco mejorando espacios de autonomía en relación con el contexto social (Le Boterf, 2008). Un reto educativo y una tensión, por otro lado, no es un dibujo positivista ni un determinismo funcionalista si no un proceso lento y complejo de crecimiento bajo la tensión individual/universal (Morin, 2000) desde la revolución de la propia vida cotidiana (Heller, 1972).

En relación con los problemas y las necesidades sociales emergentes, una persona, un grupo, una comunidad, una organización, una institución, adopta una postura reflexiva, ya que es consciente de la imposibilidad de resolver tales problemas con los recursos, habilidades y herramientas tangible e intangible por ella detenidas (Polany, 1979). O sea, ser activa en términos de buscar instrumentos de auto-formación para leer e interactuar las emergencias producidas en la relación con el contexto (Senge y Sterman, 1992) (Steiner y Stewart, 2009). Una persona, un grupo, comunidad, organización que aprende (Argyris y Schon, 1988) puede activar procesos de deuteroprendizaje (Bateson, 1976) que le ayuden a buscar visiones e instrumentos para responder a estos problemas sociales. Este proceso de reflexión y de deuteroprendizaje permite, en un segundo nivel, leer sus experiencias y relaciones en el contexto en términos de “experiencia de la experiencia” (Varela 1979), lo que Archer define en términos de “auto-reflexión interna” (Archer, 2006) y Gramsci de “sentido crítico” (Gramsci 1975). En síntesis, las necesidades sociales pueden re-configurarse de manera reflexiva en términos actualizados de necesidades educativas útiles para aprender a enfrentarse de manera proactiva al contexto, buscando estrategias de auto/eco-or-

ganización como tensión hacia el cambio social. El aprendizaje, individual y colectivo, entonces llega a ser un “proceso interactivo de interpretación, integración y transformación de nuestro mundo experiencial” donde perseguir el desarrollo de la identidad personal en el cuadro de una autonomía (saber decidir, elegir, accionar) interdependiente con el ambiente (Romero Pérez, 2003; Evans, 2002; Freire, 1996). El aprendizaje promueve por tanto el crecimiento educativo y emancipa a la autonomía y a la libertad (Freire, 1973), porque promueve la capacidad social para relacionarse y participar conscientemente y críticamente al mundo de los valores, actividades y responsabilidades de la vida (*lifewide, lifedeeep, lifelong learning*).



Por todos los conceptos anteriormente expuestos se vio la necesidad de aplicar estas teorías a la problemática planteada por el grupo en cuestión, el cual quiere emprender un proceso de auto transformación y desarrollo endógeno.

Caso de estudio “Colectivo Juventud de Emprendedores”, Comunidad de Yawi, Gualaquiza

La nacionalidad Shuar es la más poblada dentro de la Amazonía ecuatoriana (CODENPE, 2011) y la tercera en el Ecuador, teniendo presencia mayo-

ritariamente en las provincias de Morona, Zamora, Pastaza, Napo, Orellana y Sucumbíos, y minoritariamente en Guayas y Esmeraldas (SIDENPE, 2005).

La comunidad Yawi se radica en el territorio de la parroquia de Bomboiza, sumergida en la cálida vegetación del Oriente. Está conformada por 14 familias, 36 personas en total. Los jóvenes de la comunidad empezaron en 2015 un micro-emprendimiento para el cultivo de plantines de Guayusa, aptos para la venta.

Muchas son las razones que llevaron a los jóvenes a empezar con esta iniciativa. Ante todo la necesidad de buscar alternativas económicas para sus futuros, pero también el deseo de rescatar la cultura de sus ancestros. De hecho, el consumo de infusiones de hojas de guayusa, entre las comunidades Shuar, es una costumbre aún hoy en auge. Tradicionalmente se tomaba en la madrugada para agudizar los sentidos y dar fuerza para cazar en la selva, hoy día se suele tomar en la mañana con el desayuno. El árbol de guayusa, antes muy difundido en toda la zona de Gualaquiza, casi llegó a desaparecer por las campañas de deforestación para la implementar pastizales ganaderos. El emprendimiento facilita la reforestación y la difusión de la especie, por lo que llega a ser beneficioso, no solamente para la comunidad de Yawi, sino para el medio ambiente y todos sus habitantes.

Seis de los jóvenes del Colectivo Juventud Emprendedores pudieron participar al taller.

Imaginar, aprender, mejorar: La técnica de evaluación participativa “Cuerpo Común”

Las personas, grupos, comunidades e instituciones que continuamente aprenden (Hildreth y Kimble, 2004; Wenger, 2000) se caracterizan por ser dinámicos y flexibles en la utilización de dispositivos autorregulables para manifestar y mejorar los propios modelos operativos y los mecanismos de funcionamiento organizativos en respuesta al contexto (Hakkarainen et al., 2004; Andreoni, 2009). Estas prácticas son instrumentos de concientización acerca de los problemas a enfrentar, los objetivos a definir y las soluciones a buscar, además de ser estímulo para la definición y revisión continua del proyecto en el cual se trabaja.

En el marco de la Fourth Generation Evaluation (Guba y Lincoln, 1989; Whitmore, 1998), la validez *constructiva de la evaluación*, se vuelve una

herramienta de concientización y mejoramiento respeto al camino recorrido y a las modalidades para alcanzar determinados resultados (Patton, 2000). El acento se pone en el proceso de *innovación y mejoramiento* que la evaluación está obligada a desarrollar, sobre transformaciones auspiciadas en los sujetos, los cuales aprenden a evaluar y formular en manera más consciente y autónoma los objetivos, además de alcanzarlos de manera intencional y cooperativa y visitar periódicamente los alcances logrados (Ellerani y Zanchin, 2013).

Para lograr los objetivos del proyecto realizado por Noemi Bottasso, desde un punto de vista metodológico, hemos estructurado una técnica de evaluación participativa enfocada a generar un proceso de discusión colectiva, de aprendizaje y diálogo dirigido a manifestar en el grupo de trabajo un escenario concertado de cambio (Kagan, 2000; Vázquez, 2000).

La técnica de evaluación participativa Co.r.p.o. Comune (Comunità di risorse professionali organizzate) “Cuerpo Común” (comunidad de recursos profesionales organizados) (Patera y Del Gottardo, 2014) es una actividad metafórica experiencial que permite hacer brotar las representaciones del grupo, no genéricas, más detalladas en cuanto a los objetivos prefijados expresados en forma de pregunta (Engeström, 1990). Estos puntos de vista se pueden discutir y compartir en un ambiente de reflexión, aprendizaje y diálogo con la finalidad de llegar a construir un *cuerpo común* donde los participantes pueden reflejarse. A través de la metáfora del cuerpo cada participante responde a estímulos metafóricos identificables con una parte del cuerpo:

- A. Corazón ¿Con qué imagen describirías tu organización?
- B. Cabeza ¿Cómo te gustaría fuera organizada?
- C. Hombro derecho ¿Qué rol te gustaría asumir?
- D. Brazo izquierdo ¿En qué sector quieres que tu organización opere?
- E. Trasero ¿Qué cosas dejarías afuera de tu organización?
- F. Boca ¿Cuál es la competencia indispensable para la organización?
- G. Pies ¿En qué dirección te gustaría caminar con la organización?
- H. Alma ¿Imaginando esta organización, tú que le pondrías de tuyo?

Para poder obtener una retroalimentación sobre la metodología implementada, al final del taller se hizo una encuesta anónima, con tres preguntas clave. ¿Qué es lo que más te gustó? ¿Qué es lo que menos te gustó? ¿Qué mejorarías?

Análisis de resultados

A. Corazón ¿Con qué imagen describirías tu organización?

1. Vivero forestal, equidad
2. Una platanera vigorosa
3. Un círculo de personas unidas
4. Un arco iris
5. Guitarra
6. Hoja de guayusa/Arco iris/banco de minerales/círculo de jóvenes alrededor de un hoja de guayusa



4/6 personas coinciden en describir la organización con imágenes relacionadas con la naturaleza.

3/6 personas coinciden en describir la organización con imágenes relacionadas con la solidaridad, la equidad y el trabajo en grupo.

1/6 persona describe su organización con una guitarra, dando a entender que no entendió la pregunta.

Se puede deducir que la mayoría de los/las participantes quieren trabajar en el área de recursos naturales y con equidad adentro de la organización del emprendimiento.

*B. Cabeza ¿Cómo te gustaría fuera organizada?**

1. Modelo B
2. Modelo B
3. Modelo B
4. Modelo A
5. Modelo B
6. Modelo B

* El Modelo de Governance B se refiere al modelo clásico piramidal.

5/6 personas coinciden con que les gusta la empresa organizada con un modelo clásico piramidal jerárquico.

La prevalencia de respuesta de modelo B se puede interpretar de dos maneras. La una que manifiesta como a los/las participantes les gusta el modelo jerárquico, viéndolo como mejor alternativa. Por otro lado también se puede suponer que la pregunta fue difícil de entender por los/las participantes, quienes tienen niveles educativos básicos y dificultad en comprender los gráficos, quizás más adecuados a profesionales del mundo empresarial. (ver imagen 2)

C. Hombro derecho ¿Qué rol te gustaría asumir?

1. Dirección
2. Responsable de área
3. Responsable de área
4. Director
5. Responsable de área
6. Dirección/responsable de área

2/6 personas coinciden en querer trabajar en la dirección de la empresa.

3/6 personas coinciden en querer asumir un rol secundario de responsable de área.

1 persona que no sabe elegir entre las dos posibilidades.

Existen 2 personas que quieren dirigir el micro-emprendimiento. Esto puede llevar a enfrentamientos o inclusive a la ruptura de la dinámica del grupo y del micro-emprendimiento.

D. Brazo izquierdo ¿En qué sector quieres que tu organización opere?

1. Comercio
2. Forestal
3. Turismo
4. Agropecuario, político, industrial
5. Sector musical
6. Agroindustria, turismo

4/6 personas coinciden con querer trabajar en el sector agropecuario de producción y venta.

2/6 personas coinciden con querer trabajar en el sector del turismo.

1 persona quiere trabajar en el sector musical.

La mayoría de las personas quiere trabajar en el sector agropecuario de producción y venta. Se deja entender que el micro-emprendimiento podría evolucionar y llegar a ser, en un segundo momento, un atractivo turístico etnobotánico, donde se expliquen usos tradicionales de las especies cultivadas.

E. Trasero ¿Qué cosas dejarías afuera de tu organización?

7. Egoísmo, no compartir
8. Odio
9. Egoísmo
10. Debilidad económica
11. La envidia
12. Odio, irresponsabilidad, preocupaciones, descoordinación, egoísmo

3/6 coinciden en dejar afuera el egoísmo.

3/6 coinciden en dejar afuera sentimientos negativos como el odio, la envidia.

1/6 quiere dejar a fuera la debilidad económica.

1/6 quiere dejar a fuera la descoordinación.

Según las respuestas, el micro-emprendimiento tiene valores positivos y firmes, puesto que todos/as los socios/as están de acuerdo en trabajar con honestidad, empeño y amor.

F. Boca ¿Cuál es la competencia indispensable para la organización?

1. Liderazgo
2. Asesoramiento técnico
3. Capacitación y asesoramiento técnico
4. Mayor participación
5. Un director
6. Perseverancia, recursos económicos, voluntad, conocimiento, unión, trabajo, compromiso, pasión, amor, técnicos y capacitadores

3/6 personas coinciden en decir que les falta asesoramiento técnico.

2/6 dice que falta mayor participación, compromiso y voluntad por parte de los/las participantes.

1/6 dice que falta liderazgo.

1/6 dice que falta un director.

Analizando las respuestas y conversando con los/las participantes se puede detectar la necesidad de asesoramiento técnico, tanto en cuestiones técnicas de cultivo, como en cuestiones más administrativas.

G. Pies ¿En qué dirección te gustaría caminar con la organización?

1. Cumplir la meta, el logro
2. Sin respuesta
3. Lograr una meta
4. Organización estable con suficiente mercado
5. Cumplir la meta propuesta
6. Expansión de la micro-empresa

3/6 personas quieren cumplir con su meta propuesta, sin especificar cual fuera.

1/6 quiere llegar a la estabilidad económica de la empresa.

1/6 quiere en un futuro expandir la micro-empresa.

En el diálogo posterior, los/las participantes nos cuentan que la meta preestablecida de los/las socios/as es llegar a que el micro-emprendimiento sea una fuente de ingreso para la comunidad. Solo una persona sueña con expandir la empresa, por lo que nos hace pensar que muchos de los participantes pretenden ver resultados económicos, antes que generar unión grupal y comunitaria.

H. Alma ¿Imaginando esta organización, tu que le pondrías de tuyo?

1. Voluntad, organizar, coordinar
2. Honestidad
3. Interés, constancia, amor
4. Compromiso y trabajo para organizar
5. Coordinación en el grupo
6. Compromiso y trabajo, esperanza, amor, empeño, interés, constancia, voluntad, objetivos sólidos, equidad

5/6 dicen que pondrían su compromiso, voluntad y constancia para coordinar y organizar.

1/6 dice que pondría honestidad por su parte.

Según las respuestas recogidas se puede ver que todos/as los/las participantes quieren poner su compromiso en trabajar para la empresa. Este podría ser un punto importante de partida, para pensar en el futuro éxito del micro-emprendimiento.

Evaluación sobre la metodología

A. ¿Qué es lo que más te gustó?

1. El emprendimiento, el proyecto y el vivero de guayusa, la responsabilidad y la unión en el seminario
2. Crear un lugar turístico sembrando plantas comestibles, medicinales, ornamentales, frutales y maderables
3. El método utilizado para el trabajo y los expositores
4. Las diferentes ideas propuestas de parte de todos, la participación y el conocimiento que queda en nuestras mentes para poder ampliar cualquier organización
5. El trabajo en grupo
6. La exposición del taller y como se maneja el proyecto de emprendimiento en grupo

5/6 coinciden en decir que lo que más les gustó fue la metodología del taller, la participación, unión y trabajo participativo.

1/6 entendió de manera equivocada la pregunta, respondiendo que le gustaría en general, no referido al taller.

De las respuestas se puede inferir que la metodología participativa es la correcta para trabajar con grupos rurales y comunidades indígenas, puesto que se asigna una parte activa a cada participante, además de que se mantiene el modelo de trabajo participativo típico de las comunidades indígenas.

B. ¿Qué es lo que menos te gustó?

1. Que no hubo participación de todos
2. Los proyectos mineros que nada nos traen, ni desarrollo de la familia ni de la comunidad, solo favorece los grandes capitalistas
3. Poca participación de la gente
4. Nada
5. No me gusta ser obrero
6. Nada

2/6 coincidieron en decir que no le gustó la poca participación de los compañeros/as del proyecto.

2/6 no entendieron la pregunta correctamente.

2/6 no contestaron.

La poca participación nos hace entender que se necesita un nivel de compromiso más alto por parte de todos los socios. En caso contrario sería importante reducir el grupo, para que las personas incluidas sean las que realmente están comprometidas con el proyecto.

C. ¿Qué mejorarías?

7. Ser responsable en el trabajo y en las decisiones
8. El emprendimiento para ayudar a mi familia y mi comunidad
9. La puntualidad y la manera de organizar
10. El trabajo en grupo. Organizar poniendo mucho esfuerzo e igualdad
11. Empezar o estudiar para poder trabajar como organizador de grupos de trabajo
12. Me gustaría que se den más talleres de emprendimiento para los jóvenes

1/6 mejoraría la puntualidad.

La mayoría no entendió la pregunta, respondiendo qué mejorarían de la organización, más no del taller.

Es importante, como capacitadores/as, tomar en consideración la capacidad de comprensión y el interés del grupo de trabajo, para adecuar y adaptar las actividades.

A manera de resumen, el micro-emprendimiento, según los resultados obtenidos y la interpretación de los autores, necesita trabajar fundamentalmente en la unión y compromiso de sus socios, como base para lograr los objetivos y mantener cierta sostenibilidad en el tiempo. Sin embargo existen buenos valores de base y una óptima alineación con las directrices del Gobierno en temas de micro emprendimientos y revaloración de los saberes ancestrales, lo cual podría facilitar el proceso de empoderamiento del negocio.

Conclusiones

La evaluación para el empoderamiento tiene unos fines educativos claros (función de evaluación por el aprendizaje): formar a las personas que participan a un programa o intervención en las prácticas de evaluación, con la intención de retener conocimientos útiles para las próximas etapas de planificación participativa. Tales prácticas son vistas como herramientas para la toma de una actitud consciente acerca de la definición de los problemas a abordar, de los objetivos para delimitar soluciones, además que como estímulo para la definición y revisión en curso del proyecto. La evaluación es, por tanto, participativa, ya que implica a los interesados en un proceso de negociación de los puntos de vista, de las representaciones, de los intereses y de la visión común desde la planificación, en un proceso participativo de mejora de las prácticas, los servicios, los proyectos en los cuales están involucrados.. A partir de esta experiencia los participantes pudieron visualizar en un cuerpo colectivo sus propias fortalezas y debilidades, a través del dialogo y de la puesta en común de las diferentes opiniones. Este proceso es fundamental para generar intercambio de opiniones y así fomentar el dialogo entre los integrantes.

Se manifiestan algunas sugerencias y recomendaciones para que el grupo de emprendedores pueda generar un real y sostenible desarrollo endógeno para su comunidad.

Los resultados recogidos de la dinámica “Cuerpo Común” manifiestan que el micro-emprendimiento empezó con mucha motivación y compromiso, aunque necesita de un profundo proceso de fortalecimiento y empodera-

miento grupal, para poder mantener los niveles de compromiso a lo largo de la vida de la empresa y así superar los momentos más difíciles. También se resaltó la necesidad de asesoramiento técnico. Para recibir estos servicios de manera gratuita es necesario cumplir con el compromiso firme de todos/as los/las socios/as, y buscar apoyo de universidades e instituciones públicas.



Otro tema importante es la redefinición de los roles y responsabilidades correspondientes a las dos personas (ver resultados) que quieren tomar la dirección del proyecto, para evitar conflictos a futuro.

Debido al nivel de aislamiento geográfico de la comunidad, fue muy complicado obtener información previa completa y representativa del grupo de emprendedores/as al cual se dirigió el taller, por esta razón no se pudo adaptar el programa 100%. Se recomienda siempre tomar en consideración el nivel educativo del grupo y el contexto social en el cual se trabaja.

Bibliografía

Amo, R. S. del. (Coord.) (2001). *Lecciones del programa de Acción Forestal Tropical*. México D.F.: Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales

- y Pesca, Editorial Plaza y Valdez y Consejo Nacional para la enseñanza de la biología.
- Andrade, B. y Ortiz-Espejel, B. (2004). *Semiótica, educación y gestión ambiental*. México: Universidad Iberoamerica, Puebla y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Andreoni, Antonio (2009). Verso un'espansione dell'approccio seniano, capacità sociali e istituzioni capacitanti. *Annali della Fondazione Einaudi*, 42.
- Archer, Margareth (2006). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Argyris, Chris y Schon, Donald (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Bateson, Gregory (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boegue, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en territorios indígenas*. México: INAH y Comisión Naciones para el Desarrollo de los pueblos indígenas.
- Callari Galli, Matilde, Cambi, Franco y Ceruti, Mauro (2005). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci
- Chisaguano M., S. (2006). *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas socio-demográficas*. INEC.
- CODENPE (2011). Consejo de desarrollo de las nacionalidades y pueblos indígenas. www.codenpe.gov.ec
- Ellerani, Piergiuseppe y Zanchin, Maria Renata (2013). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. Trento: Erikson.
- Engeström, Yrjö (1990). *Learning, working and imagining*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Evans, Peter (2002). Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's development as freedom. *Studies in comparative international development*, 37(2), 54-60.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1973) *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Gramsci, Antonio (1975). *Quaderni del carcere*. (Cura di) Garretana, Vittorio. Torino: Einaudi.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

- Hakkarainen, Kai et al. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Heller, Agnes (1972). La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana. *Aut-Aut*, 127 gennaio-febbraio.
- Hildreth, Paul y Kimble, Chris (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. London: Ideas Group Link.
- Kagan, Spencer (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erickson.
- Le Boterf, Guy (1986). La IP: una aproximación para el desarrollo local. En: José María Quintana Cabañas (Ed.), *Investigación Participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- _____ (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Maturana, Humberto (1988). Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore. En: Luis Thompson (Ed.), *Ecologia e autonomia*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco J. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Morin, Edgar (1993) *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- _____ (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Novo, M. (2003). El desarrollo sostenible. Sus implicaciones en los procesos de cambio. *Polis. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5. Santiago de Chile. Disponible en: <https://polis.revues.org/6908> visitada en junio 2016.
- Patera, Salvatore y Del Gottardo, Ezio (2014). *Progettare, partecipare, decidere*. Report Giornata di formazione esperienziale Pugli@service, 22-23 Novembre, Lecce.
- Patton, Michael Quin (2000). *A vision of evaluation that strengthens democracy*. London: Sage.
- Polanyi, Michael (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando, Roma.
- Romero Pérez, Clara (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, 6.
- Sen, Amartya (1993). Capability and well-being. En: Amartya Sen, y Martha Nussbaum (Ed.), *The quality of life*. Oxford: United Nations University, Clarendon Press.

- Senge, Peter M. y Sterman, John D. (1992). Systems Thinking and Organizational Learning: Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future. En: T. A. Kochan y M. Useem. (Ed.), *Transforming Organizations* (pp. 353-71). New York: Oxford University Press.
- Quijano, A. (2010). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. En: I. León (Ed.), *Sumak Kawayay/Buen Vivir y cambios civilizatorios* (2ed.). Quito: FEDAEPS.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Steiner, Pierre y Stewart, John (2009). From autonomy to heteronomy (and Back): the enaction of social life. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 8, 527-550
- Varela, Francisco J. (1979). *Principles of Biological Autonomy*. New York: Elsevier.
- Vázquez, Alfonso (2000). *La imaginación estratégica*. España: Granica.
- Wenger, Etienne (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225-246.
- Whitmore, Elizabeth (1998). Understanding and Practicing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80. San Francisco: Jossey-Bass.
- Žižek, Slavoj (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie.

Fecha de recepción: 2016/11/23; fecha de aprobación: 2016/11/30

Impacto del sistema de alertas “semáforo” de contenido de azúcar, sal y grasa en etiquetas de alimentos procesados: enfoque cualitativo

Impact of sugar, salt and fat warning labels in processed food: A qualitative approach

Antonio Francisco Poveda Guevara¹
directormarketing@uteg.edu.ec

Resumen

El Ministerio de Salud Pública de Ecuador (LATAM), por decreto ministerial implementó en noviembre de 2013 una medida innovadora en un esfuerzo por mejorar los hábitos alimenticios de la población ecuatoriana y así reducir la incidencia de enfermedades causadas por una nutrición deficiente. Los productores de alimentos procesados se vieron obligados a poner en sus etiquetas de producto un sistema gráfico que indique a los consumidores la cantidad de grasa, azúcar y sal en sus productos mediante el uso de colores rojo, amarillo y verde como advertencia. Esta investigación busca analizar el impacto de la implementación de este sistema de alerta en el consumo de alimentos procesados para considerar si la medida realmente ha tenido el impacto deseado y ha reducido el consumo de productos con altos niveles de azúcar, sal y grasa. A través de entrevistas en profundidad con jefes de hogar de clase media y media alta de la ciudad de Guayaquil, se encontró que en general los ciudadanos están de acuerdo con la medida y consideran negativamente productos con alerta roja (alto contenido de azúcar, sal y grasa). A pesar de que han reducido la cantidad de consumo de este tipo de productos, son pesimistas sobre la posibilidad de dejar de comprarlos.

Palabras clave

Embalaje, alimento, política de la salud, nutrición, azúcar, sal, caloría, dietética.

Forma sugerida de citar: Poveda Guevara, Antonio Francisco (2016). Impacto del sistema de alertas “semáforo” de contenido de azúcar, sal y grasa en etiquetas de alimentos procesados: enfoque cualitativo. *Universitas*, XIV(25), pp. 48-60.

1 Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil-UTEG. Candidato a doctor en Gestión Económica Global (2012-2016) por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú). Magister en Administración de Empresas por la universidad Carlos III de Madrid. Candidato a Magister en Marketing (2014-2016) por la Universidad de especialidades Espíritu Santo (Guayaquil, Ecuador). Director de la carrera de Gestión Empresarial mención Marketing y Ventas de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil.

Abstract

The Ministry of Public Health of Ecuador (LATAM), by ministerial decree implemented in November 2013 an innovative measure in an effort to improve the eating habits of the Ecuadorian population and thus reduce the incidence of diseases caused by poor nutrition. The producers of processed foods were obliged to put on their product labels a graphic system that indicates consumers the amount of fat, sugar and salt in their products by using colors red, yellow and green as a warning. This research seeks to analyze the impact of the implementation of this warning system in the consumption of processed foods to consider whether the measure has actually had the desired impact and has reduced the consumption of products with high levels of sugar, salt and fat. Through in depth interviews with middle and upper middle class heads of household in the city of Guayaquil, it was found that in general the citizens agree with the measure and regard negatively products with red alert (high sugar, salt and fat). Even though they have reduced the amount of consumption of this type of products, they are pessimistic about the possibility of completely stop buying them.

Keywords

Packaging, food, health policy, nutrition, sugar, salt, calories, dietetics.

Introducción

Ecuador se ha convertido en el primer país en Latinoamérica en reglamentar la obligatoriedad de la colocación de un sistema de semáforo en las etiquetas de productos alimenticios para alertar a los consumidores sobre la cantidad de azúcar, sal y grasa (Ortiz, 2014). La medida tomada en el acuerdo ministerial 4522 del 15 Noviembre del 2013 contiene el reglamento sanitario de etiquetado de alimentos procesados para el consumo humano cuyo objetivo principal es regular y controlar el etiquetado de alimentos procesados garantizando información oportuna, clara, precisa y no engañosa sobre el contenido de los alimentos (Ministerio de Salud, 2013). El Artículo 12 del reglamento establece que se ubicará en las etiquetas de los productos un sistema gráfico con barras de colores rojo, amarillo y verde que reflejarán el nivel de concentración de azúcar, sal y grasa de bajo 3 categorías: de concentración “Baja”, de concentración “media”, de concentración “alta”.

Este sistema debía estar enmarcado en un cuadro de fondo gris o blanco en la parte frontal de la etiqueta. Sin embargo, posteriormente el Acuerdo Ministerial 4866 permitió que pueda ser ubicado en el panel secundario (parte de atrás) lo cual demuestra que de alguna manera el Ministerio de Industrias flexibilizó las reglas (Orozco, 2014).

El "Reglamento sanitario sustitutivo de etiquetado de alimentos procesados para el consumo humano" (Ministerio de Salud Pública, 2014) publicado el lunes 25 de Agosto, contempla cambios interesantes, entre ellos la modificación de la prohibición de usar logos, certificaciones y/o sellos de asociaciones, sociedades, fundaciones, federaciones o de grupos colegiados, que hagan referencia a la calidad y composición del producto. En su lugar se indica que estos únicamente no pueden hacer referencia a beneficios a la salud por el consumo de un determinado alimento procesado. Se elimina también la prohibición de usar la imagen de profesionales de la salud y celebridades. Pese a que la colocación de "semáforos" indicadores en las etiquetas de productos alimenticios no se ha realizado en muchos países, existen varios artículos sobre esta temática. A continuación se muestra algunos resultados de los estudios presentados por diversos autores:

En su *review*, Saenz-Valero (2012) indica que fue capaz de encontrar 133 artículos mediante revisión de la literatura científica sobre las intervenciones orientadas a reducir el consumo de sal a través de mensajes en el etiquetado.

Ayala et al. (2010), a través de una encuesta por correo en los años 2005 y 2008, encuentra que en Estados Unidos se redujo el consumo de sal de 48% a 56% y aumentó la lectura del contenido de las etiquetas de 64% a 69%. Algunos años antes, Heimbach (1985) había realizado una encuesta en el citado país encontrando que el 38% de los encuestados dijeron leer las etiquetas de los productos para evitar consumir sal en exceso. Adicionalmente, en el mencionado estudio se consulta a los encuestados las causas por las cuales consideran ellos que las personas no optan por productos bajos en sal y el 49% indicó como motivo que los productos bajos en sal son más caros; 38% debido a que no tienen buen sabor y 35% porque consideraban que eran productos para personas enfermas.

Según Grimes et al. (2009) en un estudio en centros comerciales de Melbourne- Australia el 69% de los encuestados dijo leer el etiquetado de sal a la hora de comprar pero preocupantemente el 50% de la muestra no fue capaz de realizar compras bajas en sal, a pesar de apoyarse en la etiqueta.

Otro estudio en Australia concluyó que el uso de semáforo de advertencia frontal hacía que fuese cinco veces más probable que los entrevistados identificaran productos más saludables que con otro tipo de etiquetas (Kelly et al., 2009).

Feunekes et al. (2008) analizó la aplicación del sistema semáforo en la etiqueta frontal de tres productos a través de encuesta en cuatro países europeos. Considerando dimensiones tales como el gusto (*liking*), comprensión, credibilidad y salud percibida; encontró que el sistema de etiquetado es entendido, gustado y creíble pero inferior a otros sistemas para diferenciar productos saludables de los no tan saludables.

Sin embargo, Mhurchu & Gorton (2007), encuentran que los consumidores no son capaces de comprender etiquetas que muestran diferentes nutrientes simultáneamente, por lo que terminan basando su decisión de compra únicamente en función del contenido de grasa.

A partir de la consulta de los resultados de las investigaciones mencionadas anteriormente, este trabajo pretende analizar cuál es el impacto en el consumo alimenticio de la familia guayaquileña ocasionado por la colocación del sistema gráfico de alerta del nivel de grasas, azúcares y sal “semáforo” en las etiquetas de productos alimenticios procesados. El investigador aborda el problema de investigación a través del análisis de 4 subpreguntas de investigación que permiten un exhaustivo análisis del impacto en el consumo del sistema de alertas en el etiquetado:

- ¿Cuál es el proceso de compra que llevan a cabo las familias guayaquileñas en el supermercado?
- ¿Cuáles son los factores que afectan la decisión de compra en el supermercado?
- ¿Se percatan o son conscientes los consumidores de la existencia del sistema gráfico en los productos que consumen?
- ¿La familia guayaquileña considera beneficioso o útil para la salud la presencia del sistema gráfico “semáforo” en los productos?

Materiales y métodos

La presente investigación se llevó a cabo a través de entrevistas a profundidad a veinte padres/ madres de familia, recopilando exclusivamente la opinión del jefe del hogar que asiste al supermercado a realizar las compras familiares.

En este proceso de diagnóstico el autor toma una posición neutra y objetiva, buscando conocer la apreciación real de los entrevistados sin influir de alguna manera en sus respuestas realizando las entrevistas en el hogar de los participantes previo su consentimiento.

No se solicitó datos personales ni se realizaron grabaciones para no intimidar a los participantes.

La entrevista fue semiestructurada, el investigador contó con una guía con los temas a abordar de acuerdo a los objetivos de la investigación, pero permitió al entrevistado profundizar en opiniones fuera de las preguntas planificadas cuando consideraba que la información proporcionada era de interés para la investigación.

El estudio se realiza únicamente en la ciudad de Guayaquil a través de la selección de una muestra tomada por conveniencia y a criterio del investigador considera por tanto la opinión de un limitado grupo de jefes de hogar (adultos con hijos) de clase media y media alta con estudios de tercer nivel concluidos, en su mayoría a padres de familia de estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Guayaquil.

Resultados

El proceso de compra en supermercados y factores que lo afectan

En base al análisis de las diferentes respuestas y la agrupación de opiniones similares, fue posible definir tres procesos de compra distintos los cuales se relacionan a continuación:

Proceso de compra no meditado

Este proceso corresponde al que realizan los consumidores que al asistir al supermercado adquieren siempre los mismos productos y marcas por lo que no se fijan en los precios o la calidad. Tampoco realizan ningún tipo de comparación o evaluación de beneficios entre las distintas marcas, siendo por tanto los consumidores más leales.

Cuando voy al súper ya sé que marcas me gustan y las que les gustan a mis hijos y voy directo a buscarlas (Madre de familia).

En este proceso de compra, los hijos suelen tener alta influencia en la decisión de compra ya que los padres adquieren sin realizar ningún análisis los productos que saben que sus hijos prefieren.

En alguna ocasión me pasó que no había la leche que mi hijo toma y llevé otra pero, no se la tomó y terminé botándola. Mejor comprar lo que les gusta (Padre de familia).

Proceso de compra meditado y analítico

Un grupo mayoritario de los consumidores manifestó que si realizaba una evaluación y comparación de los productos en el punto de venta para poder decidir cuál adquirir. Estos consumidores analizan si comprar marcas establecidas, desconocidas o marca del supermercado en base a su evaluación de la calidad, sabor y calorías.

Si bien estos compradores comparten el nivel de evaluación de los productos, el peso que cada uno de ellos lo otorga a cada factor puede ser muy diferente. En su mayoría los consumidores dan un gran peso de importancia al precio y luego analizan el resto de variables.

... por la situación uno siempre anda buscando el ahorro. Comparo precios y sacrifico muchas veces no llevar las marcas conocidas para poder comprar más (Madre de familia entrevistada).

Proceso de compra crítico y saludable

El último grupo de análisis refleja un proceso de compra sumamente crítico que valora la calidad y salud por sobre cualquier otro factor. Este consumidor manifiesta que se toma su tiempo para adquirir los productos comparando y analizando las diversas opciones disponibles en el supermercado prefiriendo siempre los alimentos orgánicos, frescos, saludables y nutritivos.

Mis hijos llegaron a decirme que por qué no podía ser una “madre normal” y comprar cualquier producto sin analizarlo tanto, pero es que es importante comprar alimentos que no sean dañinos y que no afecten nuestra salud (Madre de familia).

Los resultados obtenidos en cuanto al proceso de compra y los factores que lo afectan se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1
Procesos de compra y factores que afectan la compra

Proceso de compra	Tipo de consumidor	Factores que afectan la compra
Proceso de compra no meditado	Consumidor no analítico, leal	1. Marca 2. Costumbre 3. Compras previas 4. Referencias personales (boca a boca)
Proceso de compra meditado y analítico	Consumidor analítico	1. Precio 2. Calidad 3. Sabor 4. Calorías
Proceso de compra crítico y saludable	Consumidor “consternado”	1. Calidad 2. No utilización de químicos 3. Frescura de productos 4. Ingredientes 5. Light u orgánicos

Fuente: Las entrevistas

En general, a mayor análisis en el proceso de compra, mayor es la creencia de que la medida puede ayudar a reducir el consumo de productos no saludables.

Conocimiento acerca del sistema “semáforo” de alertas en el etiquetado

En general los entrevistados muestran un alto nivel de conocimiento acerca del tema ya que en su mayoría habían leído en los diarios o escuchado en televisión o radio al respecto. Apenas un 10 por ciento manifestó no conocer absolutamente nada sobre el tema.

Impacto en el consumo del sistema “semáforo” de alertas en el etiquetado

Los participantes aceptaron que continuaban comprando los mismos productos y marcas pero reduciendo el consumo de aquellos productos con alto contenido de azúcar, sal y grasas. Al solicitar a los entrevistados que personifique a los productos alimenticios con alto nivel de grasa, azúcar o sal describiendo como sería físicamente y cuál sería su personalidad, las respuestas, ordenadas por frecuencia de mención, fueron las siguientes:

- Gordo
- Enfermo
- Cerdo
- Con problemas cardíacos

Otras respuestas con menor frecuencia incluyeron frases o palabras tales como:

- Persona débil
- Persona con malos hábitos
- Falta de cuidado
- Adicto
- Descuidado/despreocupado

Se observa claramente una asociación de los productos con alto contenido en grasa azúcar y sal mayormente con características estética y médicamente indeseables como la gordura y el exceso de peso. Sin embargo, los entrevistados también asociaron a este tipo de productos con enfermedades sobre todo con problemas cardíacos, de circulación etc. Aunque algunas respuestas fueron variadas, todas coinciden en ser atributos y características negativas e indeseables en una persona.

Al ser consultados sobre si algún producto le había sorprendido por su etiqueta, los entrevistados manifestaron una serie de productos que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2
Productos cuyas etiquetas causaron sorpresa a los entrevistados

Producto	Observación
Cola light	Los entrevistados manifestaron no estar de acuerdo con que la etiqueta no tenga alerta roja en cuanto a azúcar. Consideraron que aún si no tuviera azúcar la etiqueta debería tener alguna alerta debido a la cantidad de químicos que contiene.
Snacks	La alerta debería ser mayor por cuanto estos productos son muy dañinos para los niños
Cereal integral	Llamó la atención ya que tiene alto nivel de azúcar y se promociona como un producto saludable.
Queso	También llamó la atención por ser considerado un producto bueno para la salud y sin embargo, la etiqueta tiene alerta roja en cuanto a sal y grasas.

Fuente: Las entrevistas

Finalmente, se planteó al entrevistado que escoja a qué lado del supermercado se iría si los productos con baja concentración de azúcar, sal y grasas estuviesen en el lado izquierdo y los productos de alto contenido estuviesen en el lado derecho y los resultados fueron los siguientes:

- Solo uno afirmó que iría a la sección con productos saludables. Los demás indicaron que asistirían a ambas secciones ya que hay productos que no pueden dejar de comprar.
- Admitieron que aunque les encantaría dejar de consumir productos con etiqueta roja hay productos que no pueden dejar de consumir y que lastimosamente no se ofrecen en versiones “light” o con menor contenido de grasa, azúcar o sal.
- Aquellos con hijos más pequeños (entre los 5 y los 12 años) afirmaron que en los pocos casos en los cuales encuentran un producto sustituto más saludable, se ven obligados a seguir comprando el producto con etiqueta roja ya que el sabor no es tan agradable.

Posición frente a la medida

Los entrevistados manifestaron estar a favor de la medida e indicaron estar de acuerdo con que las autoridades implementen este tipo de acciones. Sin embargo, se mostraron muy escépticos en cuanto a que la medida logre un impacto considerable debido a:

Politización del tema: en vez de analizarse la medida de forma objetiva, se debate y polemiza en cuanto al impacto al sector empresarial y la libertad del consumidor a elegir o inclusive el partido político que propone la medida.

... creo que las personas nunca estamos de acuerdo y no nos acoplamos. Nos quejamos de todo y por quejarnos (Padre de familia).

Factores culturales: las personas continúan y continuarán comprando los productos así sean dañinos para la salud ya que no se le da importancia a la adecuada nutrición.

... Es lo mismo que el cigarrillo, la gente ve en la etiqueta fotos horribles, tiene que pagar impuesto por el cigarrillo pero igual fuman (Madre de familia).

Falta de opciones saludables: Aun cuando los consumidores observan las alertas en las etiquetas de los productos, no encuentran una marca que ofrezca un producto similar pero más saludable. Los productos saludables suelen ser de un precio más elevado lo cual dificulta su compra.

El problema es que lo sano es más caro. Ejemplo: La cola cuesta un dólar y medio los tres litros cuando un jugo cuesta aproximadamente dos dólares el cartón de un solo litro (Padre de familia).

Falta de capacitación a la ciudadanía: Si bien los productos tienen las alertas, muchos desconocen lo que significan realmente o lo que estos productos están causando a su organismo por lo que es necesario una campaña de concientización

Discusión

El estudio muestra que si bien los entrevistados se muestran escépticos en cuanto a que la medida adoptada pueda cambiar considerablemente los malos hábitos alimenticios de la población ecuatoriana, la mayoría manifiesta haber reducido el consumo de productos con alto contenido de azúcar, sal y grasa disminuyendo las porciones y la frecuencia de consumo. Sin embargo, los padres de familia reconocen que no podrán eliminar por completo el consumo de estos productos por lo que seguirán adquiriéndolos. Las acciones gubernamentales por tanto, no solo deberían enfocarse en el consumidor, sino también en lograr que los productores mejoren la composición de sus productos instando a las empresas productoras a disminuir la cantidad de azúcar, sal y grasas que contienen a través de algún programa de incentivos que motive a las empresas a tener productos en niveles de alerta verde.

La investigación permitió determinar que el impacto de la medida también depende del proceso de compra que lleva a cabo el consumidor ecuatoriano, habiéndose identificado tres tipos diferentes de procesos de acuerdo al tiempo, el nivel de análisis y reflexión que lleva a cabo el comprador al momento de realizar la compra. El proceso de compra no meditado tiene como principales factores la marca y la experiencia previa que tiene el consumidor con esta mientras el proceso de compra meditado y analítico engloba distintos factores como precio, calidad, sabor y calorías que contiene el producto. En el proceso de compra “crítico y saludable” el comprador em-

plea gran cantidad de tiempo y reflexión para adquirir los mejores productos en cuanto a sus beneficios para la salud, valorando la calidad, frescura y ausencia de químicos por sobre los precios. El sistema de semáforo tiende a tener un impacto mayor en los compradores que llevan a cabo procesos de compra en el que incurren en mayor análisis y tiempo de reflexión.

En su mayoría los compradores entrevistados son conscientes de la existencia del sistema gráfico en las etiquetas de los productos que consumen y conocen a manera general que esta medida es para mejorar la salud de la población. Comprenden que la alerta "roja" corresponde a productos dañinos pero en algunos casos desconocen que impacto tiene en su salud el hecho de que el producto posea alto contenido de azúcar, sal o grasa. Las entidades gubernamentales, asociaciones sin fines de lucro y asociaciones de derechos del consumidor podrían aportar por tanto realizando campañas de comunicación enfocadas a crear una cultura de análisis, comparación y reflexión al momento de adquirir productos alimenticios, transformando así al comprador ecuatoriano en un cliente más crítico y exigente. En general la efectividad de la medida se ve afectada por factores culturales, la falta de opciones más saludables y de capacitación a la ciudadanía.

Bibliografía

- Ayala, C., Tong, X., Valderrama, A., Ivy, A. & Keenan, N. (2010) Actions taken to reduce sodium intake among adults with self-reported hypertension: Health Styles survey, 2005 and 2008. *J Clin Hypertens (Greenwich)*, 12(10), 793-9.
- Feunekes, G. I., Gortemaker, I. A., Willems, A. A., Lion, R., & Van Den Kommer, M. (2008). Front-of-pack nutrition labelling: testing effectiveness of different nutrition labelling formats front-of-pack in four European countries. *Appetite*, 50(1), 57-70.
- Grimes, C.A., Riddell, L.J., & Nowson, C.A. (2009). Consumer knowledge and attitudes to salt intake and labelled salt information. *Appetite*, 53(2), 189-94.
- Heimbach, J.T. (1985). Sodium, hypertension and the American public: second tracking survey. *Public Health Rep*, 100(4), 371-2.
- Kelly, B, Hughes, C., Chapman, K., Louie, J. CY, Dixon, H., Crawford, J., et al. (2009). Consumer testing of the acceptability and effectiveness of front-

- of-pack food labelling systems for the Australian grocery market. *Health Promot Int.*, 24(2), 120-9.
- Mhurchu, C., & Gorton, D. (2007). Nutrition labels and claims in New Zealand and Australia: a review of use and understanding. Australian and New Zealand. *Journal of Public Health*, 31(2), 105-112.
- Ministerio de Salud Pública (2013). Reglamento sanitario de etiquetado de alimentos procesados para el consumo humano. Acuerdo Ministerial #4522.
- _____. (2014). Reglamento sanitario sustitutivo de etiquetado de alimentos procesados para el consumo humano. Registro Oficial, segundo suplemento.
- Ortiz, M. (2014). ¡Ecuador aprueba el semáforo en el etiquetado de alimentos! Blog de Consumers International. Recuperado de: <http://consumersinternational-es.blogspot.com/2014/06/ecuador-aprueba-el-semaforo-en-el.html>
- Orozco, M. (2014). Cuatro cambios a la norma sobre etiquetado. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/cuatro-cambios-a-norma-etiquetado.html>.
- Sanz-Valero, J., Sebastián-Ponce, M.I., & Wanden-Berghe, C. (2012). Intervenciones para reducir el consumo de sal a través del etiquetado. *Rev Panam Salud Pública*, 31(4), 332-7.

Fecha de recepción: 2016/09/15; fecha de aprobación: 2016/12/15

Poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social

Father Teofilo Gaivao Mier religious poetry as a medium to social communication

Olga Beatriz Naranjo Riofrío¹
olgab_naranjo@hotmail.com

Resumen

El objetivo principal de este estudio es difundir la poesía religiosa que escribe el padre Teófilo Gaivao Mier durante las diferentes etapas de su vida mediante los poemas Mensaje de Paz, Navidad Infantil, Décimas Sacras y Gozos a la Virgen de Montserrat. Esta obra literaria quiere expresar los sucesos históricos, teológicos y motivacionales que inspiró al sacerdote a escribir cada una de sus poesías. En base al diseño metodológico, este artículo responde a la línea de investigación de la carrera de Comunicación Social con mención en Producción Audiovisual y Multimedial de la Universidad Politécnica Salesiana: Comunicación, cultura e interculturalidad, estudios teóricos y experiencias prácticas. El estudio sobre la Poesía Religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social está emprendido desde el paradigma cualitativo y cuantitativo. La muestra seleccionada son 68 laicos comprometidos y miembros de la vida consagrada de la Iglesia Católica. Se utiliza la encuesta como método cuantitativo para determinar la falta de familiaridad sobre la poesía religiosa. El alcance de este estudio investigativo es exploratorio. A modo de conclusión se propone a los encuestados leer poesía religiosa y el 90% respondió afirmativamente que le interesaba. Por lo tanto la causa del por qué no se la lee es porque no se la difunde como se debe. En la actualidad existen personas ansiosas por conocerla y descubrir la poesía con musicalización vallenata del padre Teófilo Gaivao.

Palabras clave

Poesía, religión, comunicación, sacerdote, Colombia.

Forma sugerida de citar:

Naranjo Riofrío, Olga Beatriz (2016). Poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social. *Universitas*, XIV(25), pp. 61-88.

¹ Universidad Politécnica Salesiana.

Abstract

The main objective of this study is to spread the religious poetry that write Father Theophilus Gaivao Mier during the different stages of his life through poems Message of Peace, Children's Christmas, Sacred tenths and Joys to the Virgin of Montserrat. This literary work intends to express the historical, theological and motivational events that inspire to the priest for write in each one of his poetics. Based on the methodological design, this article responds to the research line of the career of Social Communication with mention in Production Audiovisual and Multimedia of the Salesian Polytechnic University: Communication, Culture and multiculturalism, theoretical studies and practical experiences. The study on the Religious Poetry of Father Theophilus Gaivao Mier Theophilus as a vehicle of social communication is undertaken from the qualitative paradigm and quantitative paradigm. The sample selected is 68 lay people and people of the consecrated life of the Catholic Church. The survey was used a quantitative method to determine the unfamiliarity in religious poetry. The scope of this research study is exploratory. It propose to the respondents to read religious poetry and 90% responded affirmatively. Therefore the cause of why is not being read it is because it is not broadcast. Nowadays there are people eager to know and discover the poetry with vallenato music composition of Father Theophilus Gaivao Mier as a vehicle for social communication.

Keywords

Poetry, religion, communication, priest, Colombia.

Introducción

El período de las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX impactó en las manifestaciones literarias religiosas que, por las características históricas de la época, debieron expresarse con mucha cautela. Estos comportamientos que venían retocados por el intelecto europeo, romántico, estético, se marcaron en América y particularmente, en lo que toca señalar, Ecuador y Guayaquil. En Ecuador, a pesar de ser un país católico la poesía religiosa aún está escondida en nuestra época. La poca o casi nula información que se tiene sobre poesía religiosa todavía es incierta. Se da más importancia al mundo, a los placeres de cada día, y no a Dios ni a la religión.

En este artículo no se puede hablar simplemente de poesía religiosa sin enlazarla con la comunicación social porque la poesía además de transmitir

una información que narra hechos y emociones también está vinculada con el sistema más abundante que existe desde la prehistoria: la comunicación. El título de *Poesía religiosa como vehículo de comunicación social* comprende que cuando un poeta decide escribir poesía; él lo redacta, lo publica y “alguien”, eventualmente, lo lee. Este proceso, que va de escritor a lector, tiene todas las características que definen un proceso comunicacional. Francisco Chico citado por López afirma que todo texto, literario, tiene una función comunicativa y social:

El acto de comunicación es el acto por el cual un individuo, conociendo un hecho perceptible asociado a un cierto estado de conciencia, realiza este hecho para que otro individuo comprenda el fin de ese comportamiento y reconstituya en su propia conciencia del primero (López, 2014, p. 555).

Es decir, que interviene los elementos esenciales que lo componen: el poeta es el emisor y, a su vez elabora un poema convirtiéndose en el mensaje, y finalmente éste va dirigido a un receptor. Esta consciencia particular se manifiesta por medio de las palabras: *signos sociales básicos*. El fenómeno filosófico poético está determinado por las maneras de comunicación social que el poeta instituye, y el signo ideológico por excelencia, conformado a través de esa comunicación social organizada es *la palabra*. La palabra es adaptada por el poeta, agrupado al lenguaje interno, y restituida con los significados concedidos, significación establecida por su biografía, en nexo permanente con lo histórico biográfico. La palabra, como lenguaje interno, participa en la cognición misma del poeta.

Además la realidad filosófica del poeta está determinada por el conjunto de las relaciones sociales en las cuales el poeta se sitúa. Esto demanda del lugar donde él surge y la capacidad de mociones para su escritura. En este caso Taylor señala: “Es un hecho común a todos los seres humanos que la comunicación y la experiencia sobre poesía religiosa accesible para cada sujeto depende de la sociedad donde han nacido” (2006, p. 70). El presbítero Teófilo Gaivao Mier es colombiano, hace 13 años se encuentra radicado en Ecuador y es párroco de la Iglesia Nuestra Señora de Montserrat. Su nacionalidad y sus costumbres lo hacen ser un cantautor único, puesto que se inspiró y compuso unos gozos a la Virgen aquellos días cercanos a su fiesta patronal. El sacerdote decidió investigar la historia desde su llegada a la Ciudadela 9 de Octubre en la ciudad de Guayaquil.

Sus poemarios buscan expresar las emociones o impresiones del mundo en las etapas sociopolíticas económicas que vivió, como por ejemplo: La reforma agraria de Colombia, durante el siglo XX en el periodo del presidente Carlos Lleras Restrepo. En sus líneas poéticas es común el uso de la rima consonante en distintos versos octosílabos, endecasílabos, decasílabos y otros tipos de versos. Así como también se busca un breve análisis de los poemas sobre el contexto histórico, teológico y motivacional que llevó a escribir cada una de sus obras. Obras inéditas y además gozan de musicalización vallenata. Detalles que sugieren los estudiantes según el análisis elaborado por el docente Magister Hugo Merchán en su trabajo de investigación: “Estudio exploratorio sobre las inferencias en los textos de poesía religiosa, en los jóvenes universitarios de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil en el año 2015”, destaca que la importancia de presentar una poesía distinta:

Las estrategias propuestas para rescatar la poesía religiosa en la ciudad de Guayaquil por los participantes entrevistados, en un 38,39% recomiendan difundir por medios interactivos dichos poemas; un 18,75% sugiere realizar actividades de docencia o culturales, y el resto, con un 13,5%, en que se debe de musicalizar y volver más atractiva a la poesía religiosa (Merchán, 2015, p. 179).

Por lo tanto he aquí la gran importancia de compartir la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social puesto que su poesía es llamativa y con música vallenata autóctona de la Costa Caribe colombiana, su lugar de nacimiento. Una poesía inspirada en la Mariología y la Cristología.

Revisión del estado del arte y fundamentación.

Marco teórico

Teoría marxista

Con la crítica literaria marxista se busca ubicar la literatura en los ámbitos sociales, económicos e históricos, es decir, comprender cómo las ideas se desplegaron en la obra literaria en el contexto de los valores que transitaban en la sociedad dentro de su período. La teoría crítica pretende vincular

la literatura a la lucha de clases, a los problemas entre grupos sociales que combaten por el poder político y económico. Además esta teoría crítica marxista consiste en hallar cómo la ideología actúa en el lenguaje para enmascarar ataques sociales entre los diferentes grupos económicos.

Teoría estilística

La estilística es una forma de estudio de la obra literaria que se basa en el estilo de la misma y en el modo en el que el lenguaje está utilizado en dicha obra. Y es, precisamente, debido a este último aspecto por lo que el vocabulario, que aparece en el siglo XIX, está íntimamente relacionado con la lingüística. La estilística trata al signo poético en un doble sentido: atendiendo a su significante y a su significado, pudiéndose entender desde una dimensión psicologista, donde la intuición desempeña un rol activo de gran importancia que viene a significar la base de los estudios estilísticos.

Teoría hermenéutica

La hermenéutica es la teoría de interpretar textos, especialmente sobre las escrituras sagradas y los textos filosóficos y artísticos. La hermenéutica representa una teoría de la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la historicidad concreta y personal. Para Mario Bunge es la interpretación de textos en la teología, la filología y la crítica literaria; y, en la filosofía, es la doctrina idealista según la cual los hechos sociales son símbolos o textos que deben interpretarse en lugar de describirse y explicarse objetivamente.

Delimitación del problema

¿Cuáles son las razones del por qué en Guayaquil no se lee la poesía religiosa?

Pregunta de Investigación

¿Influirán las variables de insuficiencia de información y poca difusión sobre el por qué no se lee la poesía religiosa?

¿Cuál será el significado de la poesía religiosa para los laicos y personas de vida consagrada?

Hipótesis: La poca o casi nula difusión de la poesía religiosa ocasiona que las personas la desconozcan.

Variable independiente: Poca difusión

Variable dependiente: Insuficiencia de información

Objetivo General

Difundir mediante este artículo la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social.

Justificación

La poca o casi nula información de la poesía religiosa y además el consumismo en que se vive día a día conlleva a que la poesía religiosa difícilmente sea leída. La causa del por qué no se la lee es porque no la difunden como se debe, además se presta mayor importancia al mundo, a los placeres de cada día, y no a Dios ni a la religión.

Materiales y métodos

Metodología

Todo investigador dispone de una serie de herramientas y métodos para alcanzar los resultados de la investigación científica de manera eficiente y eficaz. Por lo tanto, la metodología empleada en la presente investigación sirve para acercarse a la problemática sobre poesía religiosa. En base al diseño metodológico, este artículo responde a la siguiente línea de investigación de la Carrera de Comunicación Social con mención en Producción Audiovisual y Multimedial: Comunicación, cultura e interculturalidad, estudios teóricos y experiencias prácticas. El estudio sobre la Poesía Religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social estuvo emprendido desde el paradigma cualitativo y paradigma cuantitativo, como método cuantitativo se utilizó la encuesta realizada en el mes de agosto ana-

lizando en primera instancia la falta de familiaridad sobre poesía religiosa. El alcance de este estudio investigativo es meramente exploratorio.

Muestra

La muestra de estudio fueron laicos comprometidos y miembros de vida consagrada de la Iglesia Católica aquellos que de alguna manera están relacionados con la religión, la fe y al contacto permanente con Dios. Se escogió a 500 personas como población y se calculó como muestra a 68 personas.

Método para determinar el tamaño de la muestra (n)

Parámetros

N = 500

Nivel de confianza = 90%

Z $\pm$ 1,65

Error muestral = 10%

P = 0,50

Q = 0,50

n = ?

N = tamaño de la población.

Z = valor obtenido mediante los niveles de confianza. Los valores de Z más utilizados y sus niveles de confianza son:

Valor de Z $\pm$	1,15	1,28	1,44	1,65	1,96	2,24	2,58
Nivel de confianza	75%	80%	85%	90%	95%	97,5%	99%

P = proporción de individuos que posee la población. Suele utilizarse un valor constante de 0,50.

Q = proporción de individuos que no posee esa característica, equivale a 1-p.
e = límite aceptable de error muestral que cuando se desconoce su valor, se coloca entre un porcentaje el 1% y 10%.

n = el tamaño de la muestra que se desea descubrir.

Fórmula empleada

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q}{e^2}$$

$$n = \frac{(1,65)^2 \times 0,50 \times 0,50}{0,10^2}$$

$$n = \frac{2,7225 \times 0,25}{0,01}$$

$$n = \frac{0,680625}{0,01}$$

$$n = 68,0625$$

Desarrollo

Mensaje de paz

La poesía de Mensaje de paz gira en torno a la coyuntura de la época. La Iglesia Universal afrontaba la crisis posconciliar provocada por los cambios introducidos por el Concilio Vaticano II. Pieris lo describe: “aquella comunidad de creyentes, uniforme en raza, lengua y cultura, se volvió, para los paganos, creíble y a su vez evolucionó hasta convertirse en una Iglesia verdaderamente católica, enraizada en multitud de culturas” (2005, p. 36). A su vez, el mundo experimentaba los cambios sociopolíticos con la afirmación y expansión del sistema de gobierno comunista afianzado por la doctrina Marxista-Leninista-Maoísta. En palabras textuales de Klaus Meschkat, así lo describe:

Esta evocación de una revolución geográficamente distante no significa que los dirigentes del movimiento revolucionario hayan orientado sus actos en

los escritos de Marx, Lenin o Trotski, que en su mayoría no habían siquiera leído. Sin estas instrucciones de afuera, supieron dónde se podía atacar el sistema de un capitalismo dependiente dominante en sus países (Meschkat, 2010, p. 3).

Por todo el universo se proponía como modelos los procesos revolucionarios que supuestamente habían liberado del capitalismo salvaje a países como: Rusia, China, Cuba y Albania. Colombia integró la lista de los países que desde sus orígenes resistieron las estructuras injustas de los sistemas de gobiernos impuestos por una clase oligárquica y dominante. Tocado por el germen de la revolución en las primeras contiendas de las luchas campesinas, —estirpe a la que pertenecen sus padres—, se interesara en apoyar el nuevo paradigma que se presentaba como la única propuesta para construir una sociedad igualitaria, y, por consiguiente, un mundo más justo y sin opresión.

En ese momento se intentaba desarrollar la reforma agraria fallida propuesta por el presidente Alberto Lleras Restrepo en su período de gobierno. Esta coyuntura fue aprovechada por el campesinado colombiano para reivindicar las tierras que en décadas anteriores les arrebataron los grandes terratenientes, quienes, a su vez, aprovechándose de la lucha partidista que libraban liberales y conservadores, los habían despojado de los únicos medios de subsistencia que tenían. En palabras de Skidelsky:

La influencia de Carlos Lleras Restrepo en la organización y planificación rigurosa a largo y mediano plazo del Estado, tuvo un gran ascendiente en el siglo XX, un siglo que se caracterizó por la vigencia de un ciclo liberal, intervencionista, entre los años treinta y setenta —durante la fase vital de Lleras—, y que fue seguido de conservador, de repliegue gubernamental y desregulación económica (Skidelsky, 1995, pp. 1-26).

Los campesinos aprovecharon las circunstancias para establecer la más grande y sólida organización nacional haciendo eco de lemas como: “la unión hace la fuerza” y “la tierra es de quien la trabaja”; emprendieron la más grande y agresiva campaña de recuperación de tierras que el país conoció en toda su historia. Mientras esto sucedía el escritor se inspira y vincula la comunicación social con en el Antiguo Testamento cuando Dios al elegir Israel simplemente lo elige y proclama: “Porque tú eres pueblo santo para el Señor tu Dios; el Señor tu Dios te ha escogido para ser pueblo suyo de entre todos los pueblos que están sobre la faz de la tierra” (Dt 7:6). El

Mensaje de paz es un poema rima consonante de diez versos en cada estrofa, con melodía de ritmo paseo vallenato, un carácter marcadamente teológico y cristológico.

Mensaje de paz obra con melodía de ritmo paseo vallenato publicado en *Antología. La poesía religiosa en Guayaquil* (Rubio, 2015).

Representando las sabanas, mi región, cuna de artistas y grandes compositores
Vengo a la cita que nos hace este folklor, donde se escoge entre juglares los mejores;

Desde la Villa del Cacique Tacasuan, tierra muy próspera de paz y de reposo
Traigo un mensaje para el gran cacique upar, mil bendiciones del Cristo Milagroso.

Porque al valle de su honra, otrora valle de paz la violencia con su sombra,
hoy azotándolo está

Dios mío que pase esta hora, cese la violencia ya.

(Mensaje de paz, 1996)

Alrededor del diálogo con Dios, Gaivao le implora al “Cristo Milagroso”, “Cristo Moreno” o “El Señor de los Milagros” para que Él interceda por la paz de su pueblo, la Villa del Cacique Tacasuan, ubicada a 50 km de Sincelejo, Departamento de Sucre en Colombia. La Villa del Cacique Tacasuan hoy llamada San Benito Abad considerada tierra de mitos, leyendas y milagros, enclavada en las riberas del legendario Río San Jorge; lugar donde habitaban la familia Gaivao Mier: Don Teófilo Gregorio su padre, tenía 21 años, y su madre Ana de los Ángeles, 17. La pareja joven que a temprana edad sabía que se amaban lo suficiente para conformar un hogar. Aquel camino que ninguno de los dos soñó, carecía de suficientes recursos económicos para brindarle la mejor calidad de vida a la familia que crecía rápido. Debido a los problemas sociopolíticos de la época prácticamente los estudios elementales que lograron los suspendieron por la necesidad de trabajar.

Su principal patrimonio era la fe ciega en el Cristo Milagroso de la Villa, la misma que habían heredado de sus antepasados y de los devotos procedentes de la geografía nacional e internacional, quienes han hecho una costumbre sagrada peregrinar al menos dos veces al año a la Basílica Menor del Señor de los Milagros, donde aún llegan en romerías, otras en familia, a presentar sus ofrendas en gratitud por los favores recibidos. Y es aquí que Dios recompensa a quienes creen sin haber visto. El evangelista Mateo en el ca-

pítulo 7:8 nos afirma que la oración recibirá respuesta: “Pedid, y se os dará; buscad, y hallaréis; llamad, y se os abrirá. Porque todo el que pide, recibe; y el que busca, halla; y al que llama, se le abrirá. ¿O qué hombre hay entre vosotros que si su hijo le pide pan, le dará una piedra...?” (Mt 7:8).

Si algún día puedo, como lo hizo Jesucristo, subir al cielo donde se encuentran los santos

Le pediré que nuevamente el paraíso, tenga su sede en este pueblo vallenato;
Y si es posible que mande a Francisco el hombre, Fredy Molina Juancho Roy, Héctor Zuleta

Para que un pueblo de leyenda y tradiciones, por la violencia no se muera de tristeza.

Y si fuere necesario bendigo al Guatapurí, paque’ su cauce sagrado la paz pueda revivir

Y como en tiempos pasados podamos vivir aquí

Porque es muy triste ver como todo ha cambiado, poquito a poco se fue perdiendo el encanto

Ya que las balas muchas vidas han segado, en esta tierra querida de Pedro Castro.

(Mensaje de paz, 1996)

Navidad infantil

Luego de tres intentos fallidos, un 15 de marzo de 1955 llegó a sus vidas, Teófilo, el varón que tanto habían deseado. Sucedió después de cinco años de vida matrimonial fruto del amor. Así lo confirma el P. Caffarel en las notas de *Nouvelle Revue Théologique* citado por Alain Mattheeuws:

El acto conyugal es la expresión y la actualización del acto interior de dos personas dándose la una a la otra. La esencia de este acto es ser, a la vez, ‘don’ recíproco y ‘don’ común. Darse el uno al otro para darse juntos, teniendo en cuenta que el ‘don’ recíproco no es un simple medio en relación a este ‘don’ común, sino que el ‘don’ recíproco y el ‘don’ común son un solo mismo acto. Porque ellos se aman, sin amor, este ‘don’ es ininteligible, los esposos se entregan el uno al otro no solamente en vista de una pertenencia mutua, sino, al mismo tiempo y de manera indisoluble, en vista de un ‘don’ común al otro (Mattheeuws, 2015, p. 154).

La nupcialidad que aparece entre ellos la consideran como forma de gratitud del Amor de Dios hecho carne en sus existencias. Según manifiestan sus padres, el acontecimiento lo interpretaron como una bendición especial de las tantas que el Señor les había regalado y por eso, no tardaron en presentarlo ante el Cristo Milagroso de la Villa. Convencidos de que, bajo su cuidado y protección, el pequeño crecería sano, salvo e inclinado hacia Dios. Así lo dice Juan Pablo II: “El hijo es fruto del amor y signo de esperanza, si es fruto de un don recíproco de amor llega a ser, para los padres, un don para ambos, un don que «brota del don»” (Juan Pablo II, 1989, p. 92). Su nombre previamente escogido ya indicaba lo que estaba llamado a ser. Teófilo es el destinatario del relato de Lucas. “Teófilo” significa “amado por Dios” o “amante de Dios”. Es figura del discípulo que, al recibir el anuncio, sabe que es “amado por Dios” y desea con el corazón llegar a ser él también “amante de Dios” (Fausti, 2007, p. 18).

Teófilo sabe que es el “amado por Dios” y tiene una misión en la tierra que todavía desconoce. Su nacimiento es virtuoso y lleva en sus venas el don de la música y la composición. Él quiere retribuir tal amor con el que fue creado y compone Navidad Infantil de versos endecasílabos y tridecasílabos donde manifiesta en este apartado el Nacimiento de Jesús, aquel Niño que Dios Padre envió al mundo para que se salvase. El evangelio de Juan nos dice: “Porque de tal manera amó Dios al mundo, que dio a su Hijo unigénito, para que todo aquel que cree en Él, no se pierda, mas tenga vida eterna. Porque Dios no envió a su Hijo al mundo para juzgar al mundo, sino para que el mundo sea salvo por Él” (Juan 3,16-17). Navidad Infantil se encuentra publicado en la *Antología. La poesía religiosa en Guayaquil* (Rubio, 2015 p. 46).

Oye mamá en diciembre nace un niño,
Y mis abuelos me han dicho que viene a redimirnos,
Si eso es verdad dime pronto por favor,
Porque si ese es Jesucristo se lo cuento a mis amigos;
Si allá en la Iglesia los sacerdotes,
Me enseñan siempre aquel es un Dios

(Navidad Infantil, 1977)

Balthasar citado por Carlos Casale: “En Cristo se reconoce que el Dios creador es nuestro Padre efectivo, porque Jesús se ha manifestado como

Hijo de modo único. Sin que lleguen a confundirse que Jesucristo aparece como el mediador absoluto de la salvación” (Casale, 2000, p. 398). En consecuencia Jesús vino a la tierra para demostrarnos que su amor es infinito. Amor que difiere del fraternal, del amor ágape, del amor eros y del amor al prójimo. Existe el amor entre Dios y Jesús: ambos la misma persona de la Santísima Trinidad. Stein lo aclara:

El amor desbordante con el que el Padre engendra al Hijo y le da su esencia, y con el Hijo recibe esta esencia y se la devuelve al Padre. De esta manera el alma vive de la gracia por el Espíritu Santo, ama en Él al Padre con el Amor del Hijo y al Hijo con el Amor del Padre (Stein, 2004, p. 349).

Por qué motivos tienen que mentirle al niño
Por qué razón no le dicen la verdad de Jesucristo,
Crucificado, pero se encuentra en el cielo,
recordando a todos los hombres que lo amaron en silencio,
y si tú quieres no te condenes,
busca en la tierra la salvación.

(Navidad Infantil, 1977)

P. Fernández citado por Sánchez Alberto lo recalca:

El amor es justamente la apertura a lo valioso de la realidad, de las cosas que nos rodean. El amor, es un explorador o un guía que busca los valores, que es capaz de ir ampliando cada vez más la esfera de valores accesibles al hombre. El que ama busca lo valioso en todos los órdenes: no sólo se complace en el valor sensible, sino que busca la belleza de la naturaleza, el resplandor de la verdad, el valor de la amistad (Sánchez, 2011, p. 96).

En la formación de Teófilo, sus progenitores, Don Gregorio y María de los Ángeles, tanto con sus palabras como con su testimonio de vida, le inculcaron desde pequeño los valores humanos y cristianos los cuales fueron la clave para obtener los triunfos cosechados en su vida personal. Para la Psicología Evolutiva –la primera y segunda infancia–, el ser humano absorbe de su entorno los elementos que van a constituir el desarrollo de su conducta posterior. En esta etapa en la que se compara con una hoja de papel en blanco donde el artista bien puede plasmar un ángel o un demonio. En el caso de los padres, pueden hacer de su hijo una persona con la que haga el bien o el

mal, según lo que siembren en él y la manera afectiva y efectiva según como lo acompañen en su desarrollo evolutivo, así lo define:

A los seis años las líneas esenciales de la personalidad de un sujeto están ya determinadas; lo prueba el hecho de que los errores de educación o las frustraciones afectivas verificadas durante los primeros años de edad influyen negativamente en toda la vida siguiente. Por este motivo la atención de los educadores se ha ido trasladando en estos últimos tiempos a los primerísimos años de la vida. La cocción del barro de esta vasija frágil que es el hombre se realiza precisamente durante esos años; después podrá ser embellecida o afeada mediante líneas o dibujos más o menos acertados; podrá retocarse, pero no remodelarse. Las primeras impresiones son las que dejan la señal más profunda e indeleble (Casanova, 2007, p. 22).

Décima Sacra

Dentro de Teófilo se despertaba cada vez con mayor intensidad el deseo de asistir a la escuela, y desde entonces se esmeró para lograrlo. A pesar de la corta edad, ya sabía que su futuro no estaba en la pesca ni en el ejercicio de vendedor ambulante que desempeñó por varios años. Por eso, paralelas a estas actividades de trabajo, transitaba por su mente una gran aspiración que gracias al optimismo con el que vino al mundo, siempre la veía posible. Con la confianza que lo caracterizaba finalmente llegó a ser lo mismo, pero en dimensiones diferentes: pescador de hombres. Así lo relata en el libro del evangelista Lucas:

-Maestro, hemos estado trabajando toda la noche sin pescar nada; pero, puesto que tú lo mandas, echaré las redes-. Cuando lo hicieron, recogieron tal cantidad de peces que las redes se rompían. Al ver esto, Simón Pedro se puso de rodillas delante de Jesús y le dijo: -¡Apártate de mí, Señor, porque soy un pecador!-. Pero Jesús dijo a Simón: -No tengas miedo. Desde ahora vas a *pescar hombres*. Entonces llevaron las barcas a tierra, lo dejaron todo y se fueron con Jesús (Lucas 5:1-11).

Jesús aceptó un pecador y aun así lo preparó en su labor de “pescar hombres”. Pedro sabía que como pecador no tenía la capacidad suficiente de estar en la presencia de Cristo. Jesús, en su infinitiva misericordia, no desprecia al pecador contrito sino que odia al pecado, y en consecuencia lo designa a servicio. Así pues Él edifica su iglesia y los hace *Pescadores de hombres*.

De la misma manera ocurrió con Teófilo que desde un inicio sabía lo que estaba llamado a ser. Teófilo tuvo que leer textos de filosofía y librarse de las confrontaciones ideológicas con su hermana mayor para concluir con el distanciamiento que había mantenido aparentemente con Dios. Aunque le costó derramar numerosas lágrimas, al final produjo sus frutos. Y así, mientras crecía intelectualmente por su propia convicción, y aplicando el siguiente paradigma: “La duda metódica de Descartes consiste en eliminar la duda y encontrar algo seguro e indudable, por lo que la duda se plantea como un paso para la certeza; será un medio, no un fin en sí misma” (Morillo-Velarde, 2011, p. 54). Para dar ese paso fue determinante la formación sólida que desde su niñez había recibido de sus padres, de los sacerdotes misioneros de Burgos, España, de las hermanas Catequistas Misioneras que establecieron allí su convento y de los maestros de la escuela de Primaria, quienes eran verdaderos apóstoles de la educación.

Décima Sacra es una obra de seis estrofas cuya rima es de diez versos octosílabos inspirados en su vocación sacerdotal, que a su vez es considerada un misterio inexplicable que nadie que la posee puede explicar ni el cómo ni el cuándo la consigue, puesto que es un don que se da desde el Cielo. Bien la aceptan o rechazan porque no se puede imponer, sino que se ofrece con absoluta voluntad. Corresponde a quien es llamado por el discernimiento.

Grün, Anselm define al sacerdote como:

Dirigente religioso que visiblemente se distingue de los seguidores de una religión en virtud de una gracia especial y de su función mediadora entre el hombre y la divinidad. Esta definición subraya algo importante: el sacerdote, bien desde su nacimiento, bien en virtud de una consagración especial, posee una fuerza particular: tiene una calidad de poderes divinos. Un poder que se escapa a nuestro control (2002, p. 8).

Cuando pescando yo andaba,
En la ciénaga y el río,
Logré escuchar un zumbío,
De alguien que por ahí pasaba,
Y como no me paraba
Porque yo seguía pescando,
Ese alguien se fue acercando,
Y con cierto frenesí,
Me dijo vine por ti,
Ven que te andaba buscando.

(Décimas Sacras, 2016)

En el caso del padre Teófilo Gaivao Mier, aun en este momento cuando ya cumplió los veintinueve años de vida sacerdotal, no se sabe explicar cómo se dio el proceso, ni cómo se facilitaron las condiciones para que Jesús depositara en él la gran responsabilidad de ser su discípulo y ministro del altar. La mayor parte, confiesa, la puso Dios y él no, “siempre he sido y seguiré siendo una persona con muchas debilidades y flaquezas, pero también con una fe y confianza inmensa”.

Virgen de Montserrat

Desde los siete años asistía los sábados a las clases de música donde tenía afinidad con un compañero cantante y compositor. Ambos desde aquella edad escribían letrillas de su propia inspiración y fue así como el padre Teófilo descubrió su pasión por la música. El padre Teófilo considera que el artista compone y canta según el estilo de vida que lleva. Sin duda, por ser un servidor de Dios, sus canciones siempre van impregnadas de una alta dosis de espiritualidad, aunque éstas también son de estilo romántico. Debido a la vocación religiosa adquirida desde pequeño, y luego inclinarse por el sacerdocio, vive de su religión cristiana católica, por consiguiente, se regocija con Dios a quien considera vital fuente de inspiración. El padre Teófilo comenta que cuando la musa lo asalta, plasma en ella sus canciones, incluso cuando son aparentemente mundanas: “el mensaje de Dios, siempre está allí, no porque me lo proponga sino porque espontáneamente brota de mi interior”.

Comenta que cuando participó en el Festival Internacional de Vallenato, sus colegas y superiores eclesiales, se sorprendieron de ver cómo un sacerdote se atrevía a cantar con su vestimenta sagrada aquel tipo de música. Aunque tuvo críticas negativas de parte de sus hermanos sacerdotes, las provenientes de su feligresía fueron positivas en general. “Ahora las cosas en el arte musical han cambiado mucho, se evidencia en los artistas un mayor profesionalismo; la música vallenata se ha cualificado. El hecho de que un sacerdote se presente en estos festivales, ya no es visto negativamente, sino como algo positivo”. Agrega que los poemas de la Navidad Infantil y la advocación a la Virgen de Montserrat son de tinte religioso. Y cuando llegó a Ecuador hace trece años se impresionó porque no conocía a

Virgen Morena patrona de la Iglesia Nuestra Señora de Montserrat del cual es párroco.

La Virgen de Montserrat, llamada popularmente «la Moreneta», por el color ébano del material con que fue construida, es una de las más conocidas y veneradas por los catalanes. Es una escultura de madera tallada, policromada y dorada que data seguramente de finales del s. XII o inicios del XIII. El color negro es su principal característica, de aquí procede el nombre de “moreneta” (Cánoves, Gemma, 2012, p. 69).

Aquellos días cercanos a su fiesta patronal les preguntó a los fieles si poseían alguna novena con sus gozos respectivos, y al verificar que no contaba con ellos, decidió investigar la historia desde su llegada a la Ciudadela 9 de Octubre en la ciudad de Guayaquil. Se inspiró y compuso lo que más que unos gozos resultó ser un poema de ocho estrofas en forma de sexteto de versos octosílabos. Los Gozos a la Virgen de Montserrat se encuentra publicado en *Antología. La poesía religiosa en Guayaquil* (Rubio, 2015 p. 48).

Del cielo a España bajaste
para cumplir la misión
y llena de bendición
hasta Guayaquil llegaste
para que con devoción
todos podamos honrarte

Eres la de tez morena
de tu raza protectora
por eso el pueblo te implora
mientras tu imagen venera
y te amamos más ahora
porque eres guayaquileña

(Gozos a la Virgen de Montserrat, 2005)

Con frecuencia suele decir: “Los dones de la poesía y de la música que el Señor me ha dado, los utilizo con fines religiosos para atraer los feligreses a la Iglesia; esto ocasiona que la gente esté dispuesta a escuchar el mensaje de Dios”. Así, cuando compone una obra musical la comparte; y siempre termina hablando de Dios sin proponérselo.

Resultados

Métodos teóricos

Para la elaboración de la línea teórica, se acudió a los métodos pertinentes: análisis-síntesis, inducción-deducción e histórico-lógico. Gracias al método de análisis-síntesis fue operable revisar con detalle los mecanismos concretos del contexto teológico que aparece en cada uno de los poemas religiosos, obteniendo como resultado conceptos significativos entre Dios y su pueblo. Con el método inductivo-deductivo se preparó las conclusiones de la investigación, explicando que verdaderamente los laicos están interesados en leer su poesía. No recurrieron previamente, puesto que no había difusión de la misma. El método histórico-lógico permitió examinar los grandes acontecimientos y exponentes de la época que participaron entorno a la vida del sacerdote mientras desarrollaba su obra.

Método cuantitativo

En la investigación se utilizó la encuesta para recopilar datos referentes al interés que tienen los laicos y miembros de la vida consagrada sobre la poesía religiosa. Por razones de tiempo, coste y complejidad en la recogida y análisis de información, se utilizó la selección de la muestra. La destreza de la muestra seleccionada fueron 68 personas la cual aportó las mismas características de la población. Este método estadístico-matemático permite obtener y elaborar datos de forma rápida y eficaz.

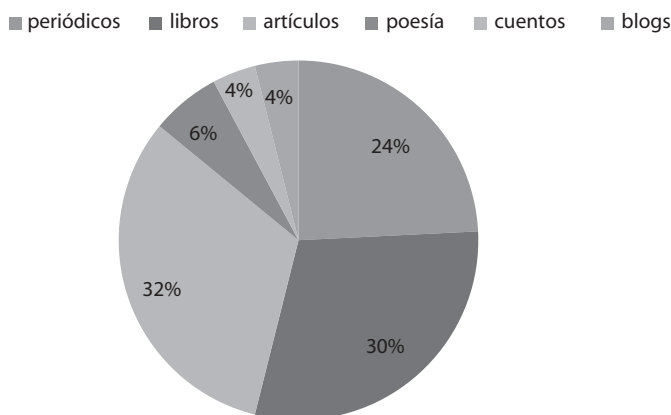
Métodos cualitativos

Debido a la naturaleza de la investigación, los datos de interés proporcionados por el sacerdote Teófilo eran: sus percepciones, pensamientos, experiencias y los procesos que se desarrollaron en el momento de escribir su poesía. Para la recolección de estos datos se empleó la técnica de campo de entrevista semiestructurada en donde cuenta las principales etapas de su vida y cómo esta las expresa en su poesía. Además el artículo utiliza técnicas bibliográficas y documentales apropiadas para la revisión de documentos y libros que pudieren argumentar al objeto de estudio que impliquen evidencias sustantivas para la demostración de los supuestos.

Antes de empezar con la investigación de campo, se indagó toda la literatura respecto al tema de poesía religiosa para demostrar y evidenciar la necesidad de realizar este estudio. Aunque la exploración de los estudios previos fue una acción asociada a la investigación, en algunas fases del proceso se examinó en varias ocasiones la bibliografía para luego sumergirse en el ámbito. En varios casos, la anterior investigación sirvió para optimizar la recolección de datos y su posterior análisis; también para obtener un punto de divergencia de los resultados de la investigación, además de afirmar y profundizar las interpretaciones.

Como método cuantitativo se utilizó la encuesta realizada en el mes de agosto y septiembre del 2016. Como objetivo principal de este estudio fue descubrir la razón por la que no se lee poesía religiosa y a su vez indagar sobre algún posible interés sobre la poesía religiosa que ha escrito el padre Teófilo Gaivao Mier durante las diferentes etapas de su vida y cómo éstas son vehículos de la comunicación social entre Dios y su pueblo. A continuación estos fueron los resultados. Cuando se preguntó a las 68 personas cuál de las categorías prefieren leer, el 30% de las personas encuestadas eligió los libros como sus favoritos, seguido de los artículo con un 32%.

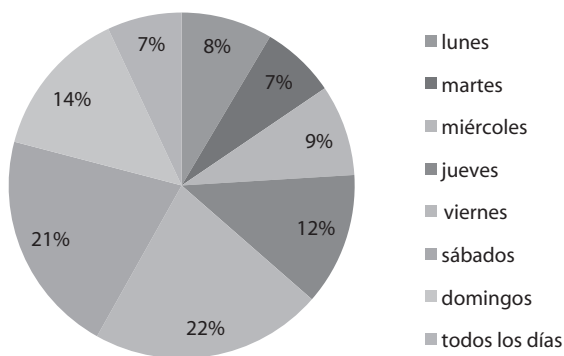
Gráfico 1
Categorías



Fuente: Elaboración propia

El mejor día para dedicarse a leer, según los datos arrojados son tanto el viernes como el sábado con un 22% y 21% respectivamente.

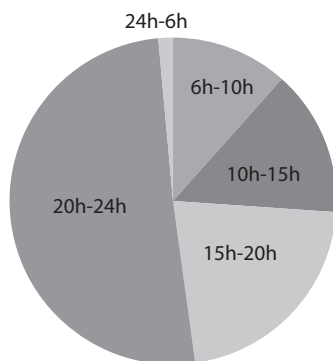
Gráfico 2
Mejor día para leer



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al horario de preferencia, la noche es su mejor aliada para leer a partir de las 20 horas hasta las 24 horas.

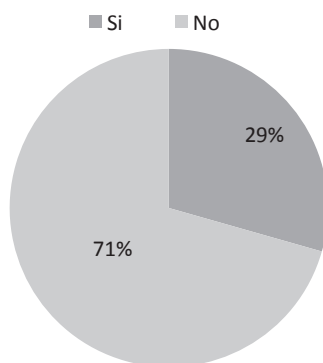
Gráfico 3
Horario de preferencia



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la pregunta si por lo menos alguna vez ha leído poesía religiosa, la mayoría de los encuestados respondió de forma negativa con un 71% y afirmativa con un 29%.

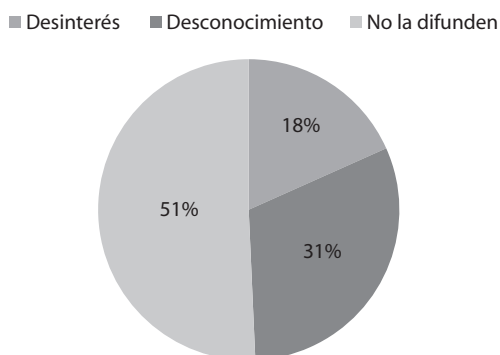
Gráfico 4
Lectura de poesía religiosa



Fuente: Elaboración propia

Cuando se le preguntó la causa del por qué no la lee, contestaron: el 51% porque no se difunde, el 31% por desconocimiento y el 18% porque simplemente no está interesado en la materia.

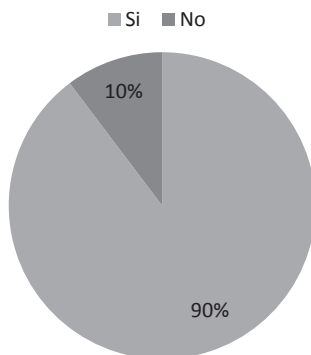
Gráfico 5
Causas por no leer poesía religiosa



Fuente: Elaboración propia

Se propuso a los encuestados leer poesía religiosa y el 90% respondió que sí le interesaría descubrirla.

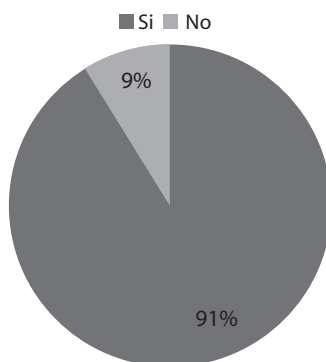
Gráfico 6
Propuesta de leer poesía religiosa



Fuente: Elaboración propia

Los laicos y miembros de vida consagrada respondieron tener gran interés por leer la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao con musicalización vallenata, de quien se habla en este artículo.

Gráfico 7
Poesía del Padre Teófilo Gaivao Mier

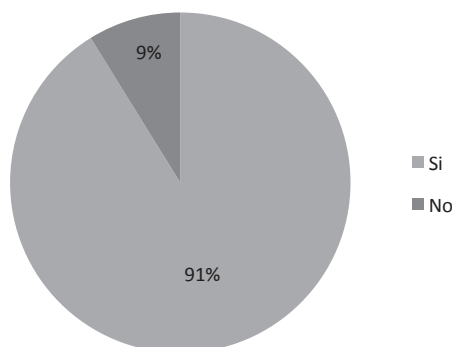


Fuente: Elaboración propia

En respuesta a la pregunta: ¿cree usted que los poemas religiosos del padre Teófilo Gaivao que se presentan son vehículo de comunicación social?

Es decir, hay una comunicación entre Dios y su pueblo. El 91% afirma que sí existe una relación y el 9% restante que no la hay.

Gráfico 8
Existe vehículo de comunicación entre Dios y su pueblo



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

No se puede hablar simplemente de poesía religiosa sin vincularla con la comunicación social, cuando el poeta decide escribir poesía; él lo redacta, lo publica y alguien lo lee. Este proceso, que va de escritor a lector, tiene todas las características que definen un proceso comunicacional. Es decir, que interviene los elementos esenciales que lo componen: el poeta es el emisor, a su vez elabora un poema convirtiéndose en el mensaje, y finalmente éste va dirigido a un receptor. El fenómeno filosófico poético está determinado por las maneras de comunicación social que el poeta instituye, y el signo ideológico por excelencia, conformado a través de esa comunicación social organizada es *la palabra*. La palabra es adaptada por el poeta, unido al lenguaje interno, y restituida con los significados concedidos, significación establecida por su biografía, en nexo permanente con lo histórico biográfico. La palabra, como lenguaje interno, participa en la cognición misma del poeta. Así es la comunicación que hay entre Dios y su pueblo cuando Dios, al elegir Israel, simplemente lo elige y proclama: “Porque tú eres pueblo santo para el Señor tu Dios; el Señor tu Dios te ha escogido para ser pueblo suyo

de entre todos los pueblos que están sobre la faz de la tierra” (Dt 7:6). La poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como lenguaje poético es un acto completamente distinto del lenguaje ordinario y por lo tanto recalco la importancia de divulgarla.

Se ha cumplido con los objetivos planteados desde el inicio: Difundir la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la comunicación social mediante este artículo. Si bien es cierto cuando se preguntó a las 68 personas cuál de las categorías prefieren leer, el 30% de las personas encuestadas eligió los libros como favoritos seguido de los artículo con un 32%. El día exclusivo para dedicarse a leer los datos arrojaron que tanto el viernes como el sábado son de mayor agrado con un 22% y 21% respectivamente. En cuanto al horario de preferencia, la noche es la mejor elección a partir de las 20 horas hasta las 24 horas. Con respecto a la pregunta si por lo menos alguna vez ha leído poesía religiosa, la mayoría de los encuestados respondieron negativo con un 71% y afirmativo 29%. La causa del por qué no lee poesía religiosa, ellos contestaron: el 51% no hay difusión, el 31% por desconocimiento y el 18% porque simplemente no está interesado en la materia. Se propuso a los encuestados invitarlos a leer poesía religiosa y el 90% respondió que si le interesaría descubrirla. Los laicos y vida consagrada encuestados respondieron interés por leer la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao, de quien se habla en este artículo. En respuesta: ¿cree usted que los poemas religiosos del padre Teófilo Gaivao son vehículo de comunicación social? Es decir, hay una comunicación entre Dios y su pueblo. El 91% afirma que sí existe una relación y el 9% restante que no la hay.

De que hay interés y predisposición por leer poesía religiosa verdaderamente existe. Es oportuno compartir y difundir una poesía que todavía vive y además que está evolucionando. La poesía del padre Teófilo Gaivao Mier es simplemente una poesía atractiva con musicalización vallenata. Ahora sus feligreses la conocerán en el Festival de Talentos previsto para el 16 de octubre en el parque de la Iglesia Nuestra Señora de Montserrat. Poco a poco se irá reproduciendo de generación en generación.

Recomendaciones

La literatura no es simplemente un conjunto de contextos ya establecidos sino una comunicación social en el origen de una cultura en que se en-

trelazan varios códigos no siempre estructurados como por ejemplo: éticos, ideológicos e institucionales. Por consiguiente de una teoría de la lengua literaria se salta a una teoría de la comunicación literaria meramente como práctica social. Lo literario no funciona como una condición de ser el lenguaje propiamente, sino más bien un modo de producirse el lenguaje, de actuar en el seno de una cultura en este caso una cultura poética.

Muy aparte de la gran relevancia que tiene este artículo para difundir la cultura poética recomendando a los medios de comunicación y a los agentes culturales a promocionar las buenas noticias que la Iglesia Católica realiza, en este caso, lo que un sacerdote extranjero aquel representante de Dios en la tierra escriba poesía religiosa no es cosa de todos los días. Además invito a la feligresía indagar un poco más en la vida sacerdotal del párroco de su Iglesia. En fin de existir interés en leer poesía religiosa según los datos, verdaderamente la hay. Es cuestión de simplemente promoverla. Quitar esos tabúes de que lo religioso es aburrido, ya es pasado. La Poesía Religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier como vehículo de la Comunicación Social es una poesía distinta y llamativa. Agradable a quien la lee y escucha.

Bibliografía

- Casale Rolle, Carlos (2000). El tema trinitario en los 40 años de la revista *Teología y Vida*. *Teología y vida*, 41(3-4), 393-425.
- Cánoves, Gemma (2006). Turismo religioso en Montserrat: montaña de fe, montaña de turismo. *Cuadernos de turismo*, 18, 63-76.
- Casanova, Francisco (2007). *Psicología evolutiva del niño (0 - 6 años)*. Bogotá: San Pablo.
- Fausti, Silvano (2007). *Una comunidad lee el Evangelio de Lucas*. Bogotá: San Pablo.
- Grün, Anselm (2002). *El orden sacerdotal: vida sacerdotal*. España: San Pablo.
- Juan Pablo II (1989). Discurso a los participantes en el VII Simposio de Obispos europeos sobre el tema “Las actitudes contemporáneas ante el nacimiento y la muerte: un desafío para la evangelización”. Carta Encíclica *Evangelium Vitae*.
- Lopéz, Fernando (2014). Poesía y comunicación. *Revista Anales*, 372(1). Universidad Central del Ecuador.
- Mattheeuws, Alain (2015). A new doctrine for the sacrament of marriage? *Veritas*, 32, 135-166.

- Meschkat, Klaus (2010). *El socialismo latinoamericano y su rescate del pasado*. Revista Izquierdas, 3(7).
- Merchán Arias, Hugo (2015). Estudio exploratorio sobre las inferencias en los textos de poesía religiosa, en los jóvenes universitarios de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil en el año 2015. *Universitas*, XIII (23), 167-182.
- Morillo-Velarde, Diego (2011). *René Descartes: De omnibus dubitandum*. España: Edaf.
- Pieris, A. (2005). Vatican II: a “crisogenic” council with an unwritten agenda. *East Asian Pastoral Review*, 42, 7-24.
- Rubio, Teodoro (2015). *Antología. La poesía religiosa en Guayaquil*. Quito: Abya-Yala.
- Sánchez León, A. (2011). El amor como acceso a la persona: Un enfoque scheleriano del amor. *Veritas*, 25, 93-103.
- Skidelsky, Robert (1995). *The World After Communism. A Polemic for Our Times*. Londres: Macmillan.
- Stein, E. (2004). *Escritos espirituales*. España: Espiritualidad -El Carmen.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Ilustración 1
Padre Teófilo Gaivao Mier



Ilustración 2
**Padre Teófilo comparte sus poemas
con Mons. Luis Gerardo**

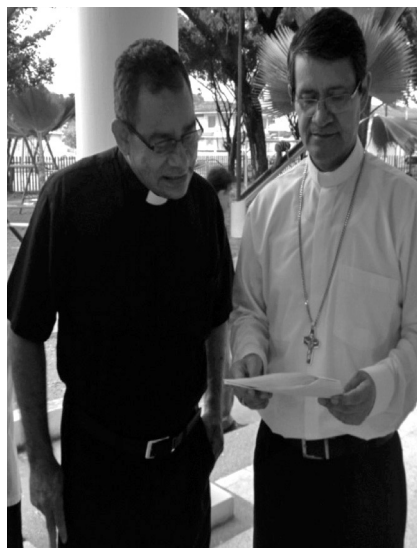


Ilustración 3
Virgen Nuestra Señora de Montserrat



Encuesta para determinar el interés sobre poesía religiosa a laicos y miembros de la vida consagrada

Nombre:		
1. Marque con una x las categorías que usted prefiere leer:		
☐ periódicos	☐ libros	☐ poesía
☐ cuentos	☐ artículos ☐	Otra, especifique: _____
2. ¿En qué día de la semana usted lee? Marque con una x una de las siguientes opciones:		
☐ 1. Lunes ☐ 2. Martes ☐ 3. Miércoles ☐ 4. Jueves ☐ 5. Viernes ☐ 6. Sábados ☐ 7. Domingo		
3. ¿En qué horario usted prefiere leer? Marque con una x una de las siguientes opciones:		
☐ 1. De 6am a 10 am ☐ 2. De 10am a 15pm ☐ 3. De 15pm a 20pm ☐ 4. De 20pm a 24pm ☐ 5. De 1am a 6am		
4. ¿Alguna vez ha leído poesía religiosa? Marque con una x una de las siguientes opciones:		
☐ 1. Si ☐ 2. No		
5. ¿Cuál cree que sea la razón? Marque con una x una de las siguientes opciones:		
☐ 1. Desinterés ☐ 2. Desconocimiento ☐ 3. No la difunden		
6. ¿Le gustaría alguna vez leer poesía religiosa?		
☐ 1. Si ☐ 2. No		
7. Si su respuesta fue afirmativa, responda: ¿Le gustaría leer la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier?		
☐ 1. Si ☐ 2. No		
8. ¿Si cree que la poesía religiosa del padre Teófilo Gaivao Mier es un vehículo de la comunicación social? ¿Existe comunicación entre Dios y el Pueblo?		
☐ 1. Si ☐ 2. No		

Fecha de recepción: 2016/09/19; fecha de aprobación: 2016/10/26

DOSSIER TEMÁTICO

Coordinadores:

María Camila Ospina, Sara Victoria Alvarado, Daniel Llanos, Marisa Fefferman

Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz”

*Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth:
Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”*

María Camila Ospina
mariak_ospi@hotmail.com

Sara Victoria Alvarado
s.victoria.alvarado.s@gmail.com

Marisa Fefferman
mfeffermann@gmail.com

Daniel Llanos
dllanos@ups.edu.ec

El Dossier “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” que hace parte de la Revista Universitas, nace de las acciones que el Grupo de Trabajo “Juventudes e Infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) adelanta con la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS), el Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

Las reflexiones del Grupo de Trabajo que se ponen en diálogo en el Dossier parten de reconocer que en Latinoamérica, históricamente, se ha naturalizado la presencia de múltiples violencias que han marcado grandes diferencias en los niños, niñas y jóvenes, siendo estos últimos criminalizados y víctimas del genocidio por goteo. Las violencias han atentado contra la dignidad de niñas, niños y jóvenes provocando la ampliación de su discriminación y exclusión.

Ejemplo de ello son los casos de Argentina, Colombia, Brasil, Ecuador y México en los que niñas, niños y jóvenes además de vivir permanentemente violentados por las condiciones de carácter estructural (salud, educación y vivienda) tienen muy pocas posibilidades de participación real, afrontan las atrocidades de los conflictos armados y enfrentan temas de discriminación étnica, cultural y socioeconómica; convirtiéndolos en víctimas propicias de delitos como la trata, la prostitución, la explotación laboral y el maltrato.

En dicho contexto se han construido, legitimado y reproducido unas narrativas hegemónicas respecto a los niños, niñas y jóvenes y a sus agentes socializadores desde la mirada de la vulneración de derechos, que los posiciona generalmente desde la pasividad, con la subsecuente necesidad de protección, o desde el riesgo que generan en los contextos en los que participan, debido a su afectación frente a lo vivido. En dichas narrativas se han dejado de lado las experiencias, conocimientos, necesidades y expectativas de actores sociales considerados dependientes e inmaduros, este es el caso de los niños y niñas; al igual que de aquellos actores sociales que son considerados peligrosos, apáticos y contestatarios, este es el caso de los y las jóvenes.

Esto ha hecho que los niños, niñas y jóvenes sean narrados como víctimas, y en algunos casos como victimarios en los contextos de violencias múltiples y de guerra, situación que los deja en un lugar de dependencia y pasividad frente a los adultos. Dicha dependencia los ubica en condiciones de subalternidad. Es decir, que en la historia de la violencia esos sujetos han tenido un protagonismo reproductor, pero no han sido asumidos como sujetos con capacidad generativa para la paz, la reconciliación y la democracia. En general, la presencia de las violencias ha promovido el silenciamiento de las voces de niños, niñas y jóvenes por su propia protección o por la protección de sus seres queridos. Esto ha llevado a que se olvide lo vivido desde los cuerpos, las voces, las maneras de estar y de expresión de niños, niñas y jóvenes. La verdad se ha considerado una única verdad y no se percibe como presente en aquellos niños, niñas y jóvenes dependientes, inmaduros o peligrosos. Por lo que sus memorias se han dejado de lado en la historia de nuestro continente.

El presente Dossier tiene por objeto exponer y analizar las problemáticas sobre la violencia y los conflictos que envuelven a niñas, niños y jóvenes en la región; pensar comparativamente las políticas públicas sobre los temas de violencia, conflicto, memoria y paz para primera infancia, niñez y juventud; y reconocer los procesos de socialización en general y socializa-

ción política en particular desde los que niños, niñas y jóvenes de la mano de sus agentes relacionales despliegan su capacidad de agencia en procesos que involucran memorias (en la relación pasado, presente y futuro) y construcción de paz desde escenarios cotidianos.

El Dossier incluye cuatro artículos que entran en diálogo con el contexto descrito: “Violencia y protección internacional: relatos de niños y niñas en la frontera norte del Ecuador” por Fredy Aguilar Rodríguez y Fausto Tingo Proaño; “Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz” por Adriana Arroyo Ortega y Sara Victoria Alvarado Salgado; “¿Los llaman terroristas? Unos jóvenes como tantos otros...” por Marie-Astrid Dupret; “Percepción táctil, visual y auditiva en Niños Víctimas de Maltrato Intrafamiliar” por Martha Cobos Cali, Valentina Ladera Fernández, María Victoria Perea Bartolomé y Ricardo García García; y, “Jóvenes, violencia y pandillas en las periferias de Cartagena-Colombia. Aproximaciones teóricas y fragmentos etnográficos”, por William Álvarez.

En su artículo Fredy Aguilar Rodríguez y Fausto Tingo Proaño, investigadores ecuatorianos, presentan los desarrollos de una investigación en la que se analizan los sentidos de los niños y niñas frente al desplazamiento forzado a Ecuador a causa del conflicto armado colombiano, dando peso significativo a sus narrativas y las de sus agentes socializadores.

El artículo es un aporte relevante y actual para el contexto latinoamericano, en particular, con relación a los procesos de desplazamiento frente al conflicto armado específicamente desde Colombia a Ecuador.

Adriana Arroyo Ortega y Sara Victoria Alvarado Salgado, investigadoras colombianas, analizan en términos metodológicos y epistemológicos la construcción de conocimientos y la investigación social latinoamericana que promueve el agenciamiento de niños, niñas y jóvenes, desde apuestas decoloniales. Proponen la investigación en colabor como aporte para la construcción de paz.

El artículo se constituye en una pieza fundamental para la investigación transformadora, tan significativa en todo el continente latinoamericano, y de modo particular, en países que han vivido situaciones de conflicto armado como Colombia, aportando ideas claves para la investigación para la paz.

Por su parte, Marie-Astrid Dupret, estudiosa de origen belga, se pregunta “¿por qué en la actualidad, la llamada a la Guerra Santa y la perpetración de actos violentos espectaculares atraen tanto a algunos jóvenes de los sectores marginales de grandes ciudades?”, al inquietarse por los mo-

tivos que nacen en los contextos sociales, culturales y políticos que tienen los jóvenes y los impulsan a cometer ‘atentados terroristas’ desde apuestas religiosas como el islam radical. El artículo enfatiza en la exclusión social que viven los jóvenes y sus familias y que acentúa sus transgresiones como reivindicación.

Este artículo, aun cuando incluye reflexiones de distintas latitudes del mundo que sobrepasan el contexto latinoamericano, permite analizar las implicaciones de la exclusión social y del contexto social, cultural y político en la vida de las y los jóvenes y en su construcción como sujetos, mostrando la importancia de generar transformaciones en dichos contextos de modo que no favorezcan la reproducción de la violencia.

En autoría colectiva, Martha Cobos Cali, Valentina Ladera Fernández, María Victoria Perea Bartolomé y Ricardo García García presentan los desarrollos de una investigación en la que se analizan las afectaciones del maltrato infantil e intrafamiliar en las percepciones visual, auditiva y táctil en niños y niñas víctimas de maltrato, incluyendo los antecedentes investigativos en relación a política pública, al igual que los resultados de dicha investigación.

El artículo resulta de enorme importancia para el contexto latinoamericano en el cual se han mantenido patrones culturales basados en el patriarcado, generando violencias múltiples frente a los más débiles como las mujeres y los niños y niñas; siendo fundamentales los aportes que las investigaciones brinden para evitar o frenar dichas situaciones teniendo en cuenta las altas cifras de maltrato infantil e intrafamiliar, cuestión que plantea retos al diálogo entre la academia y la política pública, para favorecer escenarios de protección y de desarrollo humano alternativo para los niños y niñas.

Por último, el trabajo de William Álvarez, investigador colombiano, muestra las particularidades y especificidad que puede presentar el fenómeno de la violencia en un determinado contexto caracterizado por precarización, desigualdad y pobreza pero que no necesariamente sitúa en la dinámica del crimen organizado en torno del narcotráfico su centro de gravedad. Los datos de avance obtenidos en la investigación que adelanta Álvarez, permiten perfilar hipótesis según las cuales la producción de violencias emerge de unas condiciones específicas cuya concurrencia conflictiva no encuentra vías de procesamiento sino a través del establecimiento de prácticas de destrucción del otro sobre la base del uso de recursos territoriales y organizativos que podrían denominarse desregulados y, que al propiciar el uso de fuerzas destructivas, las ubican en condición de ilegalidad.

Este artículo, es relevante en la medida en que devela situaciones que ocurren en contextos de violencia y de destrucción del otro y lo otro, lo que permite identificar salidas frente a dichas situaciones que favorezcan la deconstrucción de legados de la violencia que se han tomado por dados en los contextos sociales y culturales que habitan los niños, niñas y jóvenes.

Les invitamos a leer y entrar en diálogo con los artículos que se presentan a continuación, aunando esfuerzos en pro de los niños, niñas y jóvenes en nuestro continente; promoviendo condiciones para desinstalar las desigualdades, la falta de condiciones mínimas de dignidad humana, la desnutrición, el desamparo y el maltrato de los niños, niñas y jóvenes desde la primera infancia; al igual que las puniciones, el encarcelamiento y la criminalización de los niños, niñas y jóvenes en conflictos con la ley y procesos de institucionalización y los centros de acogida para niños huérfanos; promoviendo mejores condiciones, garantía de derechos y escenarios de memoria para los niños, niñas y jóvenes en contextos de conflictos armados, posconflicto, violencias múltiples, militarización, genocidio por goteo y migraciones forzadas; desde apuestas claras por el agenciamiento y por los procesos de construcción de paz con participación activa de niños, niñas y jóvenes; y en términos generales desde apuestas por la participación de niños, niñas y jóvenes en procesos de transformación y construcción de país y de continente.

Violencia y protección internacional: relatos de niños y niñas en la frontera norte del Ecuador¹

Violence and International Protection: stories of children on the northern border of Ecuador

Fredy Aguilar Rodríguez²
wf.aguilarr@gmail.com

Fausto Tingo Proaño³
fausto_social@yahoo.es

Resumen

El presente artículo aborda las tensiones discursivas y narrativas sobre la violencia fronteriza que viven niños y niñas con necesidad de protección internacional en frontera norte del Ecuador. El marco situacional responde a los cambios políticos, sociales y económicos que experimenta actualmente la zona fronteriza colombo-ecuatoriana, el mismo que ha sido acompañado por procesos históricos locales, por mencionar: Conflicto Armado, Plan Colombia y Plan Ecuador.

En este contexto surgen los relatos de vida de niños y niñas –como estrategias metodológicas– que permiten comprender las transformaciones sociales y fenómenos de la violencia que han marcado un orden social en la zona fronteriza colombo-ecuatoriana.

Palabras clave

Niñez, violencia, protección internacional, frontera, narrativas.

Forma sugerida de citar: Aguilar Rodríguez, Fredy & Tingo Proaño, Fausto (2016). Violencia y protección internacional: relatos de niños y niñas en la frontera norte del Ecuador. *Universitas*, XIV(25), pp. 97-119.

- 1 Los resultados del presente artículo forman parte de la tesis de maestría “Discursos y representaciones sociales de niños y niñas de 10 a 12 años con necesidad de protección internacional en la frontera norte del Ecuador 2014”, del programa de posgrado “Políticas Social para la Promoción de la Infancia y Adolescencia” de la Universidad Politécnica Salesiana.
- 2 Doctorando en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Máster en Antropología por FLACSO-Ecuador. Profesor e investigador de la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8291-0216>.
- 3 Psicólogo Social y Comunitario, Magíster en Política Social para la Promoción de la Infancia y Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Actualmente se desempeña como Investigador independiente. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0795-6748>.

Abstract

This article deals with the discursive and narrative tensions over border violence living children in need of international protection in Ecuador's northern border. The situational framework responds to the political, social and economic changes currently experienced by the Colombian-Ecuadorian border; it has been accompanied by local historical processes, to mention: Armed Conflict, Colombia Plan and Ecuador Plan.

In this context the life stories of children –as methodological strategies– that allow us to understand the social transformations and phenomena of violence that have marked a social order in the Colombian-Ecuadorian border area.

Keywords

Childhood, violence, international protection, border, narratives.

Introducción

En la actualidad el Ecuador cumple cinco funciones en los procesos migratorios; al mismo tiempo que es emisor de emigrantes, es un país receptor (migración forzada), de destino (turismo o de tránsito), de retorno (emigrantes que están retornando en vista de la fuerte crisis económica que atraviesa Europa) y de migración interna (migración presente a lo largo de la historia del país, por mencionar: flujos que se dan de lo local a lo central, de lo rural a lo urbano, lo interurbano, entre otras dinámicas).

Particularmente en lo que respecta a la migración forzada a partir del año 2000 la zona fronteriza colombo-ecuatoriana ha experimentado cambios sustanciales, tanto en sus dinámicas cotidianas, como en los procesos de estructuración social. Así los lazos de hermandad de ambos países (por citar: la existencia de vínculos culturales, familiares, étnicos y comerciales) se han visto franqueados por las condiciones socio-políticas vinculadas a la violencia endémica que experimenta la frontera. De esta manera “la frontera constituye un espacio continuo de alteridad, donde se encuentran los universos simbólicos diferentes y desiguales, los cuales deben ser explorados y estudiados, para luego ser franqueados e integrados” (Carrión y Espín 2011, p. 13).

En este sentido, dicho fenómeno debe ser comprendido en los contextos globales actuales, por un lado, las fronteras han dejado de ser espacios de encuentro- separación de los estados nacionales, según Castell (2000) entre los flujos globales y las identidades específicas hay una víctima, el Estado-nación, cada vez menos capaz de gestionar las dimensiones claves de la economía y la sociedad. Por otro lado, la configuración de la geopolítica permite comprender las paradojas contemporáneas respecto a la vida fronteriza, las tensiones entre el Estado y su configuración a través de la violencia. Según Carrión (2011) las fronteras cada vez son más grandes, discontinuas, distantes y plurales, se transita de fronteras nacionales o fronteras plurinacionales a fronteras globales donde el poder político lo asumen los poderes locales que adquieren protagonismo internacional y los Estados nacionales que pierden relevancia ante los bloques regionales (ceden soberanía) y ante la descentralización (ceden autonomía). Pero también porque el poder del Estado está migrando hacia otros actores no estatales organizados en redes globales de grupos ilegales. Es decir, es un momento en que los poderes se pluralizan.

De esta manera surgieron varias interrogantes que motivaron la presente investigación, entre ellas: ¿En contextos de violencia fronteriza que ocurre con los niños y niñas, qué tipo de subjetividad están construyendo? ¿Qué dicen, qué piensan, qué opinan, qué sentido y significado tiene vivir en la zona de frontera para los niños y niñas?

Por tanto, el presente artículo se compone de tres apartados, el primero aborda la discusión sobre niñez, conflicto armado, violencia y frontera, para lo cual se partirá de un estado del arte sobre investigaciones ya realizadas que permitirán situar y poner en debate la presente investigación; en un segundo momento se presentan los resultados obtenidos en los relatos de vida de niños y niñas con necesidad de protección y actores locales, además de exponer el proceso metodológico empleado; y finalmente se establecen las conclusiones y discusiones finales de la investigación.

Conflicto armado, niñez, violencia y frontera

Sobre el “conflicto armado colombiano hay una amplia producción académica y testimonial que, *grosso modo*, puede ser catalogada en dos grandes perspectivas: una mirada de largo plazo, muchas veces estructural e histórica, y otra de corto plazo, coyuntural y centrada en los sujetos” (Castella-

nos y Torres 2008, p. 528). Según Alvarado et al. (2012), los estudios académicos sobre la situación de niñez y conflicto armado se ha diversificado en las últimas dos décadas, los mismos han retomado varios enfoques para su abordaje: jurídicos, psicológicos, económicos y políticos. Es así, que los estudios posteriores a 1990 hablan, por un lado, sobre los impactos del conflicto armado y de los niños y niñas como sujetos activos en función a la Convención Internacional de los Derechos del Niño; y por otro lado, están los estudios que catalogan al conflicto armado como causa de la violación de los derechos de los niños y niñas. Es así que la producción académica en los últimos años da cuenta de la vinculación directa de los niños y niñas con el conflicto armado⁴.

Para una mejor aprensión se organizó las investigaciones en tres líneas de análisis: perfiles y condiciones de vida; niñez y educación; y niñez y violencia en zona de frontera. El primer grupo de estudios se caracteriza por conocer los perfiles y condiciones de vida niños, niñas y adolescentes en zona de frontera, algunos de los abordajes que considera son: condiciones socioeconómicas, familiares y culturales; acceso a servicios; expectativas de vida; integración local; y flujos migratorios.

El estudio realizado por Velasco et al. (2007) permite conocer el perfil de las y los adolescentes a través de un análisis en los ámbitos de: violencia, seguridad, convivencia, tolerancia, familia, educación, tiempo libre, relaciones personales, participación, consumo de alcohol, tabaco y drogas, sexualidad, amor y proyectos de vida. Dicho estudio fue realizado en las cabeceras cantonales de San Lorenzo (provincia de Esmeraldas), Tulcán (provincia del Carchi), Cascales, Nueva Loja y Puerto el Carmen de Putumayo (provincia de Sucumbíos), e Ibarra (provincia de Imbabura). En esta misma línea se encuentran los estudios de Benalcázar et al. (2004) que aborda la situación de la población colombiana en condición de refugio en el Ecuador desde tres perspectivas, una que trata la construcción sociocultural y tejido social en función a los imaginarios e identidades en el ejercicio de interacción entre la población con necesidad de protección internacional y población de acogida; un segundo elemento es el enfoque de derechos y la aplicación de

4 En estos estudios se destacan: “Guerreros sin sombra” de Álvarez, Correa y Aguirre (2002); “Conflicto armado, niñez y juventud” de Bello y Ruiz (2012); “Niños combatientes de Colombia” de Human Rights Watch (2013); “Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y las niñas como sujetos políticos en contextos del conflicto armado” de Alvarado et al. (2012).

instrumentos internacionales; y finalmente se plantea un tercer eje diferencial para mirar la diversidad de situaciones de refugio en cuanto a las mujeres, niños y niñas. Posteriormente aparecen estudios realizados por García (2005); Servicio Jesuita a Refugiados (2006). El denominador común de dichas investigaciones es “el vahaje migratorio de esta población, las condiciones de vida, el acceso a servicios de salud, la posible inserción en nichos laborales, la intención de estudio, y su identificación como grupos vulnerables” (Álvarez, 2012, p. 85).

El estudio realizado por Escobar (2010) es uno de los pioneros en visibilizar la realidad que viven los niños y niñas en situación de refugio en el país. En el mismo se realiza un análisis comparativo entre las ciudades de Quito y Lago Agrio con 350 hogares (212 Lago Agrio y 132 Quito) encuestados con NNA y que se consideraban con necesidad de protección internacional. Dicho estudio devela la precariedad de servicios al interior de las viviendas de las familias colombianas en “situación de refugio; pobreza; cicatrices emocionales; dificultad para reclamar sus derechos; limitado acceso a los servicios de salud, a centros de cuidado diario, educación y programas sociales” (Álvarez 2012, p. 86). Si bien, el estudio establece caracterizaciones similares de resultados en las dos ciudades, es en Lago Agrio donde la situación de condición de vida es más crítica, esto en parte se debe a las dinámicas macro sociales del contexto: zona de frontera, pobreza, poco acceso a servicios básicos, débil presencia estatal, entre otras.

En el estudio, “Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia Ecuador 1990- 2011” realizado por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia ODNA (2012), se menciona que uno de los sectores de la niñez con más riesgos, desprotección y vulnerabilidad es la movilidad humana.

Si bien, en los estudios descritos anteriormente (2007-2011) ya se conocía sobre esta situación de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes con necesidad de protección internacional, vemos que para el 2014 la situación no ha variado mucho según los estudios realizados por Velasco y Solís (2012); y Velasco, Álvarez, Carrera y Vásconez (2014).

Otros estudios recientes, como el de Ospina y Ortega (2012), Santacruz (2013), y el de Moscoso y Burneo (2014) abordan los procesos de flujo migratorio (intra e inter urbano) de las personas con necesidad de protección internacional, tanto en las grandes ciudades como en las localidades de frontera norte del Ecuador. Una de las conclusiones en común de dichas investigaciones es que las personas con necesidad de protección internacional no

desean regresar a su país de origen, puesto que los procesos de violencia y condiciones socioeconómicas no han mejorado en Colombia, y por tanto su estrategia de supervivencia es la integración local, donde las redes locales y comunitarias deben fortalecerse (en este sentido el niño o niña juega un papel primordial en las familias en situación de refugio).

La segunda clasificación de estudios se enmarca en profundizar la educación en relación a la niñez con necesidad de protección internacional desde varias perspectivas: acceso, permanencia y culminación en sistema escolar. En los cuatro estudios profundizados se establece a la educación como un espacio de tensiones entre integración local y discriminación.

La investigación realizada por Huepa (2008) se propuso investigar el estado del cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en condición de refugio en el Ecuador en relación al principio de igualdad y no discriminación, es decir, fue una investigación descriptiva para explicar si se aplica o no el derecho a la educación en niños, esto acorde al marco normativo y de políticas públicas en esencia.

En este mismo contexto tenemos el estudio realizado por Sánchez (2013), el cual aborda el contexto escolar como estrategia de integración local, y a la vez como espacio de interacción de nudos críticos en los niños inmigrantes. Frente a esta situación los niños se presentan como actores autónomos, con estrategias específicas para afrontar su cotidianidad (enmarcadas en los conflictos de poder y dinámicas de inclusión social que establecen con los diferentes actores del sistema escolar y familiar).

En cuanto a la situación del acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes en zona de frontera tenemos dos estudios, Herdoíza (2011) y Malo (2011a). Incluso la investigación de Herdoíza (2011) sobre la situación de la educación en las escuelas ubicadas a 10 km de frontera norte, permitió conocer los impactos del plan Colombia y conflicto armado en los procesos educativos de niñas y niños. Los principales resultados que arrojó este estudio fueron: creciente deserción escolar; condiciones y recursos precarios en los docentes; procesos de aprendizaje deficientes y limitados; manifestaciones de conductas violentas y traumáticas (inestabilidad emocional en niños y niñas); debido a la convivencia con el conflicto armado Colombia los niños empezaron asumir la violencia como parte de la cotidianidad; y poca o nula garantía de derechos por parte del Estado. Además esta situación se ve marcada por las transformaciones de funcionamiento que han sufrido las escuelas en frontera desde el 2010, las escuelas unidocentes y pluridocentes

“atraviesan una problemática compleja que está relacionada con la calidad y la gestión escolar. Esta abarca desde la infraestructura, los servicios básicos, la calidad de la educación, la deserción o abandono escolar y el incremento de los índices de violencia” (Herdoíza, 2011, p. 29).

Por otro lado, está el estudio realizado por Malo (2011b), sobre la situación de los centros educativos del cantón de San Lorenzo de la provincia de Esmeraldas. Si bien, ya desde el 2005 y 2006 se visibilizó en el país la necesidad de incorporar a los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, debido a que en ese entonces varios de ellos no podían acceder por su condición migratoria y socioeconómica (por ejemplo: falta de documentación, recursos económicos, discriminación y xenofobia por parte de centros educativos, ubicación escolar, entre otros). En este sentido, en 2008 se implementó el acuerdo ministerial 337 sobre el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos y extranjeros que requieren atención prioritaria por su condición migratoria, no obstante en el estudio realizado por Malo (2011b) se evidenció que en zona de frontera aún la situación de educación es un reto tanto para la población de acogida y población de necesidad e protección internacional.

Finalmente, encontramos la tercera línea de investigación que responde a los estudios realizados sobre niñez y violencia en zona de frontera. Aquí destacan los siguientes estudios: Maldonado et al. (2011); González (2008); y los estudios realizados por el programa de la ciudad de FLACSO referente al sistema de gobernabilidad de la seguridad ciudad en la zona de frontera. Si bien los cortes metodológicos que presentan las tres líneas de investigación difieren unas de otras, creemos que las investigaciones sobre niñez y violencia en zona de frontera norte no están acabadas.

Propuesta metodológica

En primera instancia debemos mencionar que los lugares del estudio fueron complejos por las dinámicas propias de la frontera. Así las estrategias de ingreso y familiarización debieron ser negociadas. De la experiencia obtenida se evidencia un desgaste —y hasta cierto punto un desinterés— por parte de la población de frontera norte del Ecuador en aportar con procesos investigativos, particularmente este hecho responde a dos circunstancias,

primero la situación de seguridad personal (en este caso de los “informantes”); y segundo por las falsas expectativas que se crean en la población:

“Estamos cansados de que hayan investigadores, y de que nunca traigan nada a la comunidad”, “Las ONG nos utilizan, vienen y sacan información y se van, y no dejan nada aquí”, “Los investigadores se van, pero uno es el que se queda a rendir cuentas por lo que dijo, No queremos gente extraña aquí, porque no queremos tener problemas con nadie” (González, 2008, p. 20).

Por tanto, el ingreso al territorio se lo realizó a través de una Fundación que tiene legitimidad y reconocimiento local. La metodología cualitativa fue central, porque permitió un involucramiento con las personas que formaron parte del estudio, haciendo de este un trabajo colaborativo.

Si bien, el estudio se centró en tres lugares de intervención de la frontera norte del Ecuador, hubo un sitio en particular donde emergió la mayoría de relatos de niños y niñas al cual llamamos el *Limbo*. Por motivos éticos y de seguridad no se revelaran los verdaderos nombres de las localidades y personas participantes, no obstante se crearon otros para reemplazarlos (no en un sentido peyorativo), más bien se establecieron considerando los trayectos, sentidos y significados que tuvo cada uno en la investigación.

El primer lugar, al cual llamaremos el *Concentrado* constituye el área urbana y sitio central de acceso a servicios y bienes de la población de frontera. Un segundo denominado la *Transitoria* es el punto estratégico de enlace que conecta a la parte urbana con la línea de frontera entre Ecuador y Colombia, además de constituir el espacio de acogimiento temporal cuando se generan masivos desplazamientos forzados por los enfrentamientos. Tercero y más significativo para la investigación es el *Limbo* espacio que se establece en el cordón fronterizo, prácticamente lugar de intersección entre Ecuador y Colombia, únicamente separado por un río.

La perspectiva metodológica fue cualitativa. Los datos se construyeron a partir de las voces de entes locales, pero sobre todo de los niños y niñas, de sus relatos, cuentos e historias, de sus dibujos y pinturas que dieron cuenta de las formas de sentir, pensar y actuar en el Limbo. Otra de las experiencias interesantes de la metodología fue la aplicación de técnicas proyectivas y lúdicas con los niños y niñas, al inicio uno de los factores adversos encontrados fue que los niños no querían hablar, lo primero que se realizó generar confianza en ellos a través de juegos, posteriormente las cartas, los gráficos y los cuentos ayudaron a que se restablezca la palabra y por ende sus relatos de vida.

Resultados

“Aquí la gente tiene que ver, oír y callar”

Violencia fronteriza

El estudio no tuvo como motivo central abordar la violencia en zona de frontera norte, no obstante en los relatos de vida de niños, niñas con necesidad de protección internacional, y actores locales aparece como un elemento constituyente de la cotidianeidad, y por tanto del relacionamiento social. La relación que establecen los niños y niñas con violencia fronteriza es la siguiente:

Sí, en Colombia siempre hay guerras (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Hay mucha violencia (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Eso es raro que no haya guerra, eso yo me acuerdo desde cuando era pequeño (Joaquín, 11 años, relato de vida, 2015).

Si es feo por los *paracos*, es bien *berraco* (Alexander, 10 años, relato de vida, 2015).

La violencia fronteriza es una manifestación de un sinnúmero de violencias:

El tema de frontera si un poco afecta, porque de aquí se ha escuchado balacearas en la frontera, vienen gente desconocida que habitan acá, hacen una cosa y se van, desaparecen (...) a veces el niño mira eso y le queda esa incógnita (Rubén, entrevista, 2015).

Según Carrión (2011) la violencia fronteriza se desarrolla mediante la complementariedad de las diferencias a través de las lógicas del imán y del espejo, es decir, por un lado opera la *lógica del imán* que atrae las actividades delictivas para la integración, mientras la *lógica del espejo* funciona para las acciones lícitas como separación. Esta lógica de la violencia fronteriza la encontramos en la investigación, pues ciertas acciones que pueden ser legales en Colombia, son ilegales en el Ecuador y viceversa:

Todo el mundo sabe que las personas que vive en zona de frontera la pobreza les lleva a tomar este tipo de decisiones, van al otro lado a cosechar la hoja de coca, creó que le llaman a raspar y se ganan sus centavos, también está el contrabando de combustible, creo que es realmente la pobreza ya que sus tierras no les da para que produzcan bastante y tenga un ingreso económico, digamos yo me voy a dedicar al campo o ganadería y voy a tener un ingreso suficiente, no es mentira porque realmente no hay muchas industrias, empresas privadas que se dediquen a producir algo y eso influye bastante (...) es algo obvio que el ejemplo de los padres lo toman los niños, y llegan adolescentes a trabajar en eso y ellos miran las costumbres de las otras personas y vienen y lo replican aquí en nuestro país (...) todo esto es una cadena, esto ha sido un ambiente de tensión por temas de guerrillas, de paramilitares (Ernesto, entrevista, 2015).

La frontera al ser un espacio continuo de articulación de realidades desiguales y asimétricas (Carrión, 2013), produce ciertos escenarios y lógicas de violencia. En parte esto se debe:

A que la región ha experimentado un cambio notable en las formas de violencia prevalentes desde comienzos de los años noventa. Esta nueva violencia se encuentra disponible para una variedad de actores sociales, no es ya el recurso de las élites y las fuerzas de seguridad (Auyero y Berti, 2013, p. 53). De qué manera a nivel social, público, y no se a nivel familiar, comunitario y de todo (...) me pregunto ¿qué estamos haciendo para que esos niños no crezcan con esas situaciones de ver la violencia como algo normal?, nosotros ayer veíamos algo que nos impactaba mucho en una comunidad, como cuatro niños uno detrás del otro, cada uno con sus pistolas de palo jugando a la guerra, y así esa situación se va normalizando (Martha, entrevista, 2015). Nosotros los hemos notado físicamente como ellos son agresivos con otros compañeros (...) en los juguetes hemos visto que solo les gusta pistolas (Bertha, entrevista, 2015).

Como podemos dar cuenta de la violencia sin ser un tema que deba debatirse o conversarse de manera directa, aparece de manera naturalizada en la cotidianeidad de la gente que vive en zona de frontera, como es el caso de los niños que juegan con pistolas a la guerra. Esto en particular se debe a que las formas de violencia política (conflicto armado colombiano) han sido desplazadas por formas de violencia social, en este caso, entendemos, cómo se genera una agresión simbólica de un niño a otro. Pero ¿cómo en-

tender un juego cotidiano (la guerra) que se práctica en la frontera resulte ser violento? La respuesta a la interrogante es sencilla, la violencia no se origina en factores o atributos, sino en relaciones históricamente determinadas, en este sentido, el juego de la guerra en los niños y niñas de frontera no es casual, es dialógico, resulta del conjunto de prácticas instituidas en la cotidianeidad, históricamente dadas por el contexto.

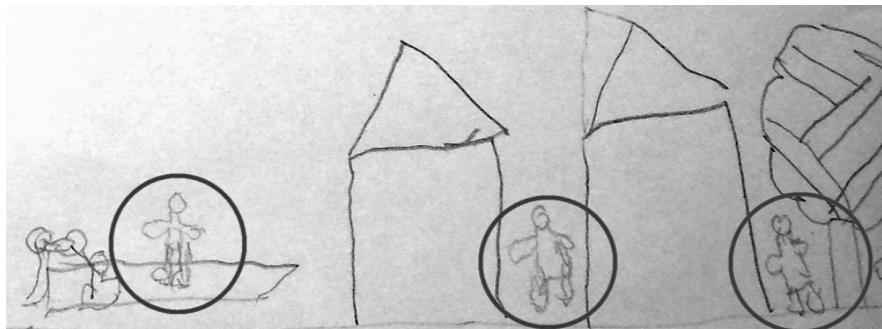
En uno de los traslados al lugar de intervención, preguntaba una actora local si había escuchado del refrán que dicen las personas que viven en la línea fronteriza, en cuanto al “ver, oír y callar”. En base a este lema se pude asociar como se contrastan los discursos hegemónicos que vienen de afuera, y los discursos invisibles (antagónicos) de las personas que sufren la violencia de frontera desde adentro.

Entonces, la violencia fronteriza no puede ser entendida al margen de los procesos transfronterizos, es decir, para que funcione tiene que tener un dinamismo de ambos lados, ya sea por las desigualdades, las asimetrías o las complementariedades (Carrión, 2013).

Por un lado, el discurso hegemónico (oficial) de la soberanía nacional tiende a estigmatizar y establecer ciertos estereotipos sobre la frontera: lugar de inseguridades y producción de violencias, por tanto requiere una intervención militar para salvaguardar la soberanía. Por decirlo de alguna manera, son los otros (externos) que hablan sobre un contexto al cual no pertenecen, y tampoco a una violencia a la cual están expuestos. En cambio, para quienes sufren a diario la violencia, resulta algo indecible hablar sobre la (in) seguridad, en este sentido adquiere mucho significado el “ver, oír y callar”. Esta particularidad la encontramos en la fase inicial de los gráficos realizados por los niños y niñas, si bien no apareció en el lenguaje oral, estuvo presente en sus dibujos. En tres de los cuatro gráficos vemos que los niños y niñas dibujan a las personas de manera inexpresiva, carecen de boca, oídos y en algunos casos de ojos. Para Lebrun, “la violencia aparece cuando se deshace la palabra” (Drupet, 2012, p. 14).

Ilustración 1

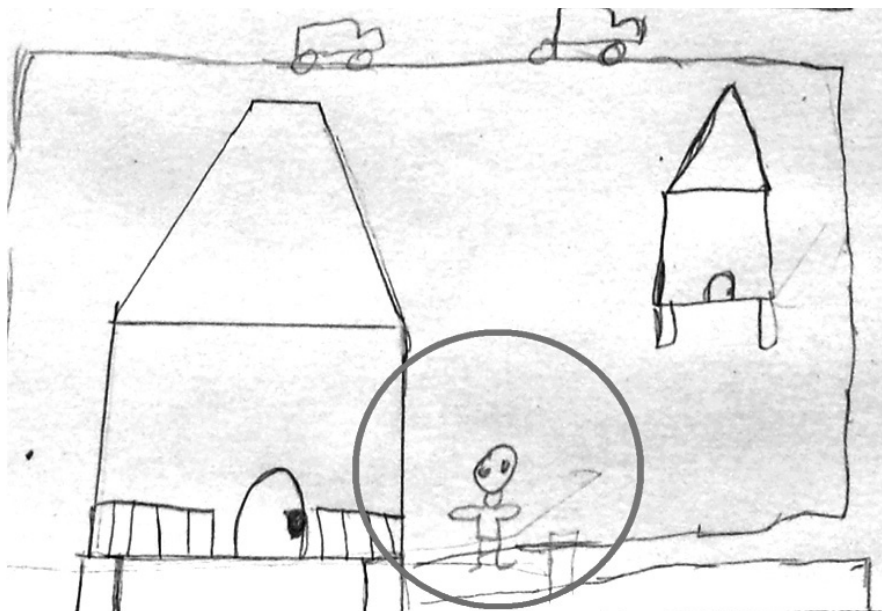
Dibujo, Joaquín, Fase Inicial



Fuente: Fausto Tingo- Fredy Aguilar (Corte de imagen del dibujo de Joaquín, 11 años, relato de vida: 2015).

Ilustración 2

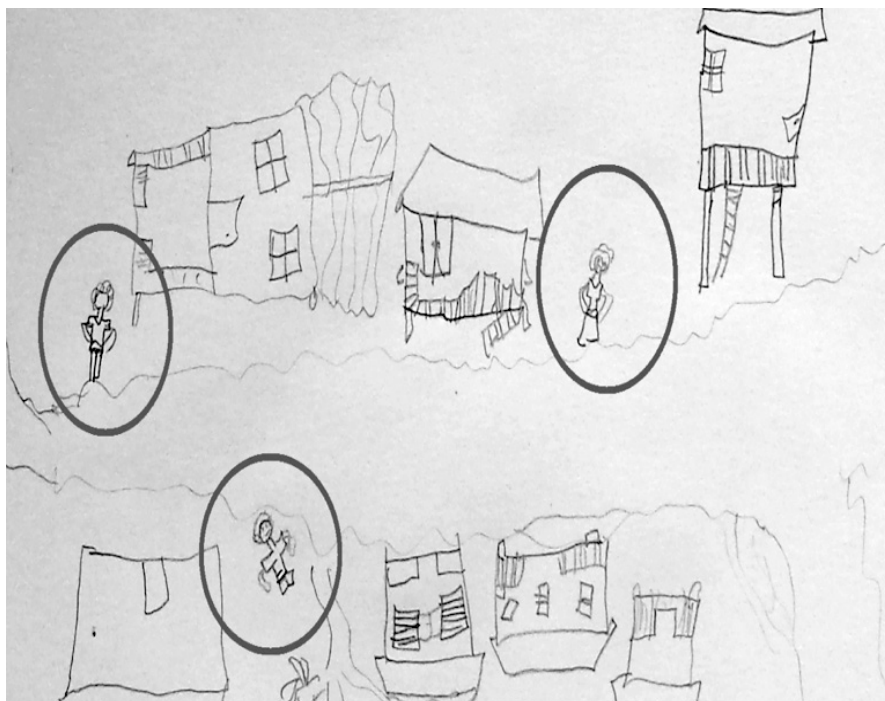
Dibujo, Alexander, Fase Inicial



Fuente: Fausto Tingo- Fredy Aguilar (Corte de imagen del dibujo de Alexander, 10 años, relato de vida: 2015).

Ilustración 3

Dibujo, Mariela, Fase Inicial

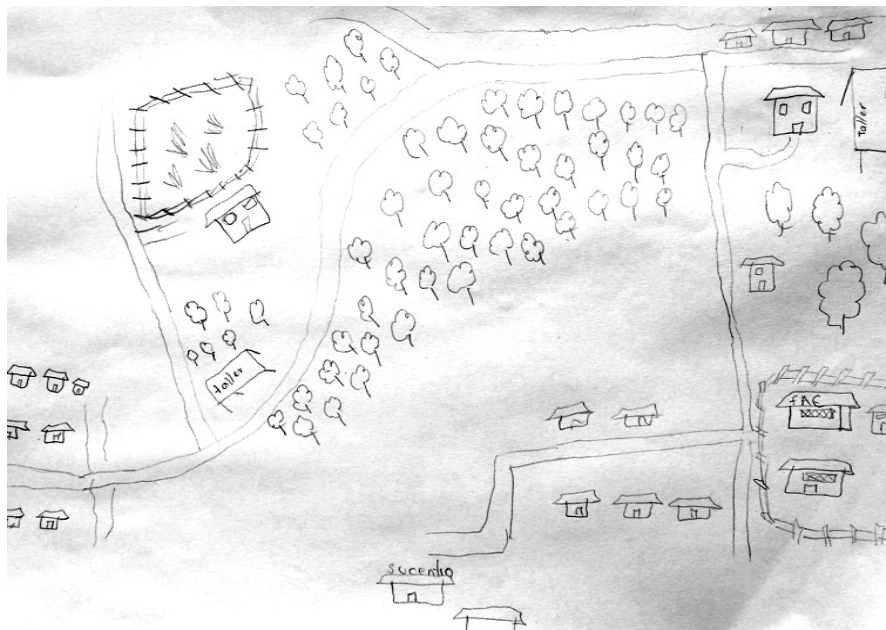


Fuente: Fausto Tingo- Fredy Aguilar (Corte de imagen del dibujo de Mariela, 12 años, relato de vida: 2015).

En el dibujo de Ámbar, a diferencia de los demás, no sé graficaron personas, es como si viviera en un pueblo fantasma donde las personas están ocultas en sus casas, otros trabajando (talleres), unos en la escuela, y otros en el subcentro de salud. En una conversación informal con un habitante del Limbo nos decía “aquí todos nos conocemos, pero no nos comunicamos”, esto en complementariedad con el dibujo de Ámbar da cuenta de una fragilización del vínculo social en la localidad.

Ilustración 4

Dibujo, Ámbar, Fase Inicial



Fuente: Fausto Tingo- Fredy Aguilar (Panorámica completa del dibujo de Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

Estas dos lógicas que operan en los discursos sobre la frontera, por un lado, han permitido hacia lo externo sobredimensionar las situaciones de violencia; y por otro lado, a lo interno, invisibilizar las condiciones precarias y de fragilidad sobre la violencia.

Violencia y cotidianidad

Con el pasar del tiempo los niños han aprendido a sobrellevar la violencia cotidiana del conflicto armado:

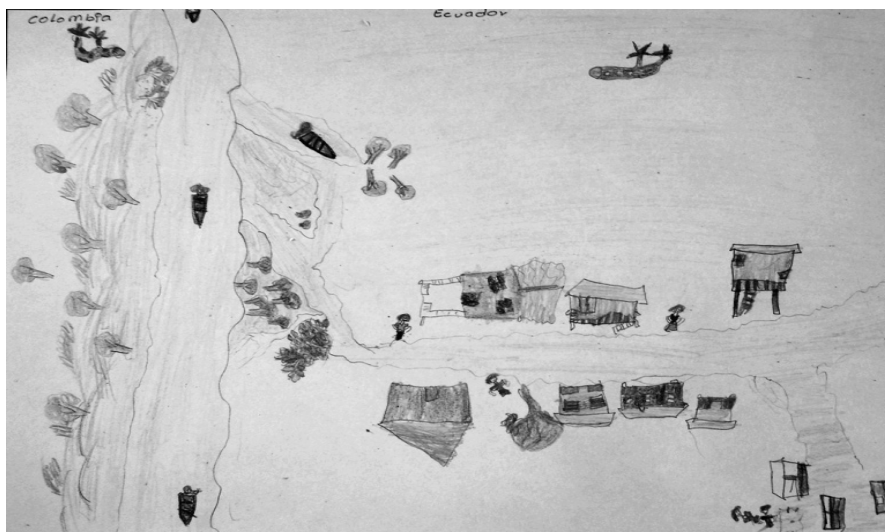
Si antes aquí habían peleado ¿cierto?, por acá entraban los aviones y aterrizan ahí (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

Ellos saben venir a dejar al ejército ecuatoriano acá a lado de la escuela, y a veces saben pelear, mire allá abajito (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015). Cuando vienen eso se llena de puros soldados (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

Esos se bajan y rodean todo el lugar (Joaquín, 12 años, relato de vida, 2015). Ahí vino un helicóptero y se cayó acá (Alexander, 10 años, relato de vida, 2015).

En el siguiente dibujo veremos cómo en la dinámica cotidiana de frontera se van instaurando ciertas prácticas sociales que dan cuenta del sistema cultural vinculado a los elementos de violencia. En este caso, en la parte superior del dibujo encontramos helicópteros uno del lado de Ecuador y otro del lado de Colombia, del mismo podemos sacar dos componentes de análisis, el primero responde a la histórica presencia del Estado relacionado a la seguridad, dice Joaquín “esos se bajan y rodean todo el lugar”; y el segundo tiene que ver con el enfrentamiento político e ideológico entre los diferentes actores en el marco del conflicto armado, en este punto hablamos de la presencia de una violencia directa, dice Ámbar, antes aquí se habían peleado ¿cierto?

Ilustración 5 **Dibujo de Mariela, 12 años**



Fuente: Fausto Tingo- Fredy Aguilar (Panorámica completa del gráfico de Mariela, 12 años, relato de vida, 2015)

Los niños y niñas del Limbo representan el mundo de forma distinta, donde sus vivencias, experiencias y creencias no resultan de una simple asociación del sentido común, al parecer son procesos más complejos y profundos de representación de su sistema cultural. Entender la violencia que viven los niños y niñas en la frontera norte meramente desde la clásica representación del sentido común, nos llevaría a analogías lineales de comprensión (causa-efecto), más bien la propuesta radica entender el sentido común desde el sistema cultural que articula y organiza.

Pero esta práctica no se limita al solo ver, escuchar y sentir. La repetición de estos eventos ha llevado a los niños y niñas a discernir y darles un sentido de existencia a su realidad.

Se dan de un lado al otro (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

No se dan Colombia y Ecuador (Alexander, 10 años, relato de vida, 2015).

Son la guerrilla con los soldados de allá (Joaquín, 11 años, relato de vida, 2015)

Si es Colombia contra Colombia (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015)

No se acuerdan la otra vez que se dieron a la otra isla (...) eso fue recién allá en esa otra isla de los huevitos (Alexander, 10 años, relato de vida, 2015).

Si bien estos relatos lo comparten con algo de desconfianza, en bajo tono y regresando a ver a los lados a ver si alguien los escucha, la firmeza con lo cual lo mencionan es indescriptible. A esto hay que sumarle el lenguaje corporal que se hace presente con movimientos (señalan brevemente con los dedos las direcciones donde se produjeron los acontecimientos). En este sentido la exposición crónica a la violencia deja marcas en la subjetividad. Como pudimos ver, estas asimilaciones y relacionamientos no son casuales, de por medio hay un saber que organiza las narrativas y el lenguaje corporal, esto se debe, a los formas de agenciamiento social que construyen los niños y niñas, cuyos recursos son legitimados en sus saberes y experiencias.

La capacidad de agencia de niños y niñas en el marco del conflicto armado, surge entonces, a partir de sus propias motivaciones, por tanto, no basta solo conocer como las estructuras sociales dan lugar a sus subjetividades e identidades. De esta manera nos estamos refiriendo a un sujeto inacabado (historia en construcción), en la medida es capaz de resignificar su vida.

En el estudio encontramos las siguientes manifestaciones de la violencia fronteriza que construyen la subjetividad de los niños y niñas con necesidad de protección internacional. En primera instancia se encuentran las representaciones sobre Ecuador y Colombia:

Si allá es mucha violencia, y acá en Ecuador es más tranquilo (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

En Colombia, o sea al otro lado sabe estar la guerrilla, por eso algunos helicópteros también de Ecuador son de color verde (...) allá se pelea el ejército con la guerrilla (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

A continuación presentamos algunos extractos sobre las violencias que forman parte de su vida cotidiana.

Relacionada a los homicidios:

Si, un día estaban peleando, y había un techo solo así solo con medias tablas, y ahí estaba la guerrilla y un soldado les estaba disparando desde arriba, eran colombianos (...) pero a las casas no les disparan porque dicen que hay gente (...) igualmente una vez habían matado a un señor, se había escondido debajo de la cama y le habían pegado un tiro. Si le habían pegado allá donde mi papá vive, eso en el internet esta esa foto, él esta así debajo de la cama, él era el hermano de una amiga, eso paso allá donde vive mi papá, es cerca del río (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Será un mes aproximadamente que pasó un tema de violencia justamente en el *Transitorio* que queda frontera cerca del *Limbo*, lugar que divide el país por el río justo en ese lugar ocurrió un caso de 2 adolescentes en una riña, uno de ellos de 14 años le apuñala a otro adolescente de 16 años, y fallece (...) entonces la violencia en el *Limbo* es bastante, el tema de drogas, contrabando ha influenciado bastante (...) el narcotráfico ha empezado a utilizar menores de edad para expender droga (...) violencia ha influenciado bastante en lo que es frontera y la situación de pobreza también conlleva a tomar estas decisiones (Ernesto, entrevista, 2015).

Históricamente la violencia ha generado efectos intergeneracionales en las familias fronterizas (es decir, hechos recursivos que se dan en varias generaciones familiares), como son los hechos de orfandad que se viven en la cotidianeidad.

Allá mataron a mi abuelita los *paracos* (...) era la mamá de mi papá, entonces mi papá se quedó como está el Alexander bien pequeño (...) y sin papá y sin mamá (...) cuando él era pequeño le habían matado a un tío mío, entonces pasó justo que habían robado a alguien, y justo habían hecho una sesión para decir quién había robado, y entonces como mi abuelo ya sabía algo de esa situación había dicho como habían matado al hijo él no iba a decir nada, entonces llegaron los *paracos* un día en un carro lo habían llevado a él y a

un primo o tío de nosotros, entonces lo mataron a él y el primo de nosotros había avanzado a escaparse y no lo mataron, entonces mis tíos y mis papás quedaron solos desde pequeños (...) después vivieron acá al Ecuador y toda su vida vivieron acá (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

También mi papá es huérfano, les habían matado al papá y a la mamá. Sí, pero quedo con los hermanos (...) toditos eran chiquiticos (...) una era como la Mariela (...) ahora todos están grandes como mi *apá* (Alexander, 10 años, relato de vida, 2015).

Hay niños que son el sostén principal en su familia (...) que viven con sus abuelitos, con sus tíos, porque sus padres por situaciones de la vida ya no están (Martha, entrevista, 2015).

Pero las orfandades no solo son físicas, también son simbólicas:

La situación de los niños que vienen acá yo he notado que hay algunos de carácter difícil, porque tienen una falta de cariño, de disponibilidad de los papás de darles un tiempo a los niños (...) (Martha, entrevista, 2015).

Las amenazas, desapariciones y muertes forman parte de las dinámicas de la violencia fronteriza. Estos tres tipos de violencia los encontramos en los relatos de los niños y niñas:

En el *Limbo* también saben haber guerrilleros, o sea aquí (...) antes sabía haber un señor acá frente a la escuelita, en esa casita sabía haber un señor que se llamaba el paisa y él tenía unas cosas de un guerrillero que era sapo (...) él le sabía *sapiar* al ejercito dónde estaban, donde no estaban (...) entonces la guerrilla lo cogió al señor que vivía en esa casa (...) a él lo cogieron junto a otro señor que vivía por allá abajo (...) y los tenían amarrados (...) y entonces el señor que era sapo le dejó unas cosas raras al otro señor (...) y después le fueron a preguntar al señor si hay fueron a dejar las cosas, y él había negado las cosas a la guerrilla (...) él había dicho que no las tenía, y poco después 4 personas lo llevaron así, él iba llevando pidiendo perdón y lo iban a matar y lo llevaron por todo el *Limbo* (...) y luego lo trajeron acá al refilón y después él dijo que si tenía, y luego le daban 24 horas, sino se iba en 24 horas lo mataban y él señor se fue (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Yo tenía 2 hermanos (...) uno se murió con parálisis cerebral (...) otro lo cogieron en Colombia a las 10 de la noche la gente de allá (...) entonces se lo cogieron y se lo llevaron y no se sabe dónde está, está desaparecido (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

¿Esa es una señora amarrada? (...) nosotros vivimos así, estuvimos así con la guerrilla (...) me hacía acordar (...) porque la maltrataban mucho a mi mamá (...) si nos maltrataban a nosotros (...) yo era pequeña (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

La exposición a estos tipos de violencia a más de dejar cicatrices o secuelas emocionales- afectivas, dejan formas de subjetividad en los niños y niñas, debido a que sus sentidos de ser, estar, tener y hacer han sido trastocados. Esto se debe a que los diversos actores armados emplean este tipo de prácticas y estrategias para mantener un orden de *facto*.

En la misma lógica anterior tenemos los miedos y peligros a los cuales están expuestos los niños.

O sea yo no miré, solo mis papás me contaron todo eso, me decían que eran puras guerras (...) mi papi tiene una de las balas que han caído a lado de la casa (Joaquín, 11 años, relato de vida, 2015).

Bien, bueno algunas veces como miedosa, a veces uno nunca sabe que una bala se salga de control (...) a veces miedo a veces no (...) (Mariela, 12 años). Es muy peligroso (...) no sé yo le miro mucha violencia, mucha gente muerta, muchos miedos (...) yo cuando se ir allá a mi finca a verle a mi papá (...) y que le digo, se estar y a veces salgo el mismo día, o a veces me demoro 3 días (...) eso está muy cerca de lo que vivo en Ecuador (...) y a veces en otra finca mía estaban 2 hermanos míos y se pusieron a pelear así, pero a la casa no le dispararon (...) ósea disparan pero solo es para afuera (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Cuando llegaban los soldados, ahí si ya era un poco feo porque se escuchaban tiros cerca (...) la gente se asustaba y nos metíamos debajo de la cama (Ámbar, 12 años, relato de vida, 2015).

Vemos cómo el miedo y los peligros operan como efectos para prevenir un mal mayor. En cuanto a reclutamiento forzoso y violencia sexual encontramos lo siguiente:

Habido casos de adolescentes que han estado reclutándose para la guerrilla porque los papás no sabían que llegaban maltratados, los brazos todo amellados, golpeados (...) se dirigió a la policía judicial que se haga una investigación porque era un grupo de adolescentes, se concluyó finalmente en el informe de que habían estado entrenando al otro lado en Colombia para pelear con la guerrilla, se han sabido hacer raptar y el problema de los hombros, de los brazos que han sabido entrenar (...) entonces esto hace bastante difícil

el trabajo para nosotros en el tema de frontera y existe bastante migrante de allá Colombia, niños que están en nuestros país deben acogerse a nuestra legislación (Rubén, entrevista, 2015).

Un profesor violó a unas compañeras de mi hermana (...) dos niños los habían visto con él señor, y él se las sabía llevar por el monte (...) entonces el profesor les daba plata a las niñas, y después el señor ya nos le quiso dar, entonces las niñas avisaron a los padres, y ellos los hicieron examinar a las niñas (...) y habían sido violadas (Mariela, 12 años, relato de vida, 2015).

Estos tipos de violencias responde a los marcos estructurales desde donde son situadas estas prácticas, que de una u otra manera se ven relacionados con el conflicto armado.

Conclusiones y discusiones finales

La violencia fronteriza es una expresión del vínculo entre las diferentes formas de violencia: estructural, política, simbólica y cotidiana, producto de los actuales procesos de globalización, donde se confrontan las heterogeneidades para trazar nuevos procesos de ordenamiento local a través de las dinámicas (de tensión y contradicción) transnacionales.

Se observa cómo operan las asimetrías y complementariedad de un Estado y otro. Así entendemos que la violencia fronteriza tiene por elementos la cohesión y coerción, es decir, integra a las personas mediante la ilegalidad (narcotráfico, conflicto armado, comercio ilegal, entre otras características) y separa desde lo legal (intervención estatal en seguridad, militarización, entre otros aspectos). A esto se añade dos discusiones frente al tema, el primero trata acerca de los discursos hegemónicos que provienen de las elites que han tendido a estigmatizar la zona de frontera (y que han sobre dimensionado la situación de violencia en la frontera), y los discursos antagónicos de las personas que viven a diario la violencia para quienes hablar del tema resulta indecible “aquí la gente tiene que ver, oír y callar” (que a lo interno han tendido a invisibilizar las condiciones precarias y de fragilidad sobre la violencia), haciendo del silencio un dispositivo que les permite sobrevivir.

En cuanto a los aportes metodológicos, concluimos que se deben establecer ciertas estrategias de intervención en la localidad, la entrada de un otro (extraño) en la frontera siempre va significar tensiones y conflictos locales. Recordamos que en las primeras intervenciones la gente preguntaba

¿y cuánto tiempo se van a quedar? ¿Ustedes ya habían estado antes aquí? ¿En la casa de quién se van a quedar?, estas desconfianzas fueron cambiando en la medida de integrarse y siendo parte de sus localidades. En este sentido, las redes de apoyo local (y por tanto de confianza) representadas por ciertos actores que tienen legitimidad y representatividad permiten una entrada interesante en el territorio.

Sobre la perspectiva metodológica, sin duda el corte cualitativo fue la mejor opción, esto se debe a que existen pocos aportes en la frontera norte desde este enfoque, un gran número de investigaciones como pudimos dar cuenta en el estado del arte se han centrado en ver números, estadísticas, perfiles socio demográficos, y muy pocas investigaciones (como está) ha conducido a ver como esas realidades afecta, condiciona, estructura y organiza subjetividades.

Bibliografía

- Alvarado, Sara, Ospina Héctor, Quintero Marieta, Luna María, Ospina María y Patiño Jhoana (2012). *La escuela como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en el contexto de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE.
- Álvarez, Soledad (2012). “Estado del arte de los estudios migratorios ecuatorianos”, Maestría del Programa de Sociología, FLACSO, Ecuador.
- Auyero, Javier y Berti, María (2013). *La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Benalcázar, Patricio, Acuña Wilfrido, López Tania y Luis Saavedra (2004). *El refugio en el Ecuador*. Quito, Ecuador: INREDH.
- Carrión, Fernando (2011). En el límite de la vida: violencia fronteriza”. En: Fernando Carrión y Johanna Espín (Coord.), *Relaciones fronterizas: encuentros y desencuentros* (pp. 77-117). Quito, Ecuador: Colección Fronteras, FLACSO, IDRC-CRDI.
- ____ (2013). En el límite de la vida: la violencia fronteriza. En: Fernando Carrión y Mejía y Espín (Comp.), *Aproximaciones a la frontera* (pp. 95-106). Quito, Ecuador: Colección fronteras, FLACSO, IDRC-CRDI.
- Carrión, Fernando y Espín, Johanna (2011). La geografía del delito en la lógica de frontera. En: Fernando Carrión y Johanna Espín (Coord.), *Relaciones fronterizas: encuentros y conflictos* (pp. 9-18). Quito, Ecuador: Colección Fronteras, FLACSO, IDRC-CRDI.

- Castell, Manuel (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista Bitácora* Nro. 4, 1 semestre. Recuperado en: file:///C:/Users/Fausto%20Tingo/Downloads/Dialnet-GlobalizacionSociedadYPoliticaEnLaEraDeLaInformaci-4008342.pdf
- Castellanos, Juan y Torres, William (2008). Una revisión de la producción académica sobre violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, Sec. 2, 523-563. Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE).
- Escobar, Alexandra (2010). *Niñez y migración forzada*. Quito, Ecuador: ODNA, Secretaría Nacional del Migrante, Ministerio de Inclusión Económica y Social, INFA, UNICEF.
- García, D. (2005). La población colombiana en situación de refugio en la región y en Ecuador. En: Programa Andino de derechos humanos (Ed.), *Migración, desplazamiento forzado y refugio*. Quito, Ecuador: UASB, FEPP.
- González, Laura (2008). *Fronteras en el Limbo: el plan Colombia en el Ecuador*. Quito, Ecuador: INREDH.
- Herdoíza, María Cristina (2011). Niñez y educación en las escuelas de la frontera de la vía Colombia, vía Charapa y vía Tetetes (Sucumbíos-Ecuador). En: Adolfo Maldonado (Comp.), *Aspersiones aéreas en la frontera 10 años*, pp. 29-52. Quito, Ecuador: Clínica Ambiental Serie Ciencias con Conciencia, Chasqui Ediciones.
- Huepa, Johanna (2008). “Derecho a la educación de niños y niñas colombianos/as en situación de refugio en Ecuador a partir del principio de igualdad y no discriminación”, Maestría en Derechos Humanos y Democracia en América Latina, Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado en: repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/338/1/T704-MDH-Huepa-Derecho a la educación de niños y niñas colombianos en situación de refugio....pdf
- Maldonado Adolfo, Valladares Carolina, Herdoza María Cristina, Supliguicha Verónica, Mantilla Álvaro, Pozo Rodolfo, Valverde Soledad. 2011. *Aspersiones en la frontera: 10 años*, Quito, Ecuador: Clínica Ambiental Serie Ciencias con Conciencia, Chasqui Ediciones.
- Malo, Nicolás (2011a). *Acceso al procedimiento de asilo con énfasis en menores no acompañados*. Quito, Ecuador: AECID, SJR y Save the Children.
- _____. (2011b). *Situación de los centros educativos en San Lorenzo- Esmeraldas*. Quito, Ecuador: AECID, SJR y Save the Children.

- Moscoso, Raúl, y Burneo Nancy (2014). *Más allá de las fronteras: la población colombiana en su proceso de integración urbana en la ciudad de Quito*. Quito, Ecuador: ACNUR, Instituto de la Ciudad, Municipio del Distrito Metropolitano.
- Ospina, Oscar y Ortega, Carlos (2012). *No se puede ser refugiado toda la vida. Refugiados urbanos: el caso de la población colombiana en Quito y Guayaquil*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Sánchez, Consuelo (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Quito: FLACSO.
- Santacruz, Lucy (2013). *Expectativas de futuro de la población colombiana en las ciudades de Ibarra, Lago Agrio y Esmeraldas*. Quito: FLACSO–ACNUR.
- Servicio Jesuita a Refugiados, SJR. (2006). *Paradigmas del refugio colombiano en Quito*. Quito, Ecuador.
- Velasco, Margarita, Escobar, Alexandra, Albán, Cristina, Carrasco, Fernando, y Tapia, Jesús (2007). *Ser adolescente en la frontera norte*. Quito, Ecuador: ODNA y UNICEF.
- Velasco, Margarita, Solís, Paola (2012). *Niñez, migración y frontera: una aproximación a la vida fronteriza de la infancia en el sur y norte del Ecuador*. Quito, Ecuador: Save the Children y Fundación Observatorio Social del Ecuador.
- Velasco, Margarita, Álvarez, Soledad, Carrera, Gioconda y Váscones, Alison (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. Quito, Ecuador: MIES, CNII, Plan Internacional, ODNA, UNICEF.

Fecha de recepción: 2016/09/08; fecha de aprobación: 2016/11/28

Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz

Knowledge in collaboration: Reflections and possibilities for the construction of peace

Adriana Arroyo Ortega¹
adriana.arroyo.ortega1@gmail.com

Sara Victoria Alvarado Salgado²
alvarado.s@gmail.com

Resumen

Este artículo desarrolla un análisis acerca de las cuestiones metodológicas y epistemológicas que se encuentran en la investigación en ciencias sociales, a partir de diversas reflexiones en torno al abordaje de las perspectivas de la decolonialidad y la colabor, contemplándole desde sus fortalezas y posibilidades para una investigación que contribuya al agenciamiento de niños y jóvenes. En un primer momento se explicitan algunas condiciones de la investigación en América Latina, posteriormente se centra en generar una deliberación sobre el conocimiento, la construcción del mismo, desde el enfoque decolonial, para finalizar con la pregunta por la investigación en colabor como aporte concreto para minimizar las asimetrías investigativas de cara a la construcción de paz, clausurando con el cierre de lo expresado.

Palabras clave

Investigación, conocimiento, niñez, juventud, paz. (Tesauro de la UNESCO)

Forma sugerida de citar:

Arroyo Ortega, Adriana, & Alvarado Salgado, Sara Victoria (2016). Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, *XIV* (25), pp. 121-148.

- 1 Administradora en Salud, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales - CINDE. Profesora-Investigadora de la Universidad de Manizales y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde.
- 2 Psicóloga, Doctora en Educación Nova University - CINDE. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales, Colombia. Coordinadora del programa grupos de trabajo CLACSO.

Abstract

This article develops an analysis on methodological and epistemological issues found in research in social sciences from various reflections on the approach prospects decoloniality and collaborated, watching him from their strengths and possibilities for research contributing to the assemblage of children and youth. At first some research conditions in Latin America are explained later is focused on generating a discussion about knowledge, its construction, from the decolonial approach, ending with the question of research collaborated as a concrete contribution to minimize asymmetries facing investigative peacebuilding, ending with the closing of the statement.

Keywords

Research, knowledge, childhood, youth, peace.

Introducción

Vivimos un tiempo lleno de complejidades, de profundas inequidades y desastres ecológicos y humanos, que tiene como telón de fondo un escenario de capitalismo salvaje y de incumplimiento de las promesas de la modernidad, pero en las que paradójicamente se sustenta aun la idea del progreso y la relación saber-poder, así como las atmósferas de violencias y vulneraciones que muchos seres –humanos y no humanos– vienen sufriendo. Teniendo en cuenta este marco, es necesario preguntarse por el conocimiento, sus implicaciones, la forma en que este se produce y cómo en esa producción se ha incluido o no a los niños, niñas y jóvenes, así como los aportes posibles de la misma a la construcción de paz.

Reflexionar sobre la forma en que se ha venido construyendo el conocimiento es crucial, especialmente cuando en muchos casos el llamado ha sido a la distancia, al objetivismo metodológico, que sitúa al investigador de manera aséptica frente a realidades tan complejas como las existentes en América Latina, cargadas de injusticias, violencias y silenciamientos históricos y en que se termina objetivando a los niños, niñas y jóvenes, desconociendo sus posibilidades como seres humanos concretos, que aportan con sus voces de manera crítica y transformadora a la realidad social de la que son parte.

De todas maneras y aunque se reconoce que las prácticas científicas no son homogéneas y en las mismas coexisten agendas, énfasis y estrategias diversas, pensar en abordajes epistemológicos como los que se plantearan a continuación, ofrecen importantes aportes para vislumbrar acercamientos más situados a los niños, niñas y jóvenes, sus transformaciones y realidades, así como a la vez se propicia la interpelación de las propias prácticas y conocimientos construidos desde perspectivas eurocéntricas y patriarcales, en aras de que desde la investigación misma, puedan generarse pistas para la descolonización y la construcción de múltiples paces que incorporen las voces y experiencias de los jóvenes, niñas y niños.

Es fundamental entonces que los investigadores/as puedan comenzar a construir marcos analíticos diversos que les involucren también a ellos, en relación directa con el conocimiento y los actores sociales con los que los construyen, en aras de propiciar nuevas y más potentes visibilidades y audibilidades de la especificidad de las experiencias y conocimientos de niños, niñas y jóvenes en América Latina, reconociendo que en las mismas se pueden encontrar aportes y anclajes valiosos para la construcción de paz; que en suma, ellos y ellas tienen un pensamiento sobre sí mismos y el mundo que nos pueden llevar no sólo a comprender sus posicionamientos como sujetos, sino también a generar nuevas formas de acercamiento y transformación a las problemáticas sociales existentes.

En este texto se busca precisamente crear algunas pistas reflexivas sobre estos temas a partir de la propia experiencia investigativa de las autoras y el trabajo con niñas, niños y jóvenes y de manera singular, la conversación sostenida con una joven afrodescendiente perteneciente a un colectivo de la ciudad de Medellín.

La pregunta epistemológica desde América Latina: El Sur con un contexto específico

Proponer la reflexión sobre las ciencias sociales desde los contextos de sufrimiento, violencia y miedo que atraviesan muchos de los territorios latinoamericanos, implica en primer lugar reconocer que las ciencias mismas han venido transitando por circunstancias complejas, ya que como lo expresa Santos (2009):

En el dominio de la organización del trabajo científico, la industrialización de la ciencia produjo dos efectos principales. Por un lado, la comunidad científica se estratificó, las relaciones de poder entre los científicos se tornaron más autoritarias y desiguales y la abrumadora mayoría de los científicos fue sometida a un proceso de proletarianización en el interior de los laboratorios y de los centros de investigación. Por otro lado la investigación capital - intensiva (basada en instrumentos caros y raros) tornó imposible el acceso al libre equipamiento, lo que contribuyó a ensanchar la brecha en términos de desarrollo científico y tecnológico entre países centrales y países periféricos (p. 39).

Situaciones que van dejando por fuera de la producción de la ciencia las voces y perspectivas de países llamados emergentes, pero además va privilegiando una única forma de construir conocimiento en la que las narrativas de los actores sociales, sobre todo niños, niñas y jóvenes, se diluyen en los regímenes del discurso especializado.

No significa esto que se desdeñe el conocimiento científico, sino que se hace necesario interpellarlo, generar preguntas y reconocer la importancia del diálogo y la escucha en los procesos de investigación, pero también la reflexión sobre las certezas instaladas en las ciencias y en los/las científicos/as, lo cual tiene un sentido especialmente importante cuando se es consciente de cómo a pesar de las promesas de paz perpetua de la modernidad (Kant, 1975; 2005), se han materializado cada vez más guerras y conflictos de todo tipo en el planeta, y como a pesar del supuesto progreso y bienestar social para todos y todas, millones de personas, esencialmente niñas, niños y jóvenes, siguen sumidas en la pobreza y con grandes inequidades sociales.

Al respecto basta con revisar el informe del PNUD sobre Desarrollo Humano 2013:

Se calcula que alrededor de 1,57 mil millones de personas, o más del 30% de la población de los 104 países analizados, viven en condiciones de pobreza multidimensional, un índice que incluye tanto la cantidad como la intensidad de carencias simultáneas sufridas por las personas en salud, educación y nivel de vida. En muchos de los países del Sur con crecimiento acelerado, la población que vive en condiciones de pobreza multidimensional supera a la que sufre pobreza de ingresos. A su vez, el grado de desigualdad en los ingresos aumenta en muchos países (p. 13).

Esto da cuenta de dificultades históricas y estructurales en estos aspectos que no se pueden desconocer, evidenciando las múltiples caras de la

opresión, de la pobreza y la discriminación, especialmente con el señalamiento sobre como la ciencia ha partido de la formulación de preguntas sobre la vida desde la perspectiva de hombres blancos, occidentales y de cierta clase social (Harding, 1998), lo que deja por fuera del análisis y preguntas de la ciencia a los niños, niñas y jóvenes, así como a los indígenas, afros, gay, transgéneros, y en general a los grupos sociales que sistemáticamente han sido excluidos, especialmente a los que Santos (2009) y otros denominan periféricos o del Sur.

Reconocer la importancia de las experiencias infantiles, juveniles, racializadas, generizadas, subalternizadas y del Sur, se configura como un recurso indispensable para tener un panorama más completo del mundo y generar un análisis social más pertinente, que nos lleve como lo plantea Santos (2006, p. 105) a “crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática”, lo que se configura como substancial en las condiciones actuales de los contextos latinoamericanos. Esta actitud crítica no puede dejar tampoco de lado la posibilidad de generar reflexión sobre las mismas ciencias sociales y como su conformación y los marcos epistemológicos que las definen, están asentadas igualmente sobre visiones eurocéntricas del mundo, que trazan rutas de un conocimiento traído desde otras latitudes, que desconoce en muchos casos las propias realidades de cada uno de los países, que no son necesariamente homogenizables.

Aprender con el Sur y desde el Sur como metáfora, con los niños, niñas y jóvenes, involucra en alguna medida:

Conocerse a sí mismas y al mundo a través del conocimiento-emancipación, recurriendo a una retórica dialógica y a una lógica emancipadora; por otro lado capaz de concebir y desear alternativas sociales basadas en la transformación de relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida y en la transformación de los órdenes jurídicos despóticos en ordenes jurídicos democráticos (Santos, 2003, p. 393).

Pero a la vez implica realizar una crítica a la ciencia, a la forma de producción de conocimiento que hegemonícamente se ha construido, reconociendo que “la ciencia moderna, además de moderna, es también occidental, capitalista y sexista. Esta triple adjetivación no es circunstancial” (Santos, 2003, p. 95) porque históricamente la ciencia ha combinado el racismo con el sexismo, lo que constituye dobles o triples exclusiones para los sujetos a

los que se les atribuye las categorías raciales o de género, que estarían por fuera de los privilegios socialmente establecidos.

Lo que hace necesaria la producción de conocimiento no neutral, “conocimiento basado en una perspectiva ética sobre la inequidad y desigualdad entre hombres y mujeres” (Carosio, 2010, p. 5) que permita que la academia y la sociedad reflexionen sobre cómo lo producen, para qué y en qué contextos y cómo este transforma o no las relaciones sociales inequitativas. En esa visión es importante poner en cuestión el asunto de los procesos de racialización que han perpetuado hasta hoy las condiciones de exclusión y subordinación de las niñas, niños y jóvenes afrodescendientes e indígenas, a quienes se le ha rechazado de manera sistemática como parte de la sociedad en algunos países, se les ha situado en el lugar de lo sexual o la ignorancia, sin reconocer en ellas y ellos su valía como sujetos y como seres humanos pensantes y sintientes, que tienen mucho que aportar a los procesos sociales y en la construcción de conocimiento.

El racismo soterrado y excluyente, asentado en prejuicios históricos y culturalmente contruidos, debe ser develado y puesto en evidencia, explicitando además que las niñas y jóvenes racializadas pueden sufrir dobles y triples discriminaciones: por ejemplo, ser joven, afro y pobre en un continente tan inequitativo como el latinoamericano.

El documento de la CELADE realizado por Del Popolo F., López M. y Acuña M. (2008, p. 108), lo expresa claramente al decir:

En la mayoría de los países, los jóvenes indígenas y afrodescendientes enfrentan grandes dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, y se encuentran entre los grupos más desfavorecidos. La situación de las niñas y jóvenes es particularmente preocupante, pues pocas culminan la educación primaria o logran pasar a la secundaria, siendo en muchos casos analfabetas funcionales y monolingües.

Ese racismo histórico y la exclusión que lo acompaña no ha desaparecido y minimiza los aportes de las afrodescendientes, indígenas, raizales y en general de las poblaciones que son diferentes a los estándares de lo blanco, lo que ha perpetuado y exacerbado la violencia machista y racista. En el caso de los afrodescendientes en Colombia:

En 2004, por ejemplo, el Relator Doudou Diène señalaba en su informe de visita a Colombia que el gobierno reconocía que el 82% todavía vive sin que

se subvengaran sus necesidades básicas (abastecimiento de agua, luz eléctrica, saneamiento, entre otras); la tasa de analfabetismo de esta población era tres veces superior a la del resto (43% en el campo y 20% en la ciudad, en comparación con el 23,4% y el 7,3% para el resto), y que de cada 100 jóvenes afrocolombianos apenas dos tenían acceso a estudios superiores. Asimismo, el Relator consignaba en su informe que la tasa de mortalidad infantil entre los afrocolombianos era del 151%, mientras que el promedio nacional era del 39%; el 76% vivía en condiciones de extrema pobreza y el 42% estaba sin empleo (Antón J., Bello Á., Del Popolo F., Paixão M. & Rangel M., 2009).

Situaciones que no ha tenido cambios sustanciales a lo largo de estos años y que dan cuenta de las dificultades de acceso en general para la población afrodescendiente y en particular para las jóvenes, especialmente en la educación superior y en el trabajo; barreras que no siempre pueden verse reflejadas en indicadores estadísticos pero que limitan de manera clara las posibilidades de ingreso, producción de conocimiento y calidad de vida para ellas.

La deliberación sobre el género, el colonialismo y el cruce con la discriminación étnica y el invento de las razas, como forma de perpetuar la opresión y la pobreza de algunos pueblos, ha situado contextualmente algunos aspectos del pensamiento latinoamericano, pero es necesario que se amplíe cada vez más el cuestionamiento a todas las formas de negación de la diferencia y homogenización de los sujetos, pero también cuál ha sido el papel de las ciencias sociales, de los científicos en torno a estas realidades. Este cruce de la reflexión con los procesos de racialización, se amplía con la crítica a la matriz heteronormativa que disminuye las posibilidades de elección y construcción subjetiva, explicitando que en muchas de las sociedades latinoamericanas contemporáneas todavía hay grandes temores hacia las jóvenes, los jóvenes y niños que van más allá de la heterosexualidad establecida y cómo aunque han ido generándose avances en torno a investigaciones al respecto, aun se tiene desde la producción de conocimiento no sólo una deuda en torno a estos temas con ellos y ellas, sino que además es necesario discurrir sobre la postura ética y política que los investigadores/as tienen y asumen en la producción de conocimiento sobre estas temáticas.

Es importante entonces el que se puedan contar las historias no contadas, las que han sido invisibilizadas e incluso estigmatizadas, y en ese entramado la descolonización no sólo es una propuesta epistemológica, sino también política, en la que es esencial resaltar que precisamente esta visión ha tenido en América Latina un gran epicentro desde las perspectivas de pensa-

doras/es como Walsh, Schiwy y Castro Gómez (2002) Rivera Cusicanqui (2010) o Mignolo (2003) entre muchas otras y otros; articulando una pensamiento desde la racialización, la clase y la sexualidad como asuntos centrales en una visión geopolítica, deconstruyendo y resignificando estas y otras categorías socialmente construidas.

Cuestionar la relación saber-poder es un eje central del proceso decolonial en el que autores como Quijano (2014) ponen en evidencia que categorías como la raza que han sido naturalizadas, son socialmente construidas y con intereses específicos para generar una noción de inferioridad en la recién descubierta América. Esto no sólo tiene anclajes teóricos, sino que como lo establece una joven de un colectivo de Medellín, se percibe para muchos de ellos y ellas en la cotidianidad de la vida y en las prácticas sociales:

A veces nos quisieran hacer creer mentiras, que lo único que cuenta es tu esfuerzo, pueda que para algunas personas sea así ¿No? Digo, pueda que para algunas personas su esfuerzo valga muchísimos y a través de él puedan hacer todo lo que quieran, pero a la larga no es sólo el esfuerzo, porque para llegar a ser eso que quieres ser sólo desde ti, tienes que renunciar a un montón de otras cosas (...) y es como la cuestión de que, para, a pesar de tu esfuerzo, para, a veces para tener un lugar que llaman privilegiado, tienes que renunciar a cosas, que tiene que ver como contigo, con tu identidad ¿Cierto? (Comunicación personal Yacila 2015).

Ese renunciar a lo que se constituye como elemento central de la producción identitaria de los sujetos afrodescendientes que expone Yacila, en aras de la adaptación a los estándares culturales definidos socialmente y en los que en muchas ocasiones no logran interlocutar y ser vistos en la expansión de sus potencialidades, habla precisamente de la necesidad de iniciar procesos de descolonización que puedan articular las prácticas sociales y los procesos investigativos del actual campo de producción de conocimientos.

Esta descolonización implica el rescate de las diversas propuestas epistemológicas y políticas que desde los mismos jóvenes, niñas y niños indígenas y afrodescendientes se han generado, resistiendo la universalización y homogenización y valorando el pensamiento propio. La descolonización no sólo es un asunto cognitivo, es necesario que atraviase los cuerpos, que como opción política implique reflexionar sobre el propio conocimiento, sobre “nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarro-

naje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas” (Curiel, 2009 p. 3).

Desde el cuestionamiento constante como lo esboza Curiel (2009, p. 3) al “sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo” se permite a la vez que emerja la necesidad de pensarse y repensarse, generando la reflexión sobre la manera en que se interconectan el sexismo, el racismo y el capitalismo, como una única matriz de dominación que puede afectar a todos los sujetos centrándose en las/los jóvenes, niños y niñas racializados. Esta crítica necesaria a lo socialmente aceptado, naturalizado y establecido, a la universalidad y homogenización, a lo etnocéntrico y heterocéntrico, es fundamental en aras de visibilizar la voz, narrativas y experiencias de las jóvenes, los jóvenes, niños y niñas, en su potencia desde las realidades sociales, pero también desde la producción de conocimiento científico.

Por esto como lo explica Curiel (2009, p. 7) debemos zafarnos de esa “dependencia intelectual euronocéntrica, lo cual no niega que sean referentes teóricos importantes” pero a los que es necesario interpelar, así como explicitar las producciones propias que pueden ser puestas en diálogo con las de otros contextos, reconociendo además como lo esboza Rivera Cusicanqui (2010, p. 19) “la idea de que en el presente de nuestros países continúa en vigencia una situación de colonialismo interno” que explica pero no justifica muchas de las realidades sociales, económicas y políticas de América Latina.

Esto coincide en alguna medida con lo expresado por Yacila frente a las consideraciones sobre las exclusiones y manifestaciones cotidianas de racismo que ella ha sufrido:

Hemos comprendido que mucha, mucho de la forma de pensar de la gente o ese racismo estructural que llaman, responde a... como a la forma en que nos educaron, y a nosotros nos educaron con esas divisiones, y así como a nosotros nos educaron haciéndonos pensar que éramos como la... como que están como en el nivel más inferior, por decirlo así, de la humanidad, a ellos los educaron también haciéndoles creer que nosotros estamos en el nivel, entonces, si bien mucha gente es consciente de sus actos racistas y los hace con toda la alevosía del caso, hay otra gente que no, hay otra gente que simplemente, que responde como a una lógica que tiene incorporada, ahí como una especie de chip, porque eso desde chiquitos, en la televisión y en todas las partes les dijeron que los negros eran como bruticos, como más feitos, como perezositos (Conversación personal Yacila 2015).

Al respecto Carneiro (2009), expresa que las que podrían ser consideradas historias o reminiscencias del periodo colonial permanecen vivas en el imaginario social y adquieren nuevos ropajes y funciones, en un orden social supuestamente democrático que mantiene intactas las relaciones de género y las distribuciones raciales. Relaciones que no siempre son interrogadas ni cuestionadas y que generan divisiones sociales profundas a partir de la exclusión de estos grupos y personas. En algunos países latinoamericanos como es el caso de México o Colombia se ha creído que se transforman las realidades sociales de discriminación y violencia contra las mujeres, los niños y niñas a partir de prohibiciones y leyes, pero no se han enfocado en las mutaciones culturales necesarias para generar una deconstrucción del machismo y el racismo como forma colonial de admiración al hombre blanco, y propiciar la generación de nuevas formas de ser hombres, que no implique la violencia hacia las mujeres o la consideración de ellas o de los niños, niñas y jóvenes racializados, como seres inferiores.

Enmarcadas dentro de lo que Alexander y Mohanty (2004), han definido como el desafío del “feminismo del tercer mundo”, es necesario ubicarse en la necesidad de construir propuestas epistemológicas que descolonicen el conocimiento (Mohanty, 2008), que no sólo da cuenta de una realidad, sino que la construye permanentemente.

Esto además explicita una relación con la violencia moral, una violencia simbólica, cotidiana y rutinaria, que se inscribe en los relacionamientos y que genera mella en las subjetividades que las sufren, de manera particular las niñas y jóvenes, como lo explicita Segato (2003, p. 121).

El paralelismo entre el racismo automático y el sexismo automático, ambos sustentados por la rutinización de procedimientos de crueldad moral, que trabajan sin descanso la vulnerabilidad de los sujetos subalternos, impidiendo que se afirmen con seguridad frente al mundo y corroyendo cotidianamente los cimientos de su autoestima, nos devuelve al tema del patriarcado simbólico que acecha por detrás de toda estructura jerárquica, articulando todas las relaciones de poder y subordinación.

Este patriarcado simbólico y las violencias morales inscritas en él, se relacionan también con la producción de conocimiento y la manera en que aparecen o no reflexionados o visibilizados en los cánones científicos los procesos de exclusión, subordinación e intimidaciones de todo orden, que sufren cotidianamente los sujetos que han sido históricamente excluidos de

los circuitos de la ciencia y la investigación y de manera particular las niñas, niños y jóvenes racializados.

La reflexión decolonial en torno al conocimiento

La reflexión epistemológica en torno a la producción de conocimiento ha sido una preocupación que se ha tenido desde distintas perspectivas teóricas y autores como (Kuhn, [1971] (2011); Popper, [1962] (2008); Lakatos, 1983, 1993; Habermas, 2002), entre muchos otros que han hecho importantes aportes al debate al respecto. Pero de maneras relativamente más recientes la pregunta que se ha hecho desde África o América Latina pasa por la manera en que puede enriquecerse dicha producción desde una perspectiva crítica que involucre a los conocimientos subalternizados y a los sujetos invisibilizados, en el reconocimiento del epistemicidio del que habla Santos (2009).

Como lo precisan Walsh, Schiwy y Castro Gómez (2002, p. 8) “la cuestión del poder del conocimiento y sus vínculos con los intereses del capitalismo y la historia colonial –el problema de las geopolíticas del conocimiento– es un tema que se empezaba a discutir con gran interés en América Latina a finales de los noventa” y sobre lo que se han generado encuentros, debates y distintas producciones académicas, especialmente desde la perspectiva que nos interesa explicitar en este artículo como lo es la decolonial.

Las investigadoras/es y pensadores/as que asumen esta postura teórica y política explicitan que no vivimos en un mundo descolonizado, sino que, por lo contrario, es necesario:

Trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro Gómez y Grofoguel, 2007, p. 13).

Y en este marco de la colonialidad/modernidad diversos autores y movimientos sociales en América Latina han encontrado sentidos fundamentales para construir pensamiento y acción política resaltando lo étnico, el género y todas las potencialidades que desde el conocimiento situado se puede generar en este contexto particular. Pero también hay otras voces al respecto, como la de Rivera Cusicanqui (2010) quien establece una tensión al interior de la decolonialidad, confirmando que no es un movimiento teórico homogéneo, al realizar críticas a las estructuras universitarias que subyacen en dicha reflexión y el que en muchos casos no ve una ruta clara de construcción práctica más allá del discurso, y así dice:

Por razones obvias, y a medida que se agudiza la crisis de las universidades públicas en América Latina, el tipo de estructura que hemos descrito se presta muy bien al ejercicio del clientelismo como modo de dominación colonial. A través del juego del quién cita a quién, se estructuran jerarquías y acabamos teniendo que comer, regurgitado, el pensamiento descolonizador que las poblaciones e intelectuales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador habíamos producido independientemente (p. 66).

Una crítica desde luego valida que no sólo atañe a la teoría decolonial y a sus principales exponentes, sino que se extiende de forma certera a la producción de conocimiento, a la circulación del mismo y a cómo algunos autores/as son considerados parte del canon de los que deben ser leídos y otros no, a la definición de los procesos y ritmos académicos en los programas de formación posgraduada y a las presiones economicistas de los sistemas de ciencia y tecnología, pero sobre todo a la visión que se tiene en torno a lo educativo, lo pedagógico y cómo entran ahí los jóvenes, niños y niñas.

Reconociendo el valor que puede tener la crítica de Rivera Cusicanqui (2010) y de algunos colectivos sociales a la teoría decolonial, es importante explicitar la fuerza que al debate desde América Latina le ha aportado esta visión, y no sólo a los movimientos sociales, también a los mismos intelectuales latinoamericanos ya que como lo explicita Fanon (1963):

El intelectual colonizado asiste, en una especie de auto de fe, a la destrucción de todos sus ídolos: el egoísmo, la recriminación orgullosa, la imbecilidad infantil del que siempre quiere decir la última palabra. Ese intelectual colonizado, atonizado por la cultura colonialista, descubrirá igualmente la consistencia de las asambleas de las aldeas, la densidad de las comisiones del pueblo, la extraordinaria fecundidad de las reuniones de barrio y de célula (p. 35).

Esa reflexión, esos descubrimientos comportan entonces nuevas posibilidades, nuevos retos que aparten a los académicos de la perspectiva colonizadora que los ha habitado históricamente, llevándolos a la reflexión ética y epistemológica sobre sus procesos investigativos y de cómo el conocimiento es una construcción colectiva que se genera con los sujetos, niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo el que:

Los académicos tenemos que reconocer la existencia de hegemonía (tales como la institución académica) y a la vez trabajar para su disolución o democratización. Denunciar el poder de la academia no es suficiente. La academia necesita reconocer que los nuevos medios están abriendo otros espacios del pensar y el debatir (Schiwy, 2002, p. 128).

Esos nuevos espacios implican reconocer también la producción de conocimiento desde los jóvenes, niñas y niños con rostro y cuerpo que tienen apuestas profundas por la transformación del mundo:

Las causas políticas son principalmente dos ¿Certo? En un principio fue una, la raza yo sólo veía todo desde la raza, la raza, la raza, la raza, porque en Afro** de cierta manera aprendí que muchas de las limitaciones que yo había tenido en la vida eran porque era negra, siempre, y ya. Luego empecé a aparecer el asunto del género ¿No? Y eso lo descubrí en Afro**, no de la misma manera que descubrí el asunto de la raza, sino como... es que no sé cómo decirlo, como desde otra dimensión, más como de... desde la misma experiencia, estamos en un espacio político donde hablabas de una reivindicación política que es en cierta manera, que es no, que es libertaria, pero también siento que hay como cierto dominio, cierta jerarquía (Yacila, comunicación personal 2015).

Estas circunstancias ontológicas-existenciales de generización y racialización, vienen siendo interrogadas en aras de su transformación o interrupción, por parte de los mismas jóvenes, niños y niñas en sus distintos movimientos y apuestas. Casos concretos como el Consejo Infantil y Adolescente del municipio de Medellín o el trabajo de jóvenes como las del colectivo Somos Cimarrón o del grupo de mujeres jóvenes del Cepafro, dan cuenta de las búsquedas de muchas, muchos de ellas y ellos por interpelar o incluso superar las categorías socialmente construidas y colonialmente impuestas, asociadas a la peyorativización de la diferencia y a tecnologías otrofílicas centradas en la inferiorización.

Como lo esboza Mayer (2015, p. 31) “en amplios sectores de la población persisten patrones de relaciones de género mucho más desiguales que son llevados a los diversos ámbitos donde esos actores interactúan: la familia, la escuela, el trabajo y los espacios de socialización, entre otros (Andrade, 2002)”, por lo que es imperativo problematizar las formas en que se están estructurando las relaciones de poder y diferenciación en dichos espacios, así como la producción de subjetividades que desde estos marcos se generan, en aras de visibilizar los procesos de marginalización e interrumpir en alguna medida los mecanismos de desigualdad y dominación, incorporando la denuncia de dichas condiciones en los procesos investigativos realizados.

La instalación de las jóvenes y niñas en jerarquías localizadas de racialización y generización, hace necesario problematizar las lecturas simplistas que afirman que las condiciones de opresión y subalternización asociadas al género han sido superadas, por la incorporación de las mujeres al mercado laboral o a los procesos educativos. Sin desconocer los avances de las sociedades contemporáneas en torno a estos temas, sigue siendo importante afianzar el análisis sobre los poderes hegemónicos que han relegado a determinados sujetos como niñas y jóvenes racializadas, a los márgenes de las ciudades y de los sistemas sociales.

Como lo traza Yacila en su relato:

En el que los hombres siempre son como la figura, entonces alguien va a buscar a Afro** y va y busca a este chico o a este chico, pero nunca buscan a una chica, ¿Cierto? Y pareciera que Afro** fueran los hombres, que las mujeres estuviéramos más invisibles. Entonces empezaron a generarse ese tipo de interrogatorios, pero se generaron precisamente porque Afro** ya había empezado a abrir como un poco esa capacidad de mirar las dimensiones políticas de las cosas ¿Cierto? Entonces con las amigas empezamos a hablar del asunto y era, pero ve, pero es que nosotras, pues los pelados a veces nos dicen que participemos más, que tomemos el grupo como si fuera nuestro, pero uno siente que realmente las condiciones no están dadas, que eso es más como de dientes para afuera, entonces con las peladas, con varias compañeras del grupo nos empezamos a reunir aparte (Yacila, comunicación personal 2015).

Lo anterior implica el desarrollo de autonomías en la producción del conocimiento, en los y las investigadores/as para propiciar la crítica al interior de la misma institución académica y la vez favorecer nuevos medios de democratización del conocimiento, de construcción con los y las comuni-

dades, de generar cada vez más investigaciones en colabor o en las que por lo menos se interroguen y reestructuren los formatos en los que tradicionalmente se ha hecho ciencia y para que grupos y sujetos como las niñas y jóvenes afrodescendientes o indígenas sean visibles desde sus experiencias y conocimientos en estos espacios. Espacios en los que ellas mismas comienzan a generar rupturas, búsquedas y visibilidades:

Entonces en esa medida no nos sentimos todavía como reconocidas del todo dentro del grupo y dentro de la sociedad. Y eso no va a pasar hasta que nosotras no generemos como espacios para eso, entonces ahí, decidimos crear un espacio aparte donde nosotras nos reuniéramos de vez en cuando y habláramos de las cosas que pasaban al interior del colectivo, pero también de cosas que nosotras sentíamos como mujeres y también para leer, “mira, leamos de esto, hagamos...” y empezamos todas como con esa inquietud y empezamos a leer sobre el feminismo, primero era el feminismo en general, luego alguien nos recomendó que leyéramos a Ángela Davis, después, y así fuimos encontrando un montón de cosas (Yacila, comunicación personal 2015).

Ese encontrarse con un montón de cosas desde la teoría para conectarla con la experiencia concreta de vida, para generar espacios de participación y pensamiento distintos en los que sus voces comiencen a ser visibles, son parte de las luchas que muchas mujeres jóvenes afrodescendientes se encuentran dando en Medellín y en otros lugares de Colombia y América Latina, conscientes de la importancia de sus malestares, exploraciones y movimientos vitales y conceptuales, como forma de apuntalar y transformar el mundo en el que viven.

Como lo plantea Rivera Cusicanqui (2010):

El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra propia ciencia –en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales (p. 73).

Que sin centrarse en radicalismos y sin desconocer las posibilidades del conocimiento construido en otras latitudes, pueda interrogársele y a su vez explorar el conocimiento situado latinoamericano y generar aportes que contribuyan a la transformación de las realidades sociales, a establecer nue-

vos escenarios pedagógicos y académicos y a reconocer que los mismos movimientos sociales latinoamericanos construyen y han construido históricamente conocimiento. El pensamiento descolonizador lleva a afirmar los lazos desde el dialogo con otros y otras construyendo una práctica académica crítica que incorpore a los intelectuales indígenas, a los intelectuales afros, a las niñas, niños y jóvenes que hacen ciencia y a muchos otros/as, la visión y las voces de las comunidades latinoamericanas, de las resistencias y narrativas colectivas de los y las jóvenes, de los niños/as, en general de los sujetos y colectivos sociales.

La población afrodescendiente o indígena, así como otros grupos sociales, no pueden seguir siendo vistos desde la ciencia racial instrumental y las jerarquizaciones de los Estados modernos, especialmente cuando ellos y ellas pueden contribuir de manera decidida en la construcción social y en la transformación de la misma, como lo reflexiona Yacila:

Entonces aquí hay mucha población afro que está muy bien preparada, muy bien cualificada, gente con, afros con situaciones económicas importantes. Si bien no voy a decir que la percepción de diferencia racial ha desaparecido acá, no diría eso nunca, diría que se ve de una manera diferente, pero por lo menos una parte de la gente tiene conciencia de que una persona negra está en las capacidades de hacer lo mismo que hace una persona blanco-mestizo, aunque ellos no sé lo permitan, que es otra cosa, me parece, o sea para la gente está incorporado en su psique que el negro es inferior, simplemente por ser inferior, pero saben que el negro tiene las capacidades de hacer lo mismo que ellos hacen, yo lo siento más o menos así (Yacila, comunicación personal 2015).

Descolonizar el pensamiento, retomando lo que expone Yacila, se convierte en una tarea prioritaria para la sociedad en general, especialmente porque pensar en generar arquitecturas situadas alrededor de la construcción de paz, implica el reconocimiento intercultural y el respeto por las diferencias, pero además de manera particular para los investigadores/as y académicos/as, dado que las clasificaciones raciales se encuentran inscritas en los sentimientos y creencias de unos sujetos como inferiores y en la superioridad moral de otros sujetos y sus formas de conocimiento y subjetividades. Esto debe ser constantemente interpelado y rebatido desde las discursividades y prácticas, para lograr fisuras y transformaciones en el orden de la colonialidad racializada y patriarcal dominante, para que efectivamente pueda generarse una construcción de paz que proponga un giro epistémico, así como comprensiones simbólicas mucho más amplias y dialógicas del mundo.

Ahí precisamente el escenario investigativo se nutre desde apuestas metodológicas y epistemológicas diversas que reconfiguran las tradicionales posiciones y ubicaciones de los sujetos en estos procesos, como un aporte que desde este mismo escenario puede realizarse a la construcción de paz, ubicándose desde el reconocimiento de las memorias corporalizadas y territorializadas como instancia ético política.

¿Y qué es eso de la colabor?

Preguntarse entonces por otras formas de construir conocimiento lleva entonces a la colabor como posibilidad de cuestionar las narrativas y discursos eurocentricos instituidos aun en nuestros territorios, desde una preocupación sobre lo que pasa y nos pasa, en lo que es importante resaltar lo planteado por Quijano (2007, p. 94) en cuanto a que “El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” lo que indudablemente coincide con el colonialismo interno presentado por Rivera Cusicanqui (2010). Por lo tanto, la labor de descolonización no es un asunto para ser puesto en otros/as, sino que inicia con nosotros/as mismos como sujetos y como investigadores/as, precisamente porque la perspectiva cognitiva en la que hemos sido educados ha naturalizado la visión eurocentrica del mundo como la única narrativa posible.

Desde los colectivos y grupos de niños, niñas y jóvenes se han venido forjando acciones de resistencia como la capoeira, el grafiti, el hip hop y muchas otras expresiones artísticas y políticas, que han permitido que emerjan nuevos sentidos y prácticas, acciones políticas diversas de descolonización y agenciamiento que deben ser cada vez más visibles. La búsqueda metodológica como pista para profundizar en cómo lograr acercarse a jóvenes, niñas y niños, desde una perspectiva en la que no sólo sean partícipes de la investigación, sino que la misma sea configurada y reconfigurada a partir del encuentro con ellas, ellos y sus realidades concretas; reconociendo las opacidades y los silencios que en muchos casos frente a sus narrativas se ha generado desde el conocimiento científico, se establece en las articulaciones epistemológicas y políticas de la colabor y la decolonialidad como alternativas razonables, que pueden además contribuir a la emancipación y construcción de paz, desde la denuncia y contribución a la transformación de las opresiones.

Adicionalmente y como lo establece Cerda (2014, p. 1) “El enfoque decolonial puede ser visto también como un programa de investigación y acción, de producción de conocimientos y de toma de posición política, que permanece abierto y en construcción” y que abre a las investigaciones a la pluralidad, a la diferencia, a la crítica del conocimiento instaurado, pero además a la visibilización de las voces de los sujetos subalternizados como los niños, niñas y jóvenes, que históricamente han venido siendo invisibilizados. De todas formas, es importante aclarar que esto no puede verse como un rescate fundamentalista que pone un esencialismo en ellos y ellas, sino que por lo contrario, propone como centro de la cuestión las posibilidades alternativas de conocimientos, subjetividades y resistencias que desde la episteme de frontera como las denomina Castro Gómez (2007), se han venido históricamente generando y que se encuentran en niñas, jóvenes y niños como sujetos que también poseen saberes que pueden poner en diálogo intergeneracional e intercultural con otros y otras.

Al respecto entonces vale la pena preguntarse ¿A qué nos referimos cuando hablamos de colaborar? Especialmente cuando los esfuerzos por descolonizar el pensamiento realmente inician desde las propias prácticas, desde la problematización de las categorías investigativas y de las certezas instaladas. Efectivamente investigar desde una perspectiva decolonial y en colaborar no sólo implica rupturas metodológicas y epistemológicas, sino que también se convierte en una apuesta ética y política de quienes quieren replantear las formas tradicionales de realizar investigación y de aproximarse a los sujetos con los que se investiga.

La colaborar como la conciben Duarte y Berrío (s.f., p. 3) es “aquella en la que el planteamiento del problema, el desarrollo de la pesquisa, la elaboración de los productos y la devolución de los resultados se realiza en conjunto, ninguna de las autoras hemos hecho estrictamente investigación de esta índole”, porque implica comprometerse con los actores sociales, con niños, niñas y jóvenes, generando con ellos/as las reflexiones y construcciones en torno a la investigación, lo que no siempre es fácil en medio de una lógica académica e institucional.

Pero más allá de que se pueda o no establecer una investigación en los términos estrictos de la colaborar con niños, niñas y jóvenes, el diálogo como lo tratan Duarte y Berrío (s.f.) aparece como un escenario central a las investigaciones desde el interés por cuestionar las relaciones de poder y ejercer vigilancia epistemológica, a la vez que considerar las búsquedas políticas

de ellos y ellas como centrales, lo que implica relaciones de horizontalidad y reconocimiento mutuo. Relaciones que no necesariamente son fáciles de construir en la cotidianidad por las propias estructuras que alrededor de la ciencia, de la construcción del conocimiento, se tienen desde ambas partes y las posturas adultocéntricas asociadas, pero en el que se han presentado avances desde las posibilidades de reflexión ética y deslocalización de los lugares tradicionales de producción científica.

La investigación en colabor además lleva a deconstruir la idea de la academia como el espacio exclusivo de la construcción de conocimiento y pone en un lugar de profunda validez, los agenciamientos que al respecto se dan en los y las jóvenes, en niños y niñas y los inteligentes aportes que ellos y ellas pueden hacer desde su conocimiento a la construcción de paz, a formas distintas de relacionarnos con otros, otras, incluyendo a lo vivo, a los animales, al planeta mismo, que desde perspectivas adultocéntricas no logran visualizarse. Esta visión de la paz como un asunto que no se centra exclusivamente en lo antropocéntrico, sino que tiene una base más amplia, aparece especialmente en los niños y niñas en conexión directa con pedagogías y cosmovisiones ancestrales, aunque expresadas en lenguajes distintos, pero, aunque se encuentran ambas visiones presentes en el espacio social, poco reconocimiento ha tenido en las prácticas sociales, así como en los debates, escritos e inserciones del trabajo científico y académico.

En esa medida la pregunta es cómo investigar con ellas/ellos y no sobre ellas/ellos, como además generar como lo plantea Freire (1973, p. 3) una comunicación verdadera que no sea “trasferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender” y poder llegar a esa construcción de ciencia social de la que habla el gran maestro e investigador colombiano Fals Borda (1999, p. 5) “la ciencia se construye socialmente, y que por lo tanto queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento” por parte de todos/as los que participan en el proceso de construcción del conocimiento.

La mayor dificultad reside en cómo generar una apropiación social del conocimiento que no sólo se de en la vía de los grupos científicos hacia los niños, niñas y jóvenes, sino que de manera recíproca también se reconozca y respete el conocimiento de ellas y ellos, especialmente frente a un tema crítico en Colombia (lugar geopolítico desde el que se escribe este texto) y en otros países de América Latina, como el de la construcción de paz y que el mismo sea material de lectura, reflexión, etc de los grupos científicos, no

sólo desde la información generada a partir de las técnicas utilizadas, sino desde el encuentro intersubjetivo que se da en todos los momentos de la indagación. Esto que aún se efectúa muy poco, constituye un desafío que esta manera de producir conocimiento, forja y contribuye al debate sobre los procesos de validación y generación del mismo.

Una postura epistemológica desde la colabor y específicamente en torno a la construcción de paz, tendría que propiciar una reflexión sobre las posiciones de sujeto de quienes investigan, pero además sobre las relaciones que se establecen en el marco de las investigaciones, como operan esas preguntas de investigación en el contexto de cada país y de América Latina y la consideración del conocimiento cómo una construcción social que no desconoce el saber de los otros/as, pero también la colonialidad que se ha establecido en esa construcción y en la universidad misma. Aquí resulta clave lo que al respecto sugiere Castro Gómez (2007):

La función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: producir conocimientos pertinentes. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios (p. 85).

Por lo que es fundamental preguntarse ¿Cómo generar investigación desde la universidad que se resista a esta utilización del conocimiento? ¿Cómo ir más allá de la participación concreta de jóvenes, niños y niñas como generadores de información? La apuesta de Fals Borda (1999) es que tanto el investigador como los participantes de la investigación sean vistos como seres sentipensantes o como lo plantea Alejandro Cerda (2013) la búsqueda de una investigación vinculada que abre la posibilidad de que elementos de esos sujetos con los que investigo –niñas, niños y jóvenes– hagan parte del proyecto de vida del investigador/a.

Este último elemento parece realmente provocador porque bosqueja además preguntas sobre el papel de los intelectuales en la sociedad, pregunta central que puede retomarse en lo planteado por Fals Borda (1999):

¿Podríamos entonces ser al mismo tiempo intelectuales estudiosos y agentes del cambio con el fin de cooperar en este movimiento intelectual y político, dirigido a levantar la bandera del poder y la autonomía populares, para de-

fender la vida en todas sus formas, y para adelantar la construcción de una ciencia útil y pertinente? (p. 17).

Esto tendría que generarse desde el mismo inicio de la investigación, desde el entrecruzamiento de las distintas visiones de mundo, pero también como lo enuncia Lenkersdorf (2008) distintas cosmoaudiciones.

Vale la pena retomar además lo planteado por las feministas, especialmente Haraway (1995, pp. 187-188) en torno al conocimiento como forma de contribuir a la descolonización desde la posibilidad de situarlos histórica, geográfica y contextualmente:

Los conocimientos situados son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo, tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas. Los conocimientos situados son siempre conocimientos marcados.

que pueden llevar a la consideración sobre la propia situación en el mundo como investigadores/as, como sujetos con cuerpo, género, historia y motivaciones particulares frente a lo que realizamos, y sobre los escenarios de violencias que se reproducen desde las representaciones que se efectúan de los otros en los procesos investigativos o las formas en que desde ahí se puede contribuir a la emancipación y construcción de paz.

La vigilancia epistemológica implica también preguntarse de manera crítica sobre la propia construcción de teoría como científicos sociales, poner en cuestión también las categorías que se están construyendo y así como lo explicita Rivera Cusicanqui (1990) el reconocer la intraducibilidad lingüística y cultural, propia de una relación asimétrica entre individuos y culturas cuyo horizonte cognoscitivo es diametralmente opuesto, forma parte del dilema ético de las ciencias contemporáneas en las que el conocimiento convertido en instrumento de poder y prestigio, puede volcarse en contra de las necesidades e intereses de la sociedad misma, de los sujetos con los que se investigó y el investigador transformarse en agente de la opresión y la subalternización.

Rivera Cusicanqui (1990) además traza la necesidad de mirar la investigación como el escenario en que dos sujetos reflexionan sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro, generando así un pacto de confianza que permite la incubación de narrativas en cuyo proceso se

va transformando lo acontecido para descubrir lo significativo y que genera otras lógicas de lo investigativo.

Esto implica entender la investigación como una dialéctica de polos pensantes (Rivera Cusicanqui, 1990) porque no necesariamente las relaciones investigativas y la propia construcción de paz están exentas de tensiones, por lo contrario, se encuentran habitadas por las posibilidades, pero también por obstáculos, desencuentros, dadas las asimetrías de la relación misma, pero también porque las expectativas y motivaciones de cada una de las partes pueden ser diferentes. Precisamente ese es también uno de los mayores desafíos que tiene la investigación en colaboración dado que pone al investigador en un rol distinto al que tradicionalmente se ha instalado y le genera desde ahí y desde el diálogo horizontal, otras perspectivas.

Adicionalmente implica pensar a los niños, niñas y jóvenes no como especificidades homogéneas, sino desde su pluralidad, resaltando que a su interior también existen sujetos con intereses investigativos, propiciándoles el situarse más allá de las generalizaciones normalizantes que los ubica en la minoría de edad. Esto pone en contexto la asimetría que ya nos mencionaba Rivera Cusicanqui (2010) en los mismos procesos de muchas de las apuestas investigativas que se realizan, a pesar de que existe un interés discursivo y político en generar alternativas de construcción de conocimiento, no es fácil necesariamente descolonizar el pensamiento y las certezas metodológicas e investigativas instaladas; ese es a la larga el gran reto, especialmente si se quiere construir paz de manera dialógica, contando con niños, niñas y jóvenes, quienes:

Ponen su acento en lo alternativo al ampliar el significado y uso del cuerpo como primer territorio de poder y resistencia, para vencer el miedo y como expresión de paz; la deconstrucción de los derechos desde una perspectiva comunitaria y de des-colonización. Los jóvenes y las jóvenes usan el arte, la estética y lo lúdico como medios de creación y expresión para desnaturalizar lugares y sentidos de enunciación, y mostrar formas de actuaciones plurales y sensibles que no se agotan en la razón (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012, p. 59).

De esta manera el cuerpo y el uso de otros lenguajes para escenificar su acción política, los sueños, opacidades y posibilidades de niños, niñas y jóvenes, propician otras interlocuciones, mucho más heteroglógicas y plurales, que interpelan las formalizadas y adultocéntricas agendas académicas,

generando desplazamientos y roles más diversos y menos estandarizados en los escenarios sociales y los mismos procesos investigativos.

Reflexiones finales

Tal cual como lo enuncia Walsh (2013, p. 24):

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos –de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.

que ilumine el camino de la indagación científica pero también las vidas y la cotidianidad de todos los sujetos que hacen parte de las investigaciones, a la sociedad latinoamericana con sus problematizaciones, realidades y anhelos de construcción de paz como un camino posible desde la edificación de espacios de participación, encuentro, reflexión y acción política, lo que va de la mano con la interrupción de las condiciones de opresión y marginalización de quienes han sido históricamente excluidos de los debates públicos y la construcción social, incluyendo a niñas, niños y jóvenes.

Las ciencias sociales han puesto mucho de sus sentidos y apuestas en las construcciones orales y narrativas, generando preguntas por las subjetividades que desde lo biográfico se van configurando, las rupturas que también desde ahí en la memoria y la experiencia vivida se producen, el encuentro con los vacíos y los silencios. Responder a los silencios, pero también a los retos y demandas que la escucha atenta genera, a las enunciaciones políticas de los sujetos y a la cercanía y posición ética y política del investigador/a con el compromiso de comprensión de las distintas realidades, pero también con su transformación si es necesario, es la gran búsqueda de la investigación en colabor con una perspectiva decolonial, como aporte significativo a las múltiples paces, las que deberán construirse en la particular vivencia del caso colombiano alrededor del conflicto armado y político, pero también las que en otros países tendrán que generarse alrededor de las dolorosas experiencias de las dictaduras o al interior de las familias y escuelas, en suma, en las sociedades latinoamericanas en su singularidad y diversidad.

Esto implica el reconocimiento por parte de los investigadores/as sobre el que:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa (Walsh 2013, p. 29).

Pero además salir de la falta, de las visiones eurocéntricas, reconocer la potencia del pensamiento racializado, de jóvenes, niñas y niños, de las experiencias particulares como latinoamericanos y del aporte necesario de los académicos en diálogo con ellas y ellos para la transformación de las sociedades, forma parte de los desafíos que el pensamiento decolonial y la investigación en colabora plantean, pero que es substancial entender y extender en aras de una construcción de paz que no implique negar el conflicto social pero si tramitarlo de maneras distintas a la violencia. Esto implicaría desde luego subjetivarse de otro modo, recorrer el mundo de una manera diferente, subvirtiendo las normas, cuestionando el canon académico, alejándose de la mirada propia y lejana del déficit, de la carencia y valorar las subjetividades barrocas como lo plantea Santos (2009) que permitan continuar luchas emancipatorias y que propicien así que la descolonización sea realmente una práctica vital e investigativa, un aporte fundamental a la construcción de paces sostenibles y duraderas en las que niños, niñas y jóvenes en dialogo intergeneracional sean también protagonistas.

Las investigaciones y sus planteamientos epistemológicos pueden ser campos de visibilización y creación, de prácticas políticas transformadoras en la medida en que puedan acercarse a los jóvenes y niños desde sus propios lenguajes, con metodologías diversas e innovadoras que disminuyan las asimetrías, involucrándose los investigadores mismos en el proceso de construcción de conocimiento desde subjetividades que se encuentran, reconociendo los tránsitos disimiles de estas subjetividades por el deseo, los miedos y las pasiones, pero sobre todo el ineludible compromiso de la experiencia investigativa como una práctica política y ética, que puede contribuir a transformar la sociedad de la que se es parte o a mantener las subordinaciones y opresiones existentes.

Esta resonancia investigativa y de vida implica como lo plantea Lenderskoff (2008, p. 25) aprender a escuchar, porque “el escuchar, pues, nos abre las puertas, para entrar en otra cultura. Al hablar con la gente, nos pueden abrir su corazón, explicar sus problemas y alegrías y hacernos participar en el mundo que viven. A la vez nos pueden cuestionar e interpelar si aceptamos sus preguntas”, y así definir rutas críticas, de dialogo, de interpelación y aprendizajes mutuos, de transformación política y social, de explicitación de posturas éticas que propicien nuevos sentidos frente a la producción de conocimiento y la emancipación social, necesaria para superar las condiciones históricas de opresión y ampliar los procesos pacifistas y pacíficos más allá de lo antropocéntrico, escuchando a los niños, niñas y jóvenes, propiciando a su vez que ellos y ellas, con otros y otras también puedan escucharse, afianzando y visibilizando las acciones cotidianas, concretas de construcción de paz que ellos y ellas ya vienen realizando, pero también las que pueden ampliar y seguir construyendo.

Finalmente, los escenarios investigativos desde estas perspectivas, implican también la posibilidad para los investigadores (as) de generar un proceso reflexivo sobre sí mismos, de escucharse y observar las transformaciones subjetivas que se generan en ella o él y en los otros con los que comparte esa aventura, permitiéndose el asombro y el dejarse llevar de la mano de los niños, niñas y jóvenes, por sus historias, comprensiones sociales y las acciones que cotidianamente realizan, en aras de —con ellos y ellas— realizar fisuras en lo establecido y avanzar en el empoderamiento de todos los participantes de la investigación, en nuevas rutas de resistencia e insurgencia, de caminos alternativos hacia las paces cotidianas que se generan desde el compromiso ético y apasionado por los otros, por el mundo.

Bibliografía

- Alvarado, S.V., Borelli, S. y Vommaro, P. (2012). *GT Juventud y prácticas políticas en América Latina: comprensiones y aprendizajes de la relación juventud-política-cultura en América Latina desde una perspectiva investigativa plural en jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. 1a ed. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, CLACSO.
- Alexander, M. J. y Mohanty, C. (2004). *Genealogías, legados, movimientos En: Otras inapropiables*. España: Editorial Traficante de sueños.

- Antón, J., Bello, Á., Del Popolo, F., Paixão, M. & Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. CEPAL, UNFPA.
- Carosio, A. (2010). El saber desde las mujeres. Los estudios de género y de las mujeres en Venezuela. En: A. Delgado y M. Camacaro (Coords.), *La Academia en sintonía de género: una discusión impostergable*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Carneiro, S. (2009). *Ennegrecer el feminismo*. Disponible en: <http://negracubana.nireblog.com/post/2009/07/28/sueli-carneiro-ennegrecer-el-feminismo>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-93). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cerda, A. (2013). Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes. En: *En el juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud* (pp. 103-120). México: UAM-X.
- _____. (2014). "Clase 2: Investigación hacia la descolonización o en co-labor. Referencias epistemológicas". Documento CLACSO.
- Curiel, O. (2009). Ponencia presentada en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista realizado en Buenos Aires en junio de 2009, organizado por el grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires.
- Del Popolo, F., López, M. & Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL.
- Duarte Bastián Á.I. y Berrío Palomo, L.R (s.f). *Saberes en diálogos. Alianza entre mujeres indígenas y académicas en la construcción de conocimientos*.

- En: Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situadas. México, CIESAS.*
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Colectivo Editorial Último Recurso.
- Fals, Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*, 38, septiembre/diciembre.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo, Uruguay: Ed. Siglo XXI.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* Documento PDF. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/81-2350ske.pdf
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Kant, I. [1975] (2005). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kuhn, T. [1971] (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. [1983] (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Editorial Alianza.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya tojolabales*. México: D.F. Plaza y Valdés S.A.
- Mayer, L. (2015). Feminización y masculinización del espacio escolar. La necesidad del "hombre": Un análisis de las estrategias para la prevención de la conflictividad escolar en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. En: R. Unda Lara, et al., *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*. 1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana, CINDE: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Editorial Akal.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En: Liliana Suárez Navas y Aída Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. México: Ed. Cátedra.
- Popper, K. [1962] (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PNUD (2013). Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso. Recuperado en http://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf

- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- _____. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (1990). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-75.
- _____. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sousa Santos, B. de (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. España: Editorial Desclee de Brouwer S.A.
- _____. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado
- _____. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México. Siglo XXI: CLACSO.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Schiwy, F. (2002). *¿Intelectuales subalternos? Notas sobre las dificultades de pensar en diálogo intercultural en Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F. & Castro Gómez, S (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Serie “Pensamiento decolonial” Quito: Abya-Yala.

Fecha de recepción: 2016/09/17; fecha de aprobación: 2016/12/03

¿Los llaman terroristas? Unos jóvenes como tantos otros...

*They call them terrorists?
Young man like many others...*

Marie-Astrid Dupret¹
astrid.dupret@gmail.com

Resumen

Explicar el terrorismo por el Islam, no tiene fundamento; la cuestión es preguntarse ¿por qué en la actualidad, la llamada a la Guerra Santa y la perpetración de actos violentos espectaculares atraen tanto a algunos jóvenes de los sectores marginales de grandes ciudades? Para entender lo que les lleva a cometer 'atentados terroristas', es preciso tomar en cuenta el contexto sociocultural y político en el cual están viviendo su juventud. Se puede sospechar que nunca se han sentido plenamente aceptados en una sociedad dominante que les segrega y no reconoce los valores tradicionales de sus padres, ni tampoco de su religión. De ahí la tendencia a las transgresiones y a la delincuencia en la adolescencia como una manera de reivindicar una existencia propia, lo que les abre el camino hacia la cárcel donde les esperan malos tratos y humillaciones. En estas circunstancias, el Islam radical se vuelve para ellos una propuesta de salvación que les ofrece una oportunidad para volverse héroes y por fin tener un momento de protagonismo, ser alguien, aunque sea muriendo en el acto.

Palabras clave

Acto violento, adolescencia, atentado suicida, delincuencia juvenil, ideal heroico, marginalidad, terrorismo.

Forma sugerida de citar: Dupret, Marie-Astrid (2016). ¿Los llaman terroristas? Unos jóvenes como tantos otros... *Univeristas*, XIV(25), pp. 149-168.

Abstract

Explain terrorism by Islam, doesn't make sense; so the question is why nowadays the so called Holy War and the perpetration of violent acts are so attractive for some young people of big cities' marginal sectors. To understand what leads them to commit 'terrorist attacks', its' necessary to mention the sociocultural and politic context of their childhood. One may think that they never felt themselves fully accepted in a dominating society which segregates them and doesn't recognize the traditional values of their fathers, nor their religion. Transgressions and delinquency during adolescence are a way for them to claim for the existence of oneself in the world. But it also leads to jail where ill treatments and humiliation expect them. In these circumstances, radical Islam offers them the opportunity to become heroes and at last be protagonist of their own life, just for one moment, even if it means to die in the action.

¹ Psicoanalista, miembro de la Asociación Lacaniana Internacional. Ph. D. en Filosofía (Antropología filosófica) de la UCL (Université Catholique de Louvain).

Keywords

Adolescence, heroic ideal, juvenile delinquency, marginality, suicide attack, terrorism, violent act.

Introducción

Desde algunos años, la actualidad mediática en Francia y Bélgica sobre todo, focaliza su atención sobre el tema de adolescentes y jóvenes que cometen atentados en lugares públicos y emblemáticos de la posmodernidad, entre los más recientes, El Bataclan de París (noviembre 2015) y el aeropuerto internacional de Bruselas (marzo 2016) o contra personas representativas de la laicidad atea, como los caricaturistas de Charlie Hebdo (enero 2015), actos reivindicados luego por el Estado Islámico. Muchos debates de diversa índole, han nacido alrededor de las causas psicosociales de estas violencias espectaculares y de la personalidad de los perpetradores. En esas discusiones, se observa un cierto antagonismo entre por un lado, los defensores de los valores superiores del Occidente que ven en estos crímenes, la expresión de la barbarie y la venganza de grupos juveniles incentivados por el fanatismo religioso de sus imames, incapaces de insertarse en el desarrollo neo-liberal y, por el otro, los que trabajan cotidianamente con adolescentes de los barrios periféricos de París y Bruselas, trabajadores sociales, educadores, jueces de la niñez y adolescencia, y otros, para quienes las condiciones de vida y la falta de perspectivas de inserción social, son las principales causas de estos recorridos hacia la criminalidad².

Uno podría pensar que se trata de la problemática específica en países del mundo occidental y donde los descendientes de trabajadores que migraron de excolonias hace 50 o 60 años, están encerrados en un contexto de desvinculación social. En realidad, la lectura de las historias de vida de algunos jóvenes

2 Mencionamos las contribuciones muy valiosas al debate como la 'Journée d'études. Ethnopsychiatrie. Culture, souffrance et théories. La radicalisation islamique', Bruselas 19 de abril 2016, o 'Journées de l'EPHEP. Questions sur la radicalisation –poussées, analyses et commentaires', París 11 de junio 2016.

radicalizados, da una sensación de familiaridad y no faltan rasgos comunes con las de menores infractores ecuatorianos³. Por supuesto, hay divergencias muy significativas entre las dinámicas que llevan a cometer violencias insensatas en un escenario público, y agresiones más locales y ligadas no raras veces, a pequeños tráfico y pandillas. En particular, en lo que se refiere a los jóvenes de los suburbios europeos atraídos por la “guerra santa”, se constata el rol decisivo de su pertenencia cultural; con los valores de la tradición familiar que reivindican, una filiación y una figura paterna desprestigiadas, así como el papel fundamental, si bien superficial, del Islam. Pero por otro lado la comparación con otros adolescentes involucrados en actúes violentos, muestra similitudes importantes, como las condiciones de vida y el origen social; también se puede mencionar la edad, entre adolescencia y juventud, delincuencia y conductas anti-sociales previas, una infancia de marginalidad, una escolaridad limitada; lo que apunta a menudo a un diagnóstico de psicopatía, y que permitiría pensar la desinserción sociocultural como uno de los factores claves de las conductas mortíferas juveniles.

De allí la idea de este breve ensayo que tiene como fin examinar, a partir del contexto delimitado de los suburbios belgas y franceses, algunas facetas de la conflictividad de una juventud desamparada que, después de un recorrido estereotipado, encuentra en la criminalidad una solución para su mal vivir. Se espera de este modo enriquecer la discusión al respecto, y aportar algunos elementos explicativos para contribuir a la búsqueda de respuestas preventivas que permitan en la medida de lo posible, evitar estos destinos funestos tanto para el sujeto mismo como para la sociedad, e incluso el mundo...

Dos paréntesis

Antes de iniciar este estudio, algunas aclaraciones históricas son necesarias frente a prejuicios y amalgamas muy comunes en Europa, mucho menos en el Ecuador, y que nacen de una supuesta vinculación intrínseca entre el Islam, el terrorismo y la violencia.

En francés, el vocablo “terrorismo es atestado desde 1794 en el sentido de ‘régimen de terror política’, paralelamente a ‘terrorista’ que designa el

3 Se puede encontrar una descripción del perfil típico de estos menores infractores, los unos atendidos por el personal de los Consultorios Jurídicos Gratuitos de la PUCE, que se encargaba de su defensa, los otros entrevistados en el curso de una investigación realizada por la FLACSO, en Dupret, 2005.

partidario, el agente de un régimen de terror” (Le Robert, 1992, bajo la palabra ‘terreur’); y sigue: “por extensión, las dos palabras se aplican hoy día al empleo sistemático de medidas violentas con un fin político y, muy a menudo, a actos de violencia ejecutados para crear un clima de inseguridad”. Por ende, la dimensión política constituye una parte esencial del terrorismo.

En este sentido, el terrorismo tiene una larga historia desde su nacimiento como tal en la Revolución francesa, e incluso antes. Fueron prácticas utilizadas por los norteamericanos al conquistar las tierras de EE.UU, lo mismo que hicieron muchos pueblos colonizadores; también sirvieron a los Nazis para amedrentar a las poblaciones ocupadas, o a Israel, desde su fundación, con el fin de hacer huir a los palestinos de sus aldeas. No faltan recuerdos dramáticos de procedimientos de esta misma naturaleza en todo el mundo, con el objetivo de aterrorizar a la población. Por lo que la expresión “terrorismo islámico” que sugiere una vinculación directa entre el Islam y el uso del terror, es abusiva, y devela una distorsión ideológica peligrosa en cuanto estigmatiza a un grupo de gente por su pertenencia religiosa, en lugar de favorecer el análisis de la problemática subyacente.

Por cierto, en la actualidad el Medio Oriente es el escenario de hechos de violencia extrema; pero para entender su dinámica mortífera, es necesario re-situarlos en su contexto. En junio del 2014, se proclama la fundación de un Califato en el norte de Irak, que se denominará ISIL⁴, y que pretende ser una teocracia islámica, cuya ideología está basada en una aplicación extrema de la Charia o Ley Islámica (Dupret, 2014) y el uso muy mediatizado del miedo para ejercer su poder, parte de su táctica para extender su dominio hacia otras regiones. La utilización de una violencia desmesurada, es parte de la historia reciente de esta región del mundo que fue el escenario de atrocidades cometidas por los ejércitos norteamericano y de sus aliados durante su invasión a Irak; recordemos en particular la segunda batalla de Fallujah a finales del 2004, apenas diez años antes, y que fue un crimen contra la humanidad. En estas circunstancias, uno no debe extrañarse del recurso a una fuerza brutal por parte de quienes vivenciaron en su infancia las tragedias de la guerra, lo que permite explicar en gran parte su apoyo incondicional al ISIL.

Empero, la fascinación que suscita entre los jóvenes que habitan partes menos convulsiónadas del mundo, como los barrios de migrantes magrebí de Francia o Bélgica, no responde a una situación comparable, y para en-

4 Slamic State of Iraq and the Levant, o también EI (Estado Islámico).

tender el tropismo del Estado Islámico, es necesario buscar otros elementos explicativos. Para aprehender el sentido de sus adhesiones y sus actuares, es necesario resituarlos en el contexto posmoderno de una juventud a menudo desorientada en cuanto a su futuro; y conviene añadir las experiencias de segregación más o menos sutil que viven a diario.

No hay criminal innato

Este estudio de los actuares violentos, parte de un primer axioma: no hay criminales por naturaleza. Al mirar las caras de muchos de los jóvenes de origen norafricano que han cometido gestos terroristas en estos últimos años, ¡se evidencia lo absurdo de la teoría lombrosiana! Se los ve por lo general, risueños, simpáticos y según muchos de sus vecinos, nadie hubiera sospechado que un día iban a cometer acciones muy violentas en nombre de Dios, *Allah Akbar*, tal vez lo único que saben en árabe. Tampoco tiene sentido hablar de una personalidad terrorista propia a los jóvenes de los barrios con poblaciones de origen árabe, que sean lobos solitarios, como se los denomina, o parte de un grupo más extendido, como el Estado Islámico. Más allá de las referencias políticas e ideológicas, el esquema de conducta es de gran actualidad en el mundo de hoy, y lo encontramos en escenarios muy diferentes, por ejemplo en las matanzas en centros educativos en EE.UU., como los hechos contados en *Bowling for Columbine*, para no citar más.

La cuestión es por lo tanto entender lo que pudo llevarles a transformarse en ‘terroristas’, y cometer atentados sin piedad, contra un enemigo anónimo, a menudo muriendo en el acto. La explicación más común en Europa, es su radicalización religiosa, sea por el contacto con co-detenido islamistas durante su encarcelamiento, sea con reclutadores del Estado islámico, hasta el punto que los gobiernos han creado programas de des-radicalización, como principal prevención. Sin embargo el meollo del problema parece otro y conviene más bien analizar el porqué de la fanatización como respuesta a su malestar existencial, en lugar de considerar a la religión como el principal causante de los actos terroristas. Lo que no significa, en el caso de los djihadistas⁵ nacidos en Europa, dejar de lado la dimensión religiosa por lo más superficial que sea por lo general tienen un profundo desconocimiento del Islam-, así como la di-

5 El Djihad es la doctrina de la Guerra Santa promulgada por el Islam.

mención política. Uno de los mayores interrogantes se refiere a lo que lleva a estos jóvenes, parecidos a tantos otros de su edad, a adscribir sus actuaciones a los lineamientos políticos del Estado islámico; o sea ¿qué es lo que hace tan seductor el proyecto del ISIL para que algunos chicos de sectores marginales del primer mundo, vayan a cometer de repente crímenes espectaculares, horribles, gratuitos, y a menudo bajo la forma de auto-sacrificio?

Para dilucidar las motivaciones de estas actuaciones mortíferas ligadas a la atracción del Djihad, una opción aparentemente incongruente en un entorno consumista, aunque de ninguna manera ajena a la sociedad neoliberal, es necesario buscar otros elementos como lo propone Badiou (2015) al hablar de ‘las subjetividades reactivas’ de ‘los desposeídos’ que “no tienen ningún medio para oponerse, en el pensamiento o en la acción” al mundo de comodidades, ‘arrogancia’ y ‘pretensiones a la civilización’ de la ‘subjetividad occidental’ (p. 39ss); de allí “una frustración amarga, una mezcolanza clásica de envidia y rebeldía” (p. 42). En este sentido, sería la propia dinámica de la sociedad que, al excluir a una parte de sus miembros de una inscripción sociocultural, abre el camino a actores mortíferos de algunos jóvenes que reivindican por este medio, un lugar de existencia, por más efímero que sea.

Entre los aspectos sobredeterminantes en el recorrido de vida del joven ‘terrorista’, hay que mencionar en primer lugar, una infancia al margen de la sociocultura dominante, con una figura paterna desvalorada en el seno de la sociedad para la cual trabaja, y tradiciones religiosas a veces con valores contrarias a los de la posmodernidad, con su consecuencia de segregación por parte del mundo que le rodea, una falta de perspectivas de futuro y un sentimiento de disociación identitaria. Luego, en la adolescencia, el típico impulso a las proezas, le lleva a cometer acciones delictivas que le abren las puertas de la cárcel, donde está puesto en contacto con los predicadores de una religión de salvación en nombre de un Dios omnipotente; seducido por un Estado Islámico victorioso, magnificado por Internet, y que le promete una vida nueva, viajar a Siria o Irak, o por lo menos colaborar con la Guerra Santa contra los infieles, se vuelve una meta primordial; cuya consecuencia casi inevitable, será cumplir con su destino de mártir gracias a un acto espectacular y sangriento. Profundicemos algunos de estos aspectos.

Adolescencia y exclusión sociocultural

La pubertad marca el paso biológico de la infancia al mundo adulto en la medida que el joven adquiere la capacidad de engendrar, lo que conlleva cambios en su estatuto sociocultural con la posibilidad de ser padre y por ende fundar una nueva familia, así como entrar en el mundo laboral. A partir de entonces, el sujeto experimenta paulatinamente su nueva posición en el seno de su grupo en cuanto se supone que poco a poco vaya a tomar parte más activa en la vida sociocultural. De allí, el concepto de pasaje adolescente para subrayar un proceso de duración variable según las épocas, las culturas y los individuos, con facetas múltiples, entre las cuales el aprendizaje de la convivencia con los otros, en conformidad con las leyes comunes. También durante esta etapa del desarrollo, en el plan intra-psíquico, se modifican las estructuras del pensamiento y la economía subjetiva; en particular el joven se hace cada vez más dueño de su actuar —como se dice, ‘dueño de su vida’—, al cual da sentido y valor.

En otros tiempos, el pasaje adolescente estaba acompañado de ritos de iniciación para enmarcar esta transición hacia un nuevo posicionamiento en su sociedad, y hacia una identidad adulta. Estos ritos tenían como función, ayudar al joven a encontrar un anclaje personal en el mundo, independientemente de sus vínculos familiares infantiles; solían abarcar tanto saberes simbólicos como conocimientos concretos respecto a la sociocultura de la cual era partícipe, para permitirle orientar sus acciones hacia el bien de la colectividad, y a la vez desarrollar sus talentos singulares. De este modo, tenía la posibilidad de integrarse a su comunidad y sentirse miembro por completo, al lograr superar las pruebas y romper sus lazos de dependencia, sobre todo con su madre. El efecto de estos ritos, al producir un corte tanto físico como emocional e intelectual, entre el adolescente y su pasado, era esencial para que pueda asumir el rol que se esperaba de él y volverse así, actor pleno y responsable en el marco de su sociedad.

En el mundo posmoderno, con la pérdida de la dimensión colectiva, los ritos de pasaje y de iniciación han desaparecido, aunque de manera más solapada, existen algunos nuevos modos de subrayar la transición del mundo infantil a la vida adulta. Entre aquellos, el acceso a los estudios superiores con las pruebas que implican para abrirse a nuevos conocimientos, parece uno de los más importantes, y en este sentido la Universidad no solo ofrece mejores posibilidades de trabajo, sino también nuevas oportunidades de

contactos y de relaciones sociales, así como la ampliación de los espacios de vida⁶. Para los adolescentes magrebí, este camino hacia la adultez es casi impracticable. La mayoría de ellos no pueden emprender estudios de tercer ciclo, por razones económicas tanto como académicas, ya que sus escuelas y colegios no suelen tener el nivel educativo idóneo para llevarles hacia la educación superior y las grandes escuelas, sino que les destina más bien a formaciones subalternas. Como lo escribe Badiou (2015, p. 47), “estos jóvenes se consideran como sin perspectivas [...] no hay lugar para ellos, no hay lugar en todo caso conforme con su deseo”.

Hay que subrayar que la frontera sociocultural no es solo simbólica sino que se materializa bajo la forma de una guetoización por así decirlo, de los espacios de vida de los adolescentes dentro de la urbe, como lo describe una investigación del 2008 sobre Molenbeek, Bruselas, tristemente famoso en estos últimos tiempos (Bailly et al., 2008). En efecto, ahí, la mayoría de los jóvenes de origen norafricana viven replegados entre unas cuantas manzanas donde transcurre su cotidianidad, y fuera de las cuales se sienten incómodos. Cabe añadir que su mundo no está solamente limitado en el plan geográfico; las actividades para-escolares a su disposición se reducen a poca cosa, sobre todo el fútbol; casi no tienen acceso a la cultura, por lo general reservada a otros sectores socioeconómicos, y sus intereses en la vida se ven cada vez más restringidos. Notemos que muchos sectores marginales de otros lugares del mundo, viven situaciones similares de desarraigo espacial.

Para entender la profundidad de la exclusión adolescente, es preciso remontar a la infancia y a las condiciones de existencia de la familia.

Orígenes de la desinserción sociocultural y división entre mundos incompatibles

En efecto, la falta de acceso a una formación profesional de calidad, no es más que un aspecto de la dificultad de auténtica inserción de los jóvenes en la sociedad que les rodea, ya que se encuentran divididos entre dos culturas sin muchos puentes entre la una y la otra⁷, la de su vida familiar por una parte, y la otra, su vida que podríamos llamar ‘pública’. Esta dicotomía sociocultural se

6 Los Erasmus facilitan los intercambios y las posibilidades para estudiar en otros países.

7 Muy pocos son los nombres que atraviesan esta frontera en un sentido o en el otro.

manifiesta desde la infancia, como lo comenta en su novela, el escritor Azouz Begag (1989) que describe con mucho humor, el sentimiento extraño experimentado durante su niñez por el pequeño héroe de origen argelino, a pesar de haber nacido y crecido en Lyon, cuando se encuentra con franceses, en un lugar que no tiene nada que ver con el mundo de su hogar y en el cual se da cuenta que no tiene cabida. Esta problemática relativa a la inscripción sociocultural, se refleja en la estructuración psíquica del sujeto, provocando carencias identitarias y la ausencia de un sentimiento de pertenencia. Como se verá a continuación, esta brecha crea un terreno muy fértil para la futura radicalización, donde se infiltrarán las imágenes seductoras de las propagandas engañosas del Estado islámico con la propuesta de redención, con fuertes cargas religiosas.

La poca articulación entre el escenario familiar y el de la cultura dominante que rodea a los jóvenes magrebí, tiene su larga historia. No es casualidad que suelen pertenecer a la llamada ‘tercera generación’. La primera corresponde a la del abuelo, el primer migrante, todavía inmerso en su cultura de origen, y que mantiene vínculos fuertes con su pueblo natal, donde volvió después de encontrar un trabajo en Francia o Bélgica, para buscar a una esposa de su comunidad; ella por lo general, no aprenderá francés o será muy poco. La segunda generación es la del padre del joven, que intentó integrarse de la mejor manera posible al entorno cultural del país de acogida, asimilando sus modos de vida, aunque con un apego al Islam de su pueblo y a sus tradiciones. Como se sabe, en la mayoría de los casos, esta inserción falló, sobre todo porque, por razones principalmente económicas, el padre nunca fue reconocido como miembro por completo de la cultura dominante; al mismo tiempo que los lazos con la tierra de origen se habían vuelto más distantes. Viene entonces la tercera generación que es la de nuestros adolescentes, muy a menudo abocada al desempleo. Ya no está vinculada al mundo sociocultural magrebí y a la vez no se siente plenamente europea, ni tampoco está considerada como tal —en Francia, la privación de nacionalidad es la prueba patente de esta falta de verdadera integración: a pesar de haber nacido en Francia, no son auténticos franceses. Una variante de ni, ni, que se añade al ni estudiar ni trabajar, esta vez ni de un grupo cultural, ni del otro; crecen al margen del poder político y económico, y tampoco tienen a un grupo de pertenencia social dónde sentirse reconocidos.

El problema no es solamente coyuntural sino que tiene que ver con la estructura socioeconómica del sistema neoliberal al cual participan activamente los migrantes en Europa. En efecto viven una especie de situación colonial

invertida, con los ex-colonizados que trabajan en una relación de explotación parecida a la anterior, pero esta vez en el seno del país colonizador; por lo que no son dueños ni de los medios de producción, ni tampoco de las decisiones políticas; vienen como una mano de obra que en principio, no va a instalarse definitivamente⁸. Con la consecuencia de que sus nietos crecen divididos entre dos mundos incompatibles, el mundo neo-liberal con sus modos de vida posmodernos por un lado, y por el otro, una familia organizada alrededor de valores tradicionales, una dicotomía con efectos esquizofrénicos en la construcción psíquica del sujeto, un verdadero clivaje entre el hogar y el exterior; una incomunicación entre los dos espacios de su vida que obligan a los hijos de migrantes adaptar su conducta a cada contexto singular.

Una esquizofrenia existencial

Lo cierto es que los factores de marginación socioeconómica y desdoblamiento cultural, no solo moldean las normas de conducta, sino que afectan al proceso de estructuración psíquica del joven, en la medida que atañan al Nombre-del-Padre, o sea a la función simbólica del padre. En efecto, en circunstancias socioculturales adversas, este padre está a menudo en la incapacidad de ocupar un lugar de referencia y servir como mediador entre el sujeto, la familia y la sociedad, lo que a su vez tiene como consecuencia para el sujeto, cuestionamientos de orden identitario, y dificulta la formación de su conciencia moral y de su ideal yoico. Estos aspectos merecen una profundización.

En las culturas norafricanas tradicionales, la figura paterna tiene una función predominante dentro y fuera del hogar, investida de respeto y autoridad. La situación es muy diferente para los emigrados. Afuera el padre es un trabajador, una mano de obra de segunda clase, lo que el niño entiende como una forma de desprestigio del mundo exterior para con el padre. Y dentro de la familia, no raras veces, la imagen paterna se caracteriza por vacíos, enfermedades y ausencias⁹. En estas condiciones, el padre no puede ser el representante de una Ley para la cual es considerado como extranjero; por

⁸ Las discusiones respecto a las políticas de reagrupamiento familiar, son significativas al respecto.

⁹ Aunque son datos que no pueden ser publicados por temor a malas interpretaciones, se sabe que la proporción de pacientes provenientes de África del Norte, es muy alta.

lo que el Nombre-del-Padre, no se constituye ni como referencia simbólica ni como punto de anclaje en la sociedad dominante¹⁰.

Durante los primeros años de vida, al nivel de la estructuración subjetiva arcaica¹¹, por lo general no se plantearon mayores problemas. Las familias magrebíes suelen cuidar mucho a sus hijos pequeños y el narcisismo primario del niño, cargado por los imaginarios y las ensoñaciones de sus parientes, en especial su madre, es fuerte y le da seguridad, permitiéndole el desarrollo de su Yo con una representación valorada de sí mismo. Al contrario, la etapa de estructuración cultural, tiempo de la articulación del complejo de Edipo –el sujeto, en relación con padre y madre– y de la socialización –es decir el de la inserción en grupos de pares y en el entorno sociocultural–, se vuelve problemática. Tal vez una de las dificultades mayores de esta situación, se devela en la construcción de la consciencia moral, tributaria del proceso de subjetivación en el momento del Edipo, una instancia necesaria para que el sujeto ordene sus conductas según los preceptos éticos que aseguran la convivencia social en el seno de cualquier grupo. En el caso de los niños magrebíes, el proceso de adquisición de los valores morales, se ve entorpecido y desarraigado del contexto de vida por la esquizofrenia psico-cultural en la cual crecen; de modo que la consciencia moral se articula a un sistema abstracto, del bien y del mal, de lo permitido y lo prohibido, impregnado por una religión lejana, ajena a las vivencias cotidianas, sin posibilidad de formar un punto de evaluación para la conducta propia.

Por último, la dicotomía entre el mundo familiar y tradicional por un lado, y la sociocultura exterior dominante por el otro, complica la formación de un ideal que permita al sujeto proyectar a su Yo y su devenir en un escenario de vida, y de este modo adquirir los instrumentos para pensarse a futuro dentro de una sociedad donde pueda vivirse reconocido como miembro pleno. La consecuencia de esta situación, es que el mundo que le rodea, no lo experimenta como suyo, y tampoco desea apropiarse de bienes culturales de los cuales no se considera heredero. Por lo que, como lo nota Zizek (2016), siguiendo a Freud, y de manera mucho más drástica que para los que están insertados en la sociocultura dominante:

10 Es muy sabido que llevar un nombre y un apellido con consonancias árabes, resulta un obstáculo para conseguir un empleo.

11 Para esta división en tres etapas (arcaica, cultural y ideológica) de la estructuración subjetiva en relación con el lenguaje y la cultura, ver Dupret & Sánchez-Parga (2013).

El próximo es antes de todo una Cosa, un intruso traumatizante cuyo modo de vida diferente (o más bien el modo de goce materializado en sus prácticas y rituales sociales) nos molesta, su cercanía demasiado grande puede perturbar el equilibrio de nuestros modos de vida y, de esta manera, dar lugar a una reacción agresiva que tiene como fin deshacerse de él (p. 94).

Esta falta de ideal existencial se refleja en la construcción de lo que Freud (1908) llamó “la novela familiar”. Para sostener algo de su narcisismo, el niño suele crearse un imaginario alrededor del cumplimiento de hazañas fantásticas, un Yo ideal heroico para salvar a sus padres, una suerte de sueño despierto que le acompañará durante la infancia. En condiciones normales, en el momento de la adolescencia, renuncia a este fantasma para lanzarse en la conquista de escenarios de vida reales, apoyándose en la confianza en sí mismo y en sus capacidades propias, en función del principio de realidad que le guía. A cambio, sobre el trasfondo de segregación que constituye la cotidianidad del joven magrebí, se marca una frontera casi infranqueable entre mundos paralelos e incommunicados, que diferencia las conductas orientadas por los valores posmodernos y las esperadas por la familia. Le resulta entonces muy difícil abandonar su sueño infantil de grandeza, que se transforma en un gran escollo para su acceso a una vida responsable y una realidad de la adultez.

Lo que explica por qué en la adolescencia, época de un empuje a la acción dentro un mundo bien real y ya no de ficción, las actuaciones violentas se tornan para algunos jóvenes, un modo de existencia que les da oportunidades estimulantes para sentirse vivir ‘de verdad’, con las consecuencias previsibles de una tendencia hacia las incivildades, los comportamientos anti-sociales e incluso la criminalidad.

Psicopatía y actuar delincuente, una manera de vivir

En efecto, el contexto de marginación con sus graves carencias de integración sociocultural, crea casi todas las condiciones favorables al surgimiento de un cuadro de psicopatía, entendida esta última como un conflicto entre el sujeto y el grupo social, que se manifiesta en actuaciones y reacciones desmedidas con una escasa ‘mentalización’ de la conducta (Dupret, 2005, p. 52). Es llamativo que el perfil psicosocial de estos jóvenes tenga varios rasgos comunes con chicos de sectores desfavorecidos de otras partes

del mundo, entre los cuales se puede citar un nivel de escolaridad mediocre, dificultades en la inserción laboral y social, un alto grado de impulsividad, desconocimiento de la Ley (o el no sentirse concernido), la ausencia de sentimiento de culpabilidad, y la falta de una referencia paterna valorada¹². No hay que extrañarse que para muchos de ellos, la adolescencia signifique entonces el inicio de un recorrido fuera de las leyes y de las normas, al principio pequeños hurtos pero luego, a veces, delitos más graves, por lo general en relación con el tráfico de drogas y armas. Lo cierto es que no suele crearles un problema moral, ni tampoco una transgresión, en la medida que no se consideran parte de la sociedad que sirve de tablero a sus fechorías.

A cambio, la vinculación con pandillas y bandas, que acompaña por lo general la delincuencia, ofrece al adolescente una oportunidad para insertarse en un grupo y experimentar por fin, un sentimiento de pertenencia y reconocimiento. Además, estas agrupaciones giran alrededor de un jefe, figura idealizada que el padre, por su posición de dominado, nunca pudo asumir. Y están los compañeros frente a los cuales el joven puede hacerse valer y ganar su consideración, a través de conductas riesgosas y desafiantes. Por fin siente vivir plenamente en una edad en la cual necesita escapar al encierro familiar y descubrir nuevos espacios de acción. La delincuencia se vuelve no solo un medio para obtener réditos económicos sino para transgredir las normas y crear el evento, por fin una vida intensa donde puede jugarse el todo por el todo; y los comportamientos anti-sociales devienen su modo propio de adaptación a un entorno social que siente hostil, permitiéndole crearse un personaje respetado y a la vez, cumplir con sus sueños de infancia de heroísmo y salvación del honor de la familia.

Eissler (1979) define la delincuencia desde un punto de vista dinámico a partir de tres criterios: “Una persistencia del principio del placer a costa del principio de la realidad; una agresividad dirigida hacia el exterior; actitudes refractarias a los valores que vienen del consenso social”; que Van Gijsegem matiza, hablando de “un elemento de transgresión de los valores histórico-sociales y un elemento de agresión o explotación del mundo exterior”; y observando, a partir del estudio de Yochelson y Samenow (1976) que el acto delincuencial articula pensamiento y actuar, al suscitar “una alta tasa de excitación... alimentada por el sentimiento de ser especial, diferente, ‘fuera-de-la-

12 Por los datos que se tiene, unas de las diferencias, son la existencia de un hogar, la ausencia de maltratos y abusos sexuales intrafamiliares; y relaciones amistosas más o menos duraderas.

ley', potente y dominante, ... con la sensación de tener al otro bajo su poder"; y añade: "La imagen de sí omnipotente es primordial y debe constantemente ser mantenida para evitar... el sentimiento de no ser nada" (1980, p.116).

Uno entiende entonces el papel tan central de la delincuencia para los adolescentes de la marginalidad, al ofrecerles por fin un modo de vida a su dimensión, con un posicionamiento preeminente en el contexto de una cotidianidad gris. Y cuando surgirá luego la oportunidad de un actuar terrorista, que extenderá su rayo de acción al escenario del mundo entero, los efectos imaginarios se demultiplicarán, dándoles una sensación grandiosa. Empero para llegar a esto, hay que mencionar la etapa trágica y decisiva que es el paso por la cárcel. Porque lo triste es que, a pesar de que los actos delictivos en los cuales se involucran estos jóvenes, giran sobre todo alrededor del mercado de estupefacientes, y raras veces se transforman en gran criminalidad, a menudo les precipitan en directo hacia la prisión con sus consecuencias desastrosas para el sujeto inmerso en grandes contradicciones y carencias simbólicas.

Cárcel, radicalización, Internet

Para muchos de ellos, con una estructura subjetiva frágil, entrar en la cárcel significa el inicio de una debacle psíquica. Lugar de malos tratos, violencias y humillaciones produce un desamparo anímico tal que cualquier ideología simplista encuentra un terreno muy fértil para arraigarse. Amedy Coulibaly, autor del atentado contra el supermercado *kosher*, había filmado con algunos de sus compañeros, las condiciones de vida infames de la prisión de Fleury-Mérogis, lo que le llevó a decir que la cárcel es "la mejor puta escuela de criminalidad", añadiendo esta reflexión: "¿Cómo queréis que se aprenda la justicia con la injusticia?". No es solo su punto de vista sino que lo comparten muchos especialistas de la juventud delincuente que consideran a las vivencias carcelarias, como la primera causa de la radicalización islamista, en el sentido de una búsqueda en la religión, de un escape simbólico a una experiencia de degradación de la condición humana, un aspecto muy olvidado por los críticos de la Islamización.

En 1961, en su introducción al libro de Frantz Fanon, Sartre había notado la tendencia a un creciente fanatismo religioso en el contexto de las luchas contra los poderes dominantes:

Lo que era otrora el hecho religioso en toda su simplicidad, una cierta comunicación del fiel con lo sagrado, lo transforman en una arma contra la desesperanza y la humillación. [Sus dioses¹³] los protegen; lo que quiere decir que los colonizados se defienden de la alienación colonial incrementando la alienación religiosa. Con aquel único resultado, en fin de cuenta, que cumulan las dos alienaciones y que cada una se refuerza con la otra.

Así Sartre nos llama la atención sobre la función exacerbada de la religión, o de cualquier integrismo¹⁴, para sostener al sujeto cuando atraviesa situaciones extremas de vacío moral y de segregación sociocultural, al ofrecerle por lo menos tres bienes: un ideal sublime, una filiación divina y un modelo de conducta valorada por la comunidad. El Islam salafista a través de las predicaciones de imames radicales, juega este papel a la perfección, ayudando a colmar carencias identitarias, supliendo a un lazo social casi inexistente hasta entonces y creando un imaginario de rescate frente al sentimiento, latente en la historia de estos jóvenes, de no ser nada, meros desechos, sin lugar en la sociedad dominante.

Sin embargo, se puede suponer que las palabras de los radicalizados, no habrían surtido un efecto tan potente entre estos adolescentes atravesados por los malestares de la cultura si no fuera por la influencia masiva de Internet. Como muchos otros jóvenes posmodernos –y menos jóvenes también–, se encierran gran parte del tiempo en espacios virtuales, hasta el punto que para ellos paulatinamente se crea una realidad paralela, una realidad tan verdadera como el mundo de la cotidianidad, frente a la cual no tienen la capacidad de desarrollar un juicio crítico. En este contexto, los videos de propaganda del Estado Islámico, con sus escenas de horror pero también con sus imágenes de un mundo otro, de hermandad y de buen vivir bajo el mandato de Allah, tienen un poder de fascinación; la voz de este nuevo Superego, venida del gran Otro virtual, se vuelve entonces imperativa, y los modelos de comportamiento ejemplares que propone, se transforman en incentivos hacia un cambio completo de existencia¹⁵. De este modo uno entiende la fuerza convincente de Internet como apoyo a los reclutadores –curiosamente no se sabe mucho de es-

13 En el caso de los jóvenes magrebí, Allah es el Dios grandioso y omnipotente.

14 Se observa en muchos países que los nacionalismos de extrema derecha suelen atraer a grupos muy precarizados.

15 Valdría la pena estudiar el rol de lo virtual en la conducta de jóvenes que ‘salieron a matar’, ya que muchos de ellos antes de actuar, habían ‘colgado’ su proyecto en Internet.

tas personas que probablemente, son verdaderas mafias que manejan mucho dinero y no tienen ningún interés espiritual o religioso–, que no encuentran muchas dificultades para contactar a algunos jóvenes ávidos de afianzar su radicalización religiosa con proezas e incluso auto-sacrificios, el primer paso siendo juntarse al Estado Islámico, expresión máxima de una religión poderosa, radiante, bajo el servicio de un Dios más fuerte que todos los demás.

De la experiencia del Estado Islámico al acto espectacular: Dios es grande

Siempre para el imaginario de un joven en búsqueda de heroísmo, el campo de batalla es un lugar muy atractivo, el fantasma de una tarima para el espectáculo y la fama. De ahí el viaje casi iniciático hacia Medio Oriente, se transforma en un verdadero rito de pasaje para adolescentes en mal de padre. Pero, a su llegada en Medio Oriente, la realidad resurge de manera violenta. Ya nada de ilusiones sino más bien frustraciones brutales. Como lo observa Bonelli (2015), los jóvenes magrebíes europeos –que por lo general no hablan bien el árabe–, no reciben un trato especial; al contrario se los suele considerar como estorbos y están utilizados como carne de cañón, son devueltos a la frontera o se les asigna tareas poco relucientes. En estas circunstancias, no queda otra alternativa al joven sino probar a sus compañeros de qué es capaz; y el acto espectacular se vuelve este medio fascinante para alcanzar notoriedad con un solo gesto. Para él, es un acto heroico, aunque juzgado criminal por la sociedad en medio de la cual ha crecido pero que nunca le integró como miembro por completo. Remite al registro de lo Imaginario y deviene una demostración, a menudo con forma sacrificial, a la atención de sus pares, una prueba de su valentía para crear un escenario y actuar: “Tienen como objetivo, poner en evidencia delante de un público y con un espectáculo sin dirección, a un actor, a un agente, que intenta existir y ser protagonista de su vida, aunque sea por un instante” (Dupret, 2015); es lo que Freud (1905) llamaba la conducta psicopática de los personajes de teatro.

¿Qué decir? Parece que la radicalización y la opción djihadista que desembocarán al final en el gesto terrorista suicida, se han vuelto las etapas casi ineluctables de una historia predeterminada por razones a la vez socioculturales y psicológicas. Desde luego, los gérmenes de esta violencia no se encuentran más en el Islam que en otras religiones (Žižek, 2016, pp. 34-35), pero para

algunos jóvenes magrebí, inmersos en una experiencia de vacío societal y espiritual y atrapados en las discrepancias entre sus dos mundos, el de la tradición familiar con sus valores incompatibles con la posmodernidad, y el de la sociedad dominante, lo cierto es que el Dios omnipotente del salafismo islámico, les da la oportunidad para reivindicar a la vez el honor de sus padres y la religión de sus antepasados: *Allah akbar* (Dios es el más grande).

Para concluir

No existen testimonios directos de jóvenes marginales atrapados en las mallas de la propaganda del Estado Islámico y llevados a cometer atentados. Se puede suponer que para muchos, sus palabras no valen ser escuchadas; ¿quién se interesa por la subjetividad de un violento, desprovisto de compasión por su vecino? Por lo que el fragmento del diálogo entre el psicoanalista libanés, Adnan Houbballah, y un adolescente (Houbballah, 2001, pp. 493ss.) toma toda su significación e ilustra de manera dramática los valores puestos en juego por estos jóvenes llamados terroristas. A pesar de un contexto diferente del actual, se vislumbran elementos muy similares como el impacto de una vivencia de marginación, la humillación del padre, la idea de salvación por parte de un Dios todopoderoso y glorioso, además de un escenario de guerra y de muerte.

El episodio narrado tuvo lugar en Beirut durante la guerra civil de los años setenta. Ocurrió en el departamento del psicoanalista. Cuando éste abre la puerta, se encuentra frente a tres adolescentes de entre 15 y 17 años, con quienes intenta conversar, pero en vano. Habían venido para matar a su vecino y no pudo hacer nada para evitar este asesinato. Poco después, Adnan Houbballah ve al mayor de estos jóvenes fumando en un balcón y empieza a conversar con él.

Dime, hijo, me siento muy mal por lo ocurrido. Realmente ¿era necesario actuar de esta manera?

- No necesito nada, responde el joven, sólo defender a mi honor y mi religión con dignidad.
- Pero, ¿es necesario matar o hacerse matar, para que tu dignidad sea preservada?

- Yo no temo la muerte, es el asunto de los otros, porque la vida ya no tiene sentido desde que he visto a mi familia echada de nuestra casa y humillada como perros.

...

- La muerte del otro ya no me hace nada, he visto a tanta gente morir alrededor mío sin razones... Si estoy aquí, es por culpa de mi padre, quien ha sido humillado delante de toda la familia, sin intentar tomar las armas para vengar su honor; siempre repitió delante de nosotros: “Dios me vengará”. Ya no tengo respeto para él, antes le tenía idealizado, incluso le adoraba, ahora me da asco. Cuando decidí dejar la casa y entrar en las milicias, él intentó detenerme, pero le dije, tirando la puerta: “Alégrate, Padre, tu deseo se está cumpliendo, es la voluntad de Dios que me mandó para vengarte”.

...

- Ahora que estás solo, sin familia, debes sufrir, supongo.
- No estoy solo, mis compañeros son mi familia, comparto con ellos pan y sal, nos divertimos y peleamos entre nosotros. Además tengo a un jefe valiente, un creyente auténtico, es mejor que un padre, nos cuida y se ocupa de todos nuestros problemas, nos enseña la religión verdadera y el arte de la guerra. No teme ni el peligro ni la muerte, tiene fe.
- Pero tú, ¿no temes a la muerte?
- Cuando se tiene la fe, no se muere, estoy seguro.

...

Al día siguiente..., comenta el Dr Houbballah: “He visto a Ahmed, el adolescente del día anterior, tirado en un baño de sangre, los ojos desorbitados dirigidos hacia el cielo”.

Este breve testimonio es el ejemplo trágico de cómo experiencias de niñez y adolescencia, de marginalización, humillaciones, desamparo e impotencia frente al sufrimiento de la familia, agresiones gratuitas, inducen a la violencia a algunos jóvenes, cuando por fin, imbuidos por una misión salvadora, tienen el sentimiento de existir a través de un acto heroico, en honor a su nuevo grupo de pares: “Viva la muerte...”¹⁶. Rodeados por un mundo sin valores espirituales, han encontrado su redención en la religión, desgraciadamente en una secta que les brinda una versión terrorista y distorsionada del Islam.

16 Palabras de Millan Astray y Terreros, teniente coronel del ejército franquista, al interrumpir el discurso de Miguel de Unamuno el 12 de octubre en la Universidad de Salamanca.

Terminemos notando que otras formas de violencia, conductas de gran destructividad, agresiones de toda índole, tal vez no tan mediatizadas, son frecuentes y cada vez más comunes en la actualidad, bajo banderas muy variables. Como lo dice Bernard Stiegler (2016):

El capitalismo computacional, es decir radicalizado [...] no puede producir otra cosa que no sea una desesperanza planetaria portadora de todas las variedades de la locura. [...] Arruinando los procesos de individuación psíquicos tanto como colectivos, la disrupción radicaliza la inversión de todos los valores, lo que constituye el nihilismo (p. 71).

La cuestión es ¿cómo cambiar la dinámica mortífera y detener al sujeto antes de que se precipite hacia el suicidio a través de los cuerpos de semejantes? En lugar de estigmatizar a los jóvenes magrebís nacidos en los suburbios europeos, sería más fructífero estudiar el origen de la pulsión de muerte incontrolable, que pone de manifiesto su comportamiento, muy parecido a los de tantos otros jóvenes del mundo actual que no encuentran ni escenarios ni oportunidades para proyectar su deseo de vida. Valdría la pena reflexionar sobre la manera de detenerles antes de lanzarse en actos mortíferos. Lo humano nunca es inmutable y ninguna historia está grabada de antemano. Hay que reintroducir algo de *Eros*, diría Freud; porque sin amor, el lazo social se desanuda y por ende, la convivencia dentro de cualquier grupo se vuelve imposible. Hay que dar el chance a los jóvenes de reescribir su destino con nuevas palabras, más poéticas y creadoras de esperanza, cuando sea todavía tiempo, es decir antes de la adultez; ayudarles a encontrar un lugar suyo en el grupo social donde viven, sentirse reconocido, con su diferencia y con un porvenir, pero también responsabilidades... Este es el desafío que nos toca, a los que trabajamos con una juventud desorientada, inmersa en la desimbolización posmoderna.

Bibliografía

- Badiou, A. (2015). *Notre mal vient de plus loin. Penser les tueries du 13 novembre*. Paris: Fayard.
- Bailly, O., Guyot M., Mihaly A., Ouamara A. (2008). *Avec les jeunes de Bruxelles enfermés dans leurs quartiers*, Le Monde Diplomatique, Août.
- Begag, A. (1989). *Béni ou le paradis privé*. Paris: Seuil.

- Bonelli, L. (2015). *Des brigadistes aux djihadistes, combattre à l'étranger*. Le Monde Diplomatique, Août.
- Coulibaly, Amedy (2015). lemonde.fr/societe/article/2015/01/13/amedy-coulibaly-la-uyotprison-c-est-la-putain-meilleure-ecole-de-la-criminalite_4555233_3224/html
- Dupret, B. (2014). *La charia*. Paris: La découverte.
- Dupret, M.A. (2005). *Delincuencia juvenil. Hacia una política de rehabilitación*. Quito: Abya- Yala.
- _____. (2015). Délinquance juvénile. L'Imaginaire de l'acte. *Cliniques 10*. Paris: érès.
- Dupret, M.A. & Sánchez-Parga, José (2013). *Teorías críticas del sujeto. De Freud y Lacan a Foucault, Touraine y Lévi-Strauss*. Quito: Abya- Yala.
- Eissler, K. R. (1979). *Some problems of delinquency*. En: K. R. Eissler (Ed.), *Searching on delinquency*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1905). *Personajes psicopáticos en el teatro*. Obras completas, t. IV. Madrid: Biblioteca Nueva.
- _____. (1908). *La novela familiar del neurótico*. Obras completas, t. V. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Houballah, A. (2001). Scènes de guerre et fantasme d'adolescent. *Revue Adolescence – En guerre*, 19(2). Automne.
- Le Robert (1992). Dictionnaire historique de la langue française.
- Sartre, J.P. (1961). Prefacio al libro de Frantz Fanon, *Les condamnés de la terre*. Cahiers libres, 27-28. Paris: Maspero.
- Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption comment ne pas devenir fou ?* Paris: Les Liens qui Libèrent.
- Van Gijseghem, H. (1980): Le crime féminin et masculin: Deux expressions d'une même délinquance. *Revue Québécoise de Psychologie*, 1(1), 109-122. Février.
- Žižek, S. (2016): *La nouvelle lutte des classes. Les vraies causes des réfugiés et du terrorisme*. Paris: Fayard.

* Las traducciones del francés al español, son del autor.

Fecha de recepción: 2016/08/23; fecha de aprobación: 2016/12/12

Percepción táctil, visual y auditiva en niños víctimas de maltrato intrafamiliar

Táctil, visual and auditory perception in children victims of domestic abuse

Martha Cobos Cali¹
mcobos@uazuay.edu.ec

Valentina Ladera Fernández²
ladera@usal.es

María Victoria Perea Bartolomé³
vperea@usal.es

Ricardo García García⁴
rigar@usal.es

Resumen

Este trabajo analiza la percepción táctil, visual y auditiva en niños víctimas de maltrato intrafamiliar. Participaron 104 niños divididos en dos grupos. El primero conformado por niños institucionalizados por violencia intrafamiliar (NVVI); el segundo por niños que no han sido víctimas de violencia (NNVI), equiparados en género, edad y escolarización. Se usaron subescalas de percepción visual, auditiva y táctil de la evaluación neuropsicológica infantil. Los resultados muestran que los NVVI presentan menor rendimiento en la tareas de reconocimiento de expresiones; sonidos ambientales; y en percepción fonémica. En estos niños se encuentra conservada la percepción táctil; la percepción visual es adecuada excepto cuando se involucra el componente emocional; y en lo auditivo existe déficit en percepción de sonidos ambientales y verbales.

Palabras clave

Maltrato infantil, violencia, percepción visual, auditiva y táctil.

Forma sugerida de citar:

Cobos Cali, Martha, Ladera Fernández Valentina, Perea Bartolomé, María Victoria & García García, Ricardo (2016). Percepción táctil, visual y auditiva en niños víctimas de maltrato intrafamiliar. *Universitas*, XIV(25), pp. 169-190.

1 Profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad del Azuay.

2 Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

3 Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

4 Profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the táctil, visual and auditory perception in children victims of domestic abuse. 104 children participated divided into two groups. The first group made up of children institutionalized by domestic violence (NVVI); the second made up of children who have not been victims of violence (NNVI), matched for gender, age and schooling. Subscales of visual, auditory and tactile perception child neuropsychological assessment were used. The results show that the NVVI have lower performance in tasks: recognition of expressions; ambient sounds; and phonemic awareness. The study is inferred that child victims of domestic violence recognition of expressions is altered, also in this group of children it is deficient perception of environmental and speech sounds. In these children is preserved tactile perception; visual perception is adequate except when the emotional component is involved; and auditory perception deficit exists environmental and verbal sounds.

Keywords

Child abuse, domestic violence, táctil, visual and auditory perception.

Dificultades en la percepción auditiva y visual en niños víctimas de maltrato intrafamiliar

Desde sus orígenes la humanidad ha tenido dificultades con dolorosas manifestaciones de violencia en lo personal, familiar y en los diversos ámbitos sociales. La Organización Panamericana de la Salud (2002) en su informe sobre violencia señala que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1996 declaró la violencia como un importante problema de salud pública a nivel mundial.

Se define a la violencia de la siguiente forma:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en un grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados (OPS, 2002, p. 4).

Se incluye en este concepto a la violencia intrafamiliar o de pareja, que en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente.

En la Constitución del Ecuador, en el Artículo No. 2 de la Ley contra la Violencia a la mujer y la familia, se define concretamente a la Violencia Intrafamiliar:

... toda acción y omisión que consista en maltrato físico, psicológico o sexual, ejecutado por un miembro de la familia en contra de la mujer o demás integrantes del núcleo familiar (Congreso Nacional. El plenario de las Comisiones Legislativas, 2008).

Dentro de este concepto varios autores han recalcado que la violencia intrafamiliar afecta directamente a los grupos más vulnerables, entre ellos, los niños y niñas (Calle, 2012; Corsi, 2006; Ojeda, 2010; OPS, 2014). La violencia hacia los niños se manifiesta a través del maltrato infantil, definido en los siguientes términos:

Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil (OMS, 2014, parr.1).

De igual manera, el maltrato infantil ha sido conceptualizado en la Constitución del Ecuador en su Artículo No. 67 del Código de la Niñez y Adolescencia:

...toda conducta, de acción u omisión, que provoque o pueda provocar daño a la integridad o salud física, psicológica o sexual de un niño, niña o adolescente, por parte de cualquier persona, incluidos sus progenitores, otros parientes, educadores y personas a cargo de su cuidado; cualesquiera sea el medio utilizado para el efecto, sus consecuencias y el tiempo necesario para la recuperación de la víctima. Se incluyen en esta calificación el trato negligente, o descuido grave o reiterado en el cumplimiento de las obligaciones para con los niños, niñas y adolescentes, relativas a la prestación de alimentos, atención médica, educación o cuidados diarios; y su utilización en la mendicidad (Congreso Nacional del Ecuador, 2008).

Se recalca, en base al texto antes descrito, que el concepto de maltrato infantil incluye el daño ocasionado dentro del hogar y en muchos casos por sus propios progenitores, es decir, originado en la violencia intrafamiliar.

Lamentable situación que en pleno siglo XXI aún no ha sido superada, y en el año 2015 Tsavoussis, Stawicki y Papadimos alertan acerca de una posible epidemia de niños víctimas de violencia doméstica; específicamente, aclaran que entre el 30 y 40% de personas implicadas en la violencia de género tienen hijos y, por lo tanto, hay 275 millones de infantes testigos de fuertes agresiones dentro de sus hogares. Por su parte, UNICEF (2014) aseveró que en el mundo existen entre 500 y 1 500 millones de niños víctimas violencia.

En el Ecuador, según su Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2012), la situación no es diferente: un total de 4 553 niños maltratados fueron atendidos en centros de acogida en todo el país y concretamente en la ciudad de Cuenca, en el año 2012, se atendieron aproximadamente 355 niños mensualmente. Estos niños, víctimas de maltrato intrafamiliar, que generalmente incluye la exposición a una violencia constante desde etapas muy tempranas, e inclusive se estructura en una forma trans-generacional, su entorno provocará inevitable y forzosamente un efecto marcadamente negativo.

Al igual que a nivel mundial, en el Ecuador existen hitos importantes en la lucha en contra de la violencia de la familia, Ojeda (2010) recoge los siguientes: la creación de la Oficina Nacional de la Mujer (1979), la inauguración de la Casa Refugio para Mujeres y Menores Maltratadas y la reforma del Código Civil (1989), la publicación de la Ley 103 contra la violencia a la mujer y la familia (1989), el reconocimiento de la violencia contra las mujeres en el ámbito familiar como violación a los derechos humanos y el reconocimiento de la violencia contra la mujer como un problema de salud pública (1998); también hay que mencionar la creación de las comisarías de la mujer (2000), la publicación del reglamento a la Ley contra la Violencia a la Mujer y Familia, el Decreto de la Erradicación de la Violencia de Género como política de Estado y la elaboración del Plan Nacional de Erradicación de la Violencia de Género (2004).

Gavilanes (2008) registra que la preocupación por la niñez en el Ecuador empieza a darse en la década de los 80. En los años 90 se inició un movimiento social en favor de la infancia, en el cual se considera al niño como ciudadano y sujeto de derechos. En estos años se crea el Programa Operación Rescate Infantil (ORI) y el Fondo de Desarrollo Infantil (FODI). En el

2004 se publica la “Aprobación del Plan Nacional Decenal de Protección Integral a favor de niños, niñas y adolescentes”; en el 2005 la “Protección infantil” fue establecida como política de Estado; a finales del 2005, 45 de los 219 Municipios conformaron Concejos Cantonales de la Niñez y Adolescencia, que estaban integrados por representantes gubernamentales y de la sociedad civil, responsables de políticas públicas a nivel local; en el 2008, el cambio en la Constitución del Ecuador busca proteger los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo y proteger la institución familiar. A partir de esta Constitución se elabora el plan de protección integral a la niñez y adolescencia del cantón Cuenca 2008-2020 (Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Cuenca y Alcaldía de Cuenca, 2008) y en cuya política de protección especial afirma:

Frente a situaciones de amenaza o violación de derechos como: maltrato, abuso, desaparición, explotación sexual, explotación laboral y económica, tráfico y trata, privación del medio familiar, adolescentes en conflicto con la ley, desplazados, refugiados, discapacidades, adolescentes embarazadas, hijo e hijas de migrantes, hijos e hijas de padres y madres privados de su libertad, entre otros; niños, niñas y adolescentes acceden a servicios de protección especial que garantizan la exigibilidad y restitución de sus derechos amenazados o violentados (p. 69).

Para cumplir con estos objetivos se dispone la política 13, en donde se busca:

Asegurar la temporalidad de la medida de acogimiento institucional y priorizar el desarrollo de alternativas de trabajo con familias y comunidad, para fortalecer sus capacidades de contención social y de restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes (p.72).

El acogimiento institucional se ejecuta en caso de haber identificado a una persona en situación de amenaza o violación de sus derechos; generalmente la denuncia puede ser receptada por la Junta Cantonal de Protección de Derechos-Gobierno Autónomo Descentralizado de Cuenca y/o la Dirección Nacional de Policía Especializada en la Niñez y Adolescencia (DINAPEN) que se encargan de investigar. Si se considera necesario, el caso es enviado a los juzgados de la niñez y adolescencia para que sea un juez quien dictamine el procedimiento a seguir. Pueden intervenir otros actores como la Fiscalía General del Estado, la Defensoría del Pueblo, la Defensoría Pública y el Consejo Nacional de la Judicatura.

Al identificar un niño vulnerado en sus derechos, por dictamen del juez es enviado a una casa de acogimiento institucional temporal, denominado Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios (CEMISOL), y se interviene con la familia para buscar su reinserción; en el caso de no lograrse este objetivo en tres meses se lo remite a una segunda casa de acogida, que puede ser de carácter temporal o permanente, y en donde podrá permanecer el tiempo requerido. El dictamen de este acogimiento es facultativo, únicamente, del juez.

En el plan de protección integral a la niñez y adolescencia 2008-2013, se planteó como meta la implementación de un programa cantonal de acogimiento familiar para evitar que los niños sean asignados a una institución, o por lo menos lograr que el tiempo máximo de permanencia sea de tres años; sin embargo, esto no se ha logrado en su totalidad. El acogimiento institucional dependerá del tipo de casa de acogida y de la disponibilidad de cupos en estos lugares y le corresponde a CEMISOL su ubicación.

Las siguientes instituciones son las que obtuvieron autorización de funcionamiento otorgado por el Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Cuenca y Alcaldía de Cuenca, (CCNA, 2013):

- Fundación Hogar del Ecuador “La Esperanza Hogares Para Niños”: acogimiento a niños entre 6 y 12 años.
- Hogar de Niños Antonio Valdivieso: acogimiento a varones entre 6 y 12 años.
- Centro El Buen Pastor: acogimiento institucional para los adolescentes. Fundación el Jardín de El Cajas: acogimiento institucional a niños y adolescentes en situación de callejización.
- Fundación María Amor: acogimiento a mujeres víctimas de violencia y a sus hijos e hijas.
- Fundación Mensajeros de la Paz: acogimiento institucional de varios tipos.
- Hogar Miguel León: acogimiento institucional a niñas.
- Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios (Cemisol): acogimiento temporal a niños, niñas y adolescentes en situaciones de amenaza o vulneración de derechos.
- Aldeas infantiles SOS: institución a nivel mundial de acogimiento a niños, niñas y adolescentes.

- Fundación OSSO: acogimiento institucional a niños con capacidades especiales.
- Conferencia San Vicente de Paúl (Orfanato Tadeo Torres): acogimiento institucional a niños de 0 a 6 años.

La institucionalización no logra resolver el problema y desde la perspectiva de los niños que viven violencia intrafamiliar, este tipo de acogimiento constituye nuevamente un riesgo de sufrir un nuevo tipo de violencia, la violencia institucional (Litrownik, Newton, Mitchell y Richardson, 2003).

La institucionalización ha logrado cubrir la necesidad de vivienda, salud, educación, que si bien son fundamentales para la supervivencia de estos niños, no garantiza que ellos superen las secuelas emocionales, cognitivas y sociales que deja la experiencia de abandono y el sentimiento de desamparo (Obando, Villalobos y Arango, 2010, p. 152).

Según Morelato (2011), en la realidad se observa que la medida protectora de separar al niño de su familia maltratadora, probablemente sea un factor de protección, pero no de resiliencia, por lo que hay que mejorar los procedimientos utilizados a nivel institucional para lograr *la felicidad* del niño víctima de violencia; si no se logra una intervención adecuada, las consecuencias para los niños pueden ser irreversibles.

Manga y Fournier (1997), Manga y Ramos (2011), en base a las aportaciones de Reitan (1984), Luria (1978), identifican varias características de la neuropsicología infantil. Ante todo sobresale que la disfunción cerebral en niños es capaz de generar dificultades para adquirir nuevas habilidades cognitivas y capacidades comportamentales, mientras que en el adulto se expresará en fallos de capacidades ya aprendidas: “la lesión de una determinada zona de la corteza cerebral en la infancia afecta al desarrollo de zonas superpuestas a ella, mientras que la lesión de esa misma región en la edad adulta afecta, por el contrario, a zonas más internas del cerebro” (Vygotsky, 1928-1997d, p. 448), ley que ha sido elemento referencial en varios estudios posteriores (Giza, Mink y Madikians, 2007; Luria, 1978; Quintanar et al. 2008).

En relación al daño cerebral, síndromes idénticos pueden ser el resultado de una localización diferente de las lesiones cerebrales en el niño y en el adulto y, a su vez, lesiones con idéntica localización en niños y adultos pueden originar trastornos muy diferentes. También los trastornos cerebrales de los niños suelen ser más generalizados que focales, por lo que no suelen permitir una localización anatómica precisa.

Finalmente, es difícil identificar el estado premórbido en el caso de los niños y el grado de déficit, además, del modo en que el daño cerebral afectará y desviará al niño en su futuro desarrollo y capacidad de aprendizaje.

Con estas características resaltadas se comprende que el estudio de la neuropsicología infantil implique el análisis de las funciones cognitivas en desarrollo. Las funciones psíquicas buscan la adaptación del sujeto a su medio y se las debe comprender en realidad como sistemas funcionales: “El substrato cerebral de los procesos psíquicos no lo integran sectores aislados, sino complejos sistemas de todo el aparato cerebral” (Vygotsky, 1982-1997i, p. 90).

Sin embargo, el sustrato anatómico cerebral es la base material para la posible existencia de los sistemas funcionales, pero no una garantía para su formación. Los sistemas funcionales complejos en los niños no aparecen ni se forman por sí solos, sino que se conforman a partir de las tareas o acciones que el niño realiza; así, únicamente con la formación de una acción, que es la unidad de análisis psicológico, se garantiza la conformación de su sistema funcional complejo correspondiente (Luria, 1978; Quintanar et al., 2008).

Johnson (2011) propone que existen tres teorías para comprender el desarrollo de las funciones cognitivas: la teoría de la maduración, la del aprendizaje y la de la especialización interactiva. Este autor pone de manifiesto las limitaciones de la teoría de la maduración y el aprendizaje, enfatizando que aisladamente no explican los procesos de desarrollo y, en consecuencia, considera necesario dar una explicación más completa.

Por lo que respecta a la teoría de la especialización interactiva, Johnson (2011) entiende que durante el desarrollo post-natal cambian las propiedades de respuesta de algunas regiones corticales. Las nuevas competencias conductuales durante la infancia serán asociadas con los cambios en la actividad de algunas regiones (redes) cerebrales y no solo con el inicio de esta actividad en una u otra región adicional. La especialización interactiva, además, se caracteriza por las redes neuronales, procesos de segregación e interacción, de plasticidad cerebral y de la causalidad circular, que incluye la epigenética como punto de vista del desarrollo.

En este proceso la relación que el niño establece con los primeros cuidadores es fundamental. Estos vínculos tienen la capacidad de modelar, ajustar y reorganizar las tendencias genéticas, es decir, ciertos componentes genéticos podrían ser activados o no, dependiendo de la interacción del niño con los adultos, proceso que se conoce como epigenética: “De ese modo, lo que se ex-

perimeta en los primeros años de vida determina el futuro de cada persona y, por lo tanto, el futuro de la sociedad” (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). Si bien cuando los estímulos se presentan demasiado tarde en la vida, pueden producirse pérdidas o carencias en el desarrollo; en caso contrario, si se anticipan pueden generar un estrés que interferirá con el desarrollo emocional (Gunnar, et al., 2009; Shonkoff, et al., 2013).

Los procesos cognitivos se basan en el funcionamiento de la actividad de sistemas cerebrales. En la ontogenia el desarrollo de este sistema depende de factores endógenos (genética) y de factores externos (medio ambiente). Las modificaciones, como el crecimiento de las neuronas y del funcionamiento neuronal, se relacionan con los cambios cualitativos, que incluyen la diferenciación celular, la transformación de las conexiones neuronales y los cambios de la organización del sistema funcional. Los periodos de reordenamiento cualitativo de los sistemas cerebrales son más sensibles a los factores medioambientales (Bezrukikh, Machinskaya y Farber, 2009).

La arquitectura básica del cerebro humano se desarrolla antes de que el niño nazca, cuando las neuronas se han organizado, formando la corteza y otras estructuras importantes del cerebro (Oates, Karmiloff-Smith y Johnson, 2012). Al nacer el niño, la corteza todavía muestra un grado de plasticidad considerable y las dimensiones de algunas áreas funcionales pueden aumentar o disminuir, según las pautas que rijan las vivencias prácticas y las experiencias del niño (Sur y Rubenstein, 2005). El desarrollo de los distintos sistemas cerebrales es variable y maduran con ritmos diferentes (Lebel y Beaulieu, 2011). Después del nacimiento del niño, se origina inicialmente una producción exuberante de conexiones cerebrales, seguida de una poda sistemática de conexiones, hasta formar un conjunto de redes cerebrales estables. Las experiencias del niño desempeñan un rol esencial a la hora de determinar qué sistemas se estabilizarán y cuáles dejarán de ser importantes desde el punto de vista funcional.

Las áreas primarias sensoriales y motrices de la corteza cerebral inician su proceso de mielinización antes que las áreas de asociación frontal y parietal, que alcanzan su desarrollo completo hacia los 15 años. Las fibras comisurales de proyección y de asociación completan su mielinización en una época más tarde que las áreas primarias (Roselli, Matute, Ardila, 2010). Las regiones prefrontal y parietal del cerebro interactúan con otras redes para facilitar su especialización y afinación cada vez mayores respecto a los estímulos ambientales (Johnson, 2011).

En la formación del sistema visual, algunos de los estímulos que este necesita se producen cuando los bebés están todavía dentro del vientre materno. Después del nacimiento comienza la estimulación visual proveniente del mundo exterior. La estimulación visual también es fundamental para otros aspectos de la vista, como la sensibilidad a los contrastes, la percepción del movimiento y el procesamiento de los rostros. De todos modos, la ubicación temporal y la duración del período en que es necesario un flujo normal de informaciones visuales varían mucho, oscilando desde los pocos meses después de nacer hasta más allá de los diez primeros años de vida. Inclusive, cuando se alcanza un nivel maduro de funcionamiento, existe un período ulterior de estabilización durante el cual hacen falta normales experiencias visuales para poder mantener el nivel de competencia adquirido (Fox y Shonkoff, 2011). Estos autores piensan que este largo período de desarrollo permite que el sistema visual del niño se adapte a las características específicas de su ambiente.

Las informaciones visuales son importantes, además, para el desarrollo de otras áreas. La vista desempeña un papel significativo en las primeras habilidades sociales que, a su vez, influyen en el desarrollo de otras habilidades como el lenguaje (Oates, Karmiloff-Smith y Johnson, 2012).

En una etapa sucesiva del desarrollo, las buenas capacidades de atención brindan también a los niños de preescolar una ventaja en las operaciones aritméticas y en la alfabetización, permitiendo predecir cuáles serán sus resultados al llegar a la escuela. Y posteriormente, cuando les toque modular la memoria de trabajo (Astle y Scerif, 2011).

En relación a la audición, los neonatos son capaces de distinguir todos los sonidos de todos los idiomas del mundo, aunque no los hayan oído nunca antes. Sin embargo, al terminar el primer año de vida, solamente conservan la habilidad de distinguir los sonidos que han escuchado en las conversaciones de las personas que los rodean (Werker y Tees, 2005).

La diversidad de oportunidades para la comunicación verbal con un cuidador habitual influye sobre el desarrollo del lenguaje del niño y sobre la adquisición de habilidades de lectoescritura, y estas habilidades predicen el logro académico en una etapa posterior de la vida. Puesto que las nuevas destrezas se desarrollan a partir de las anteriores, las primeras son las bases para el desarrollo infantil (Heckman, 2007). Además, las destrezas que dependen de la experiencia, como la capacidad para leer, descansan sobre la disponibilidad de experiencias claves de aprendizaje y de apoyo por parte del adulto (Shonkoff y Richter, 2013).

A lo largo del desarrollo se ha observado que existen periodos críticos especialmente sensibles para el desarrollo cerebral y para la adquisición de funciones cognitivas de nivel más elevado (Knudsen et al., 2006). Epstein en 1986 afirmó que el crecimiento madurativo cortical ocurre por ráfagas u oleadas de 3 a 4, 6 a 8, 10 a 12 y de 14 a 16 años lo cual concuerda con la observación de que “el desarrollo cognitivo del niño tampoco sigue una línea uniforme, sino que es común que se presenten momentos de revelación (insight)” (Roselli, Matute, Ardila, 2010, p.19).

Es interesante para una mejor comprensión del desarrollo infantil conocer los tres niveles básicos de conducta en el proceso de la ontogénesis cerebral para la construcción de la cognición cerebral (Muñoz y Palau, 2004).

Nivel reactivo: Es la paleoconducta, la propiedad esencial del ser vivo, la excitabilidad, la conducta más primitiva del comportamiento, que se sustenta en estructuras troncomedulares; a este tipo de conducta pertenecen los reflejos, las sinergias y los automatismos.

Nivel propositivo: Se localiza en estructuras rinencéfalo-hipotálamo-talamocorticales, que dan lugar a un comportamiento mucho más complejo que utiliza patrones sensoriomotores capaces de mejorar con el aprendizaje. Su estructura funcional será el somatograma (esquema corporal), base del aprendizaje, que informa al organismo de sus relaciones físicas temporoespaciales con el mundo que lo rodea.

El recién nacido sufre una confusión total entre el mundo interior y exterior; la primera coordinación entre ambos se esboza madurativamente antes del cuarto mes, y alcanza su maduración completa al noveno. Entre los seis y nueve meses es capaz, en condiciones normales, de separar el espacio que lo rodea de su propio cuerpo. A partir de los 12 meses, la unidad corporal se construye a expensas de la representación visual.

El lenguaje se construirá mediante su programa genético al interaccionar con los primeros sonidos recibidos del medio ambiente y modularse mediante otros procesos. Su proyección constructiva se realizará cronológicamente, siguiendo de forma rigurosa los niveles de conducta madurados: reactivo, propositivo y comunicativo, mediante la mímica, el gesto y las fonías.

Entre los 4 y 5 años de edad se construye la lateralización.

En la formación del somatograma intervienen las vías de la sensibilidad propioceptiva, vestibular y dolorosa, el tálamo y las estructuras funcionales talamocorticales y corticotalámicas.

Nivel comunicativo: Finalmente, en la construcción normal del niño, se establecería un nivel de conducta comunicativo a través de la empatía y la actividad expresiva, principalmente fónica; el niño es capaz de informar a su medio no solamente de lo que siente y quiere, sino de lo que piensa, empleando circuitos corticales de proyección y asociación frontoorbitales en conexión, a su vez, con las áreas perisilvianas. Es decir, se activan los circuitos neurofuncionales subcorticocorticales, talamocorticales, corticotalamicos y corticocorticales (áreas de asociación y comunicación empática).

En síntesis, la neuropsicología infantil permite comprender que las funciones cognitivas se encuentran en desarrollo durante la niñez. Estas funciones se construyen en base a los procesos biológicos que dirigen la maduración cerebral e interactúan con los factores medio ambientales. Así como los circuitos de nivel inferior maduran más pronto que los circuitos de nivel posterior, las funciones cognitivas que se forman primero sirven de base para el desarrollo de las siguientes.

Danese y McEwen (2012) afirman que las experiencias adversas en la infancia se asocian con cambios permanentes en el sistema nervioso, el sistema endocrino y el sistema inmunitario. Estos cambios se pueden observar durante la infancia y siguen siendo evidentes en la vida adulta. Se han realizado innumerables estudios acerca de los efectos físicos y psicológicos del maltrato, sin embargo son pocos los estudios relacionados a los efectos neuropsicológicos y dentro de ellos el análisis de la percepción es aún insuficiente. En relación a la percepción visual Kale y Urbano (2013) encontraron que las señales faciales contienen información importante para guiar las interacciones sociales. Aunque no todos los humanos son igualmente expertos en el procesamiento de rostros, los factores genéticos y ambientales contribuyen a las diferencias en la capacidad de procesamiento de la cara.

En el caso de la violencia, Shenk, Putnam y Noll (2013), consideraron la relación entre el funcionamiento intelectual y la identificación facial. Advirtieron que las mujeres víctimas de maltrato con alto nivel intelectual lograban igual grado de reconocimiento facial que aquellas que no lo sufrían. Al analizar el caso de mujeres víctimas de maltrato con bajo nivel intelectual, se constató un menor rendimiento en el reconocimiento facial, en relación con las que no lo padecían. Estos resultados sugieren que en mujeres el maltrato y la inteligencia interactúan para predecir el reconocimiento de las emociones del rostro.

Los niños pequeños que se han visto expuestos a circunstancias traumáticas presentan también dificultades para identificar y responder a diferentes

expresiones de las emociones y, por lo tanto, tienen problemas para establecer relaciones saludables (Wisner, et al., 2005). Por ejemplo, los niños que se han criado en hogares donde se ha producido maltrato físico muestran una sensibilidad exacerbada a las expresiones faciales de ira, lo que afecta negativamente a su comportamiento en entornos sociales desconocidos (Pollak, 2008). Por lo tanto, Fernández (2014) afirma que en la medida en que los niños contemplan el mundo como un lugar hostil y amenazante, es un potente factor de riesgo para la generación de problemas de comportamiento.

Los estudios acerca de la percepción auditiva se relacionan con tareas de análisis fonológico, las mismas que presentan puntuaciones significativamente inferiores (Fernández, 2014; Flores, Reyes, Aguilar, García y Cruzaley, 2012). Es innegable los efectos negativos del maltrato en el desarrollo infantil, sin embargo la literatura es pobre en analizar consecuencias específicas en la percepción, proceso que permite la interpretación de nuestro mundo. Por ello, este trabajo busca estudiar la percepción visual, auditiva y táctil en los niños víctimas de violencia intrafamiliar recién institucionalizados.

Método

Participantes

La muestra del estudio está constituida por 104 participantes. Uno de los grupos está conformado por niños víctimas de violencia intrafamiliar (NVVI) formado por escolares entre 5 y 12 años que llevan máximo tres meses institucionalizados a causa de la violencia intrafamiliar, y fueron ingresados en una casa de acogida de la ciudad de Cuenca (Ecuador) durante el periodo julio-diciembre de 2012. Se evaluó a un total de 52 niños y niñas, 48% mujeres y 52% varones, con una edad promedio de $8,2 \pm 1,51$ años. De los participantes de este grupo uno ha sufrido maltrato psicológico, uno maltrato psicológico y negligencia, seis han sido víctimas de maltrato psicológico, físico, sexual y negligencia, 21 psicológico, físico y negligencia y 23 maltrato psicológico y físico, según criterios del DSM 5.

Todos los participantes del grupo debían cumplir los siguientes criterios: tener entre 5 y 12 años; haber sido acogido en una de las casas por sufrir maltrato físico, y/o psicológico, y/o sexual, y/o negligencia de tipo intrafamiliar, al grado de que no pueden permanecer en su hogar de origen; los ni-

ños debían estar acogidos en los últimos tres meses para evitar que el lenguaje no se encuentre mediatizado por el periodo de institucionalización y la evaluación no esté contaminada por procesos terapéuticos. Se excluyeron quienes presentan antecedentes de traumatismos cráneo-encefálicos severos, epilepsia, síndromes neurológicos, trastornos desintegrativos infantiles, psicosis, retraso mental u otra patología que le impida realizar la evaluación.

El segundo grupo de participantes de este estudio está formado por niños que viven con sus padres y que no presentan evidencia de violencia intrafamiliar, NNVI (56% mujeres y 44% varones) con una edad promedio de $8,6 \pm 2,1$. Todos los participantes de este grupo debían cumplir los siguientes criterios: tener entre 5 y 12 años; estudiar en las mismas escuelas que los niños del grupo de estudio; equiparados en las características sociodemográficas. Al igual que en el grupo de NVVI se excluyen los niños que presentan antecedentes de traumatismos cráneo-encefálicos severos, epilepsia, síndromes neurológicos, trastornos desintegrativos infantiles, psicosis, retraso mental u otra patología que le impida realizar la evaluación.

Instrumentos de medida

Se aplicó las escalas y subescalas de percepción de la evaluación neuropsicológica infantil -ENI- de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2007), en ellas se incluyen percepción táctil (mano derecha y mano izquierda); percepción visual (imágenes superpuestas de frutas, imágenes superpuestas de utensilios, imágenes superpuestas de juguetes, imágenes borrosas, cierre visual, reconocimiento de expresiones, integración de objetos) y percepción auditiva (notas musicales, sonidos ambientales, percepción fonémica). Se seleccionó esta prueba por estar validada para población latinoamericana, con altos coeficientes de correlación que estuvieron entre 0.858 y 0.987.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se comunicó sobre esta investigación al Ministerio de Inclusión Económica y Social- Instituto de la Niñez y la Familia (MIES-INFA) y se solicitó una lista de las casas de acogida que se encuentran en la ciudad de Cuenca (Ecuador). Se obtuvo la autorización y colaboración de las autoridades de todas las casas de acogida en donde los niños

cumplían con los criterios de inclusión. Una vez obtenido este permiso se informó a los responsables de los niños y se solicitó su consentimiento por escrito. A los niños se les solicitó su consentimiento oral y se les informó que podían abandonar la evaluación si así lo deseaban; se realizó a los niños una entrevista y junto con las historias clínicas se comprobó que cumplan los criterios de inclusión. Una vez aceptada su participación se aplicaron las pruebas de estudio. Por otra parte, para seleccionar el grupo de niños que no sufren de violencia intrafamiliar, se contactó con las escuelas a donde asisten los escolares del primer grupo. Se obtuvo la autorización verbal y escrita de las autoridades de las escuelas. Luego se envió una solicitud a los padres de familia, quienes dieron su autorización escrita y para corroborar los datos se revisaron las fichas de cada niño; también, se entrevistó a las maestras y/o personal del Departamento de Psicología, se hizo una primera entrevista y aquellos que cumplían los criterios de inclusión fueron invitados a participar en el estudio empírico y se aplicaron las pruebas.

Análisis estadísticos

Todos los análisis se realizaron con Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc., Chicago, IL), versión 22.0. Las variables no presentaron una distribución normal y homogeneidad ($p < 0,05$) probadas a través de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (K-S) y el test Levene. Por ello y con la finalidad de evaluar la relación en los resultados de las tareas de lenguaje entre los NVVI y NNVI se realizó la U- de Mann-Whitney para las variables cuantitativas (Tabla 1)

Resultados

Los NVVI en la percepción táctil no muestran diferencias estadísticamente significativas, tanto en su componente de mano derecha como de mano izquierda ($p > 0,05$).

En la percepción visual los NVVI presentan menor rendimiento sin diferencias estadísticamente significativas en las sub escalas de imágenes superpuestas, imágenes borrosas, cierre visual e integración de objetos ($p > 0,05$); sin embargo presentan menor rendimiento con diferencias estadísticamente significativas en la tarea de reconocimiento de expresiones ($U=921,5$; $p < 0,01$).

Con relación a la percepción auditivas no presentan diferencias estadísticamente significativas en la subescala de percepción de notas musicales ($p > 0,05$); pero si en las subescalas de percepción de sonidos ambientales ($U=1033$; $p < 0,05$) y en percepción fonémica ($U=1018$; $p < 0,05$). Como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Habilidades perceptuales. Descriptivos
y comparación entre grupos

	NVVI (n= 52)			NNVI (n= 52)				
HABILIDADES PERCEPTUALES	Mín-Máx	Mdn	RIQ	Mín-Máx	Mdn	RIQ	U	p
Percepción táctil								
Mano derecha	6 – 8	8	7-8	7 – 8	8	8-8	1243	0,332
Mano izquierda	7 – 8	8	7,25-8	7-8	8	8-8	1164	0,068
Percepción visual								
Imágenes superpuestas de frutas	1 – 6	4	3-5	0 – 6	4	4-5	1257	0,524
Imágenes superpuestas de utensilios	0 – 5	3	3-4	0 – 6	4	3-4	1092	0,078
Imágenes superpuestas de juguetes	0 – 4	3	2-3	0 – 5	3	2-3	1214,5	0,346
Total imágenes superpuestas	4 – 14	10	8-11	0 – 14	10,5	9-12	1078,5	0,073
Imágenes borrosas	3 – 10	7	5-8	2 – 10	6	5-8	1218	0,378
Cierre visual	0 – 7	4	2-5	1 – 7	4	3-5	1235	0,439
Reconocimiento de expresiones	2 – 8	6	5-7	4 – 8	7	6-8	921,5	0,004**
Integración de objetos	0 – 6	3	2-4	0 – 7	3	2-4	1233	0,429
Percepción auditiva								
Notas musicales	0 – 8	4	4-5	2 – 8	5	4-6	1184,5	0,263
Sonidos ambientales	0 – 7	4	4-5	2 – 8	5	4-5	1033	0,030*
Percepción fonémica	1 – 20	18,50	15-19	1 – 20	19	17-20	1018	0,026*

NVVI: Niños Víctimas de Violencia Intrafamiliar; NNVI: Niños que no han sufrido Violencia intrafamiliar.

Mín: Mínimo; Max: Máximo; Me: Mediana; RIQ: Rango intercuartil; U (U-MannWhitney).

Discusión

Al analizar las habilidades perceptivas, no se obtuvieron mayores diferencias en la percepción táctil (mano derecha e izquierda) y la percepción visual (imágenes superpuestas de frutas, utensilios, juguetes; imágenes borrosas, cierre visual e integración de objetos). La percepción de objetos según Fox et al. (2010) se inicia en la formación del sistema visual en la etapa pre-natal, oscilando hasta más allá de los diez primeros años de vida. Inclusive, existe un período ulterior de estabilización para poder mantener el nivel de competencia adquirido. Este largo período de desarrollo permite que el sistema visual del niño se adapte a las características específicas de su ambiente. Lo que facilita a los NVVI la adaptación de los procesos de percepción visual.

Sin embargo, es evidente el menor rendimiento del grupo de NVVI en la tarea de reconocimiento de expresiones. La diferencia entre la percepción de objetos y de caras fue descrita por O’Riordan, Plaisted, Driver (2001), quienes evaluaron a individuos que exhiben un procesamiento alterado en el reconocimiento de caras y preservado de objetos; además, la evidencia de diferentes estructuras cerebrales que se activan durante el procesamiento de caras y objetos, pero con una cercanía anatomofuncional (Prvulovic, Hubl y Sack, 2002). El rendimiento por debajo de lo esperado en la tarea de reconocimiento de expresiones corrobora que la exposición al maltrato en la infancia se asocia con alteraciones en la capacidad de procesamiento de rostros y su función social, todo ello relacionado con una mayor sensibilidad a una amenaza potencial (Kale y Urbano, 2013).

En relación a la audición, los neonatos son capaces de distinguir todos los sonidos de todos los idiomas del mundo, aunque no los hayan oído nunca antes. Sin embargo, al terminar el primer año de vida, solamente conservan la habilidad de distinguir los sonidos que han escuchado en las conversaciones de las personas que los rodean (Werker y Tees, 2005). Esto explica que en nuestro estudio los NVVI presentan un déficit en la *percepción de sonidos ambientales y fonémicos*. Además, se relaciona con dificultades en el análisis fonológico (Fernández, 2014; Flores, Reyes, Aguilar, García y Cruzaley, 2012). Sin embargo, en la percepción de notas musicales no existe esta notoria diferencia por la falta de un ambiente estimulante para la educación musical de ambos grupos de estudio.

En estos niños se encuentra conservada la percepción táctil; la percepción visual es adecuada excepto cuando se involucra el componente emo-

cional; y en lo auditivo existe déficit en percepción de sonidos ambientales y verbales.

Conclusiones y recomendaciones

Los Niños Víctimas de Violencia Intrafamiliar se caracterizan por sufrir un tipo de violencia transgeneracional que les afecta desde las primeras etapas del desarrollo del infante y por ende existe un impacto directo sobre sus funciones cognitivas. Dentro de ellas la percepción es aquella que nos permite tener un contacto directo con nuestro medio y una de las primeras en desarrollarse, en este estudio se observa que la violencia intrafamiliar afecta de diversas maneras a estas funciones.

La percepción táctil no se encuentra alterada, en relación a la percepción visual se observa un buen funcionamiento, excepto cuando se involucran las emociones, lo que nos indica las dificultades de los NVVI en aprovechar oportunidades que se presentan en la vida pues están orientados siempre a sobre identificar aspectos negativos. En lo concerniente a la audición se observa un déficit en los procesos básicos para la lecto escritura como son la percepción en sonidos ambientales y fonémicos.

Al estar alterados procesos básicos en el desarrollo cognitivo de los niños Víctimas de Violencia Intrafamiliar se recomienda que los centros de acogida integren en sus protocolos de actuación la evaluación y rehabilitación neuropsicológica.

Además, a pesar de los esfuerzos realizados para erradicar la violencia se observa un aumento de la misma y las estadísticas son realmente preocupantes. Por ello a más de buscar mayor agilidad en la aplicación de sanciones a los agresores, las políticas públicas debería incorporar nuevas formas de apoyo al bienestar en el ámbito familiar, núcleo de la sociedad, que permita un desarrollo armónico infantil.

Bibliografía

- Astle, D.E. & Scerif, G. (2011). Interactions between attention and VSTM: Lessons from developmental and individual differences. *Neuropsychologia*, 49, 1435-45.

- Bezrukikh, M., Machinskaya, R., & Farber, D. (2009). Structural and functional organization of a developing brain and formation of cognitive functions in child ontogeny. *Human Physiology*, 35(6), 658–671. doi:10.1134/S0362119709060024.
- Calle, H. (2012). *Violencia y maltrato en niños, niñas y adolescentes*. Cuenca: Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Cuenca y Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Cuenca.
- Congreso Nacional del Ecuador (2008). *El plenario de las Comisiones Legislativas. Ley contra la violencia a la mujer y la familia*. Quito, Ecuador.
- Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Cuenca y Alcaldía de Cuenca (2013). *Guía de Entidades y Servicios para la Niñez y Adolescencia del cantón Cuenca*.
- Corsi, J. (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & Behavior*, 106(1), 29-39. doi:10.1016/j.physbeh.2011.08.01.
- Fernández, V. (2014). *Maltrato infantil: Un estudio empírico sobre variables psicopatológicas en menores tutelados*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Flores, M., Reyes, V., Aguilar A., García C., & Cruzaley A. (2012). Desarrollo de los factores neuropsicológicos asociados a la lectoescritura en niños víctimas de violencia física. *Integración Académica en Psicología*, 1(3), 82–88.
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C.A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28-40.
- Fox, N., & Shonkoff, J. (2011). Modo en que el temor y la ansiedad persistentes pueden afectar al aprendizaje, al comportamiento y a la salud de los niños pequeños. En: *Violencia oculta protegiendo a los niños pequeños en el hogar. Espacio para la Infancia*, 36, 8-14. Fundación Bernard Van Leer.
- Gavilanes, R. (2008). *Sistemas de atención infantil en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Giza, C., Mink, R., & Madikians, A. (2007). Pediatric traumatic brain injury: not just little adults. *Current opinion in critical care*, 13(2), 143-52.
- Gunnar, M. R., Talge, N. M., & Herrera, A. (2009). Stressor paradigms in developmental studies: What does and does not work to produce mean increases in salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 34(7), 953-967. doi:10.1016/j.psyneuen.2009.02.010.

- Heckman, J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(3), 13250–5.
- Johnson, M. H. (2011). Developmental Cognitive Neuroscience Interactive Specialization: A domain-general framework for human functional brain development? *Accident Analysis and Prevention*, 1(1), 7–21. doi:10.1016/j.dcn.2010.07.003.
- Kale, E., & Urbano, J. (2013). Psychiatry Research: Neuroimaging Childhood maltreatment and response to novel face stimuli presented during functional magnetic resonance imaging in adults. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 212(1), 36–42. doi:10.1016/j.psychres.2012.11.009.
- Knudsen, E.I., Heckman, J.J., Cameron, J.L., & Shonkoff, J.P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 10155–62.
- Lebel, C., & Beaulieu, C. (2011). Longitudinal development of human brain wiring continues from childhood into adulthood. *Journal of Neuroscience*, 31, 10937–47.
- Litrownik, A., Newton, R., Mitchell, B., & Richardson, K. (2003). Long-Term Follow-Up of Young Children Placed in Foster Care: Subsequent Placements and Exposure to Family Violence. *Journal of Family Violence*, 18(1). doi: 10.1023/A:1021449330344.
- Luria, A. R. (1978). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Manga, D., & Fournier, C. (1997). *Neuropsicología clínica infantil*. Madrid: Editorial Universitas.
- Manga, D., & Ramos F. (2011). El legado de Luria y la neuropsicología escolar, *Psychology, Society, & Education*, 3 (1), 1–13.
- Mattick, J.S., & Mehler, M.F. (2008). RNA editing, DNA recording and the evolution of human cognition. *Trends in Neurosciences*, 31(5), 227.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil*. México: Manual Moderno.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento psicológico*, 9(17), 83–96.
- Muñoz, J., & Palau M. (2004) Ontogenia de la autoconciencia como se construye un cerebro cognitivo. *Revista de Neurología*, 38 (1), S3–S8.
- National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-term Development*. Working

- Paper n.º 10. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A., & Johnson, M. (2012). *El cerebro en desarrollo. La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido: The Open University.
- Obando, O. L., Villalobos, M. E., & Arango, S. L. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 149-159.
- Ojeda, L. (2010). *Violencia, delincuencia e inseguridad en el Ecuador*. Quito: Universidad Alfredo Pérez Guerrero.
- O’Riordan, M., Plaisted, K., & Driver, J. (2001). Superior visual search in autism. *Journal of Experimental Psychology and a Human Perception and Performance*, 27, 719-730
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Maltrato infantil*. Nota descriptiva No. 150. Recuperado de <http://who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: OPS. http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf
- Prvulovic, D., Hubl, D., & Sack, A. (2002) Functional imaging of visuospatial processing in Alzheimer’s disease. *Neuroimage*, 17, 1403-1414.
- Pollak, S.D. (2008). Mechanisms linking early experience and the emergence of emotions: illustrations from the study of maltreated children. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 370–375
- Quintanar L., Solovieva, Y., Azcoaga, J., Peña, E., Bonilla, M., & Yáñez, G. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Shenk, C. E., Putnam, F. W., & Noll, J. G. (2013). Predicting the accuracy of facial affect recognition: the interaction of child maltreatment and intellectual functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 229-42. doi:10.1016/j.jecp.2012.08.007
- Shonkoff, J.P. & Richter, L. (2013). The powerful reach of reach of child development: a science-based foundation for sound investment. En: P.R. Britto, P. Engle, y C. Super (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- SENPLADES. (2012). Acogimiento Familiar. *Sistema Nacional de Información del Ecuador*. Recuperado de <http://app.sni.gob.ec/web/menu/AcogimientoFamiliar>.

- Sur, M. & Rubenstein J.L. (2005). Patterning and plasticity of the cerebral cortex. *Science*, 310, 805-10.
- Tsavoussis, A., Stawicki, S. P., & Papadimos, T. J. (2015). Child-witnessed domestic violence: An epidemic in the shadows. *International Journal of Critical Illness and Injury Science*, 5(1), 64-65. doi:10.4103/2229-5151.152354.
- UNICEF (2014). *Ocultos a plena luz del día. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños (resumen)*.
[http://www.unicef.org/lac/VR_Exec_Summary__8_29_SP\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/VR_Exec_Summary__8_29_SP(3).pdf)
- Vygotsky, L. (2001/1982d). *El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget*. En L. Vigotski, Obras Escogidas (A. Alvarez, & P. Del Río, Trans., Vol. II, págs. 29-80). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1982/1997i). Obras escogidas: La psique, la consciencia y el inconsciente. En: L. S. Vygotsky, y A. Zaporozhets (Eds.), *Obras escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (A. Alvarez, & P. Del Río, Trans., 2a ed., Vol. I, págs. 95-110). Madrid, España: Visor.
- Wisner, A.B., Ziegler, T.E., Kurian, J.R., Jacoris, S. & Pollak, S.D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuro-peptides critical for regulating social behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 102(47), 17.237-17.240.
- Werker, J.F. & Tees, R.C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46, 233-61.

Fecha de recepción: 2016/09/27; fecha de aprobación: 2016/11/29

Jóvenes, violencia y pandillas en las periferias de Cartagena-Colombia Aproximaciones teóricas y fragmentos etnográficos

Youth, violence and gangs in the outskirts of Cartagena-Colombia Theoretical Approaches and Ethnographic Fragments

William Álvarez¹
williamlogia@gmail.com

Resumen

El presente texto hace parte de un avance de mi trabajo de campo hecho en un barrio periférico de la ciudad de Cartagena, reconocido por tener un alto grado de violencia y enfrentamientos entre pandillas conformadas por jóvenes afrodescendientes. El objetivo de este trabajo, es utilizar los datos de esta investigación de campo para pensar un abordaje teórico que comprenda y explique la emergencia reciente de estas pandillas, el uso y formas de este tipo de violencia en el Caribe, en contraste de la interpretación que se tiene sobre la violencia urbana existente en el resto del país asociada al crimen organizado ligado al narcotráfico. Metodológicamente hago uso de la etnografía y la observación participante para tener datos de primera fuente.

Palabras clave

Etnografía, pandillas, barrio, violencia, Cívica.

Forma sugerida de citar: William Álvarez (2016). Jóvenes, violencia y pandillas en las periferias de Cartagena-Colombia. Aproximaciones teóricas y fragmentos etnográficos. *Universitas*, XIV(25), pp. 191-213.

1 Graduado en Sociología por la Universidad del Atlántico (Colombia), Maestría en Antropología FLACSO-Quito (Ecuador). Candidato a doctorar en Sociología por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR)/ São Paulo (Brasil). Integrante del grupo de investigación NaMargem: Núcleo de Pesquisas Urbanas (CEBRAP-CEM/UFSCAR).

Abstract

This text is part of an advance on my fieldwork done in a suburb of the city of Cartagena (Colombia), recognized as having a high degree of violence and confrontations between gangs formed by young African descent. The aim of this paper is use the data from this field research to think a theoretical approach to understand and explain the recent emergence of these gangs and violence, their forms and use of this kind of violence in Caribbean Colombia, totally different from organized crime associate with drug trafficking in the rest of the country. Methodologically I use ethnography and participant observation to have firsthand information.

Keywords

Ethnography, gangs, neighborhood, violence, Cívica.

Introducción

El texto que presento es una propuesta de abordaje teórico-conceptual que se desprende de una investigación mucho más amplia y que tiene como finalidad reflexionar epistemológicamente sobre un problema de violencia urbana que considero está fuera de cualquier interpretación sobre violencia urbana hecha en Colombia. Partiendo de una intensa etnografía y observación participante realizada en el sector Rafael Núñez (en adelante La Villa) del barrio Olaya Herrera (OH) de la ciudad de Cartagena-Colombia con jóvenes pandilleros afrodescendientes. Esta etnografía hace parte de una primera etapa de trabajo de campo y tuvo una duración de tres meses. El objetivo principal del levantamiento de datos fue: 1) conocer espacial y socialmente el lugar de investigación (sector, barrio), 2) crear redes sociales e interlocutores claves para las siguientes etapas de observación.

La etnografía se hizo por etapas, la primera a finales de 2013 para conocer el lugar y analizar la viabilidad del proyecto y mi seguridad personal, la segunda etapa para inicios del 2015 con una intensidad de tres meses, y desde el mes de septiembre del presente año continuó con la tercera etapa profundizando el conocimiento conseguido anteriormente, siguiendo de cerca la cotidiana

nidad de algunos interlocutores, registrando su vida diaria, lugares de trabajo, habita-d, tiempo de ocio y espacios de sociabilidad. La última etapa finalizó en enero 2016, después de 20 días de haber estado residiendo en La Villa.

Mi etnografía se ha enfocado principalmente en registrar las formas de violencia y socializaciones violentas que recientemente se han venido manifestando en la ciudad a través de un número indefinido de pandillas que se ubican principalmente en barrios periféricos de la ciudad como sucede OH. He decidido delimitar mi campo de acción en el sector de La Villa, debido al extenso tamaño del barrio, concentrándome en un área socio-urbana con una larga trayectoria de violencia, robos y criminalidad.

Mi entrada de lleno al barrio la hice el 11 de enero del 2014 por medio de un proyecto llamado: “Patios productivos” organizado por la ONG Granitos de Paz, la cual está localizada en cercanías de La Villa. Dicho proyecto nació con el objetivo de generar ingresos económicos a la población más pobre del sector a través del cultivo de vegetales y especias (menta, albahaca, lechuga, rúcula) en los patios de sus casas, para estos después ser vendidos a hoteles de la ciudad. Durante dos semanas seguí al líder de este proyecto en sus visitas técnicas a las casas beneficiadas, de esa forma visibilicé mi presencia en La Villa como miembro de la ONG, aspecto que me brindó protección. Después de dos semanas como voluntario renuncié a la ONG cuando percibí que su trabajo de intervención social estaba viciado de mercantilismo y burocracia, además de mostrar poco interés en la principal problemática social del barrio: los jóvenes, la violencia interpersonal y los enfrentamientos entre pandillas. No obstante, ese tiempo de trabajo produjo un efecto bola de nieve que me llevaron a conocer a varios interlocutores, los cuales uno a uno me fueron introduciendo en la cultura callejera de La Villa en tres personajes claves para el desarrollo de mi investigación: un líder comunitario (Álvaro), un pastor cristiano (Martín) y un ex militar líder (John) de una organización de seguridad barrial llamada Cívica.

Ensamblando el problema, ¿de una tierra de paz hacia un nuevo escenario de violencia urbana?

La Villa es un lugar complejo en el que actualmente se está configurando un tipo de violencia que es alterno al tradicional conflicto político/armado colombiano y sus actores hegemónicos. La violencia urbana que se presenta

en las periferias de esta ciudad caribeña al parecer se distancia de lo que ha sucedido en otras capitales colombianas, como la famosa violencia urbana que se vivió en Medellín o Cali durante los años 90 desatada principalmente por carteles del narcotráfico. Incluso, también de la guerra interna que ha existido entre grupos armados ilegales como las guerrillas de las FARC-EP, el ELN (ejército de liberación nacional), grupos paramilitares (especialmente las Autodefensas Unidas de Colombia) y el Estado que durante la década de los 90 y 2000 tuvieron sus mayores picos de incursiones armadas, de atentados y enfrentamientos entre sí o contra las poblaciones que estuvieran en medio de estos actores durante sus enfrentamientos armados.

Las ciudades del Caribe colombiano como es el caso de Cartagena, no ha tenido una relación cercana con las manifestaciones de violencia: ni sus bases sociales, políticas y armadas que la han configurado y dado forma, en contraste con ciudades y territorios al interior del país, reconocidas por esta configuración socio-estructural. Esta distancia con la violencia en todas sus manifestaciones ha creado durante décadas el equivocado imaginario que el Caribe colombiano es “tierra de paz”, imaginario que ha funcionado como uno de los principales motivos de migración hacia esta ciudad por parte de población campesina y rural de los departamentos que conforman la región Caribe en las últimas tres décadas (según han afirmado algunos de mis interlocutores más antiguos de La Villa). También el ideal de progreso que representa la ciudad ha contribuido, en la última década, a que los desplazamientos forzados violentos sean la principal razón de esta migración (expulsión). Sin embargo, la emergencia de cientos de pandillas en los barrios periféricos de la ciudad, describen otra realidad alejada completamente de la paz con la que durante mucho tiempo se ha representado el Caribe.

La emergencia de pandillas en la ciudad lanza una serie de hipótesis sobre su configuración que vinculan factores de: clase, género y étnico/raciales con lo cual entender su ascenso en Cartagena, además de su relación con el ensamblaje del aparato del Estado y la construcción histórica de la ciudadanía. Estas pandillas están concentradas principalmente en los barrios materialmente más pobres de la ciudad, OH es el más grande de estos (Anexo, Mapa 1) y su población mayoritariamente es afrodescendiente (Anexo, Mapa 2) al igual que los integrantes de las decenas de pandillas que observé en La Villa.

La interseccionalidad de este problema se sustenta en la hipótesis que tanto la pobreza, la segregación socio-espacial y la violencia que se presenta en la ciudad tiene raíces estructurales vinculadas con la construcción his-

tórica de lo que se puede llamar como un: Estado racial (Goldberg, 2002), el cual a su vez ha producido y reproducido una ciudadanía precaria, especialmente para las minorías, debilitando su acceso al capital económico en relación con las ciudadanía hegemonías (blanco/mestiza), que en el caso de Cartagena se ha concentrado: social, material y simbólicamente en los espacios con mejores condiciones urbanísticas, proyección financiera, turística e inmobiliaria. Esto es un proceso que viene siendo planificado desde los años 70, creando de este modo las condiciones materiales y políticas para desplazar y segregar paulatinamente a la población afrodescendiente a las periferias de la ciudad, proceso que he definido como: violencia estructural (Galtung, 1969).

Todo lo anterior lo he dicho con el propósito de situar al lector en una problemática compleja donde expongo un panorama político externo a los fines etnográficos de mi investigación, pero que es necesario narrar como parte del continuum histórico que me ha llevado a construir y delimitar mi objeto de pesquisa, el cual se concentra específicamente en describir la emergencia de las pandillas y su violencia local en un escenario global que puede entenderse en términos de Bourdieu como: capital cultural y simbólico heredado, pero que para los fines de mi investigación defino aquí como la: *potencialidad de la violencia*. Para tal motivo me he planteado las siguientes preguntas²: 1) ¿Qué es una pandilla, cómo operan y se articulan en esta periferia urbana y por qué su alto grado de violencia?, y 2) ¿Habrá en esta manifestación de violencia alguna relación con la segregación étnica/racial que la población afrodescendiente ha sufrido históricamente en la construcción y consolidación del Estado-Nación moderno?

Sin embargo, cabe anotar que durante el transcurso de mi etnografía descubrí que las pandillas no fueron los únicos actores violentos del barrio. Consecuentemente a su emergencia se constituyó una organización de seguridad interna que tiene como nombre “Cívica”, y gran parte de sus miembros son ex-pandilleros y ex-militares. La emergencia de ambos grupos es significativa porque representan un microcosmos similar a las lógicas bélicas de los actores armados tradicionales en Colombia. A continuación resumiré la emergencia de ambos reconstruyendo su ascenso y conformación por medio del relato de algunos de mis interlocutores, principalmente miembros de la Cívica, los cuales devienen tanto de pandillas como de las fuerzas militares.

2 Preguntas que son la base de una investigación de mayor envergadura.

Las pandillas, “nosotros no hacemos nada, nos la pasamos en la calle”

Conocer a jóvenes pandilleros no ha sido un trabajo fácil, sólo después de dos meses de intenso trabajo de campo en La Villa pude acercarme a ellos mediante dos ex pandilleros que ahora integran la organización “Cívica”. Aunque ellos no estuvieran relacionados directamente con pandillas, era la primera vez que podía escuchar el punto de vista de estos jóvenes sin la mediación, interpelación o interpretación de otras personas ajenas a este proceso. Uno de ellos tiene 33 años, es padre de tres hijos, uno de 14, otro de 8 y uno de 6 años. El otro tiene 26 y es padre de un niño de 4 años. La noche del 10 de febrero de 2015, a modo de justificación lo primero que ellos me dirían cuando les pregunté sobre la violencia en el barrio, será lo siguiente:

Nosotros nos dedicamos sacar la Cívica por las pandillas que hay aquí en la vía perimetral. Del lado de la villa estaban atracando, aquí no podíamos permitir que eso sucediera, entonces la comunidad nos está ayudando de poquito a poquito. Ya de este lado hemos acabado con la guerra que había antes, con la violencia de los robos gracias a dios se ha terminado. La violencia ha sido dura porque cada nada sucedían las peleas, la policía se metía acá y cada nada salían los disparos, gases lacrimógenos. Entonces los que más sufren son los niños. La idea de la Cívica nació de eso, gracias a Dios hemos acabado con los conflictos entre pandillas porque también ellos se metían a robar aquí. Sólo en esta calle hay 7 muertos por robos, en esta misma calle que cuidamos los han matado, por eso queremos seguir así hasta que esa gente ese canse de le pelea (Ricardo, entrevista, 10 febrero 2015).

Esta entrevista se extendería durante una hora, tiempo en el cual estos jóvenes contestarían una a una todas las preguntas, dudas e hipótesis a priori que antes yo consideraba claves para comprender sociológicamente la configuración interna de las pandillas, su discurso, sus prácticas violentas y su cotidianidad, pero después de esta entrevista dichas hipótesis resultaron equivocadas. A partir de este momento, el objeto de mi investigación comenzó a tomar forma manifestando un escenario con unas características únicas y distantes de cualquier interpretación académica conocida antes que pudiera arrojar algún tipo de argumento para explicar la emergencia de las pandillas en las periferias de Cartagena. A continuación expondré las preguntas y las respuestas que considero las más relevantes en esta entrevista.

Yo: ¿Por qué hay tanta violencia aquí?

Ricardo: Es que los niños pequeños al ver esas peleas (conflicto entre pandillas) ya están con la mentalidad de la pelea y quieren estar en la misma, hay unos chamitos (niños) de 10 años que se hacen llamar los mini Z, ellos se pelean con otros niños del Tancón (Tienda de esquina), y eso lo hacen repitiendo lo que uno hacía antes. Pero ya eso cambió, lo que eran las peleas, los robos, el 100% lo hemos calmado.

Yo: ¿Cómo ha sido ese proceso?

Ricardo: Ha sido lento pero seguro, con la ayuda de Álvaro nos han entregado unos radios y uniformes para cuidar de esta calle y otras como: la calle San Bernardo, la 19 de abril y La villa. La gente colabora poco, pero las ganas de nosotros no es el dinero sino las ganas de mejorar el barrio, queremos que se acabe la violencia, el robo para que gente de fuera digan que la villa es un lugar sano.

Yo: ¿Ustedes usan armas?

Ricardo: Por ahí tenemos una vainita (revolver) porque el bandido también tiene lo suyo, hay que protegerse, el bandido está aquí mismo, ellos tienen lo suyo (armas) y van echando tiros, por eso nosotros tenemos que recibirlo con lo mismo.

Yo: ¿Cómo se forman los enfrentamientos?

Ricardo: Lo de las peleas es que si uno de aquí va para allá ellos se llenan de odio porque piensan que los de aquí les van a quitar a las chicas, entonces ahí viene el rencor, ahí es que se forma que los de allá no cruce para aquí y los de aquí para allá, así es que se forma todo. Cada vez que llueve eso es pelea efectiva (asegurada), las pandillas se encuentran para matarse allá en la perimetral usando cuchillo, revolver, armas caseras, armas raras que se inventan con tubos.

Yo: ¿Cómo funciona y organiza la cívica?

Gabriel: Por ejemplo, salen 6 muchachos diarios en la noche, cada uno de ellos tiene su familia, por eso necesitamos de un recurso, la noche se paga entre 16.000 0 18.000 mil pesos (20-22 reales). Así es que nosotros sobrevivimos, en la semana podemos ganar 80.000 mil pesos (98 reales), sumado con el trabajo que uno tiene fuera. Nosotros sólo salimos a trabajar los sábados.

Yo: Desde lo que he observado me parece que en el barrio se libra una guerra, ¿por qué se están matando ustedes aquí dentro?

Ricardo: Si, nosotros mismos nos matamos, disque los perros son animales pero uno mismo la disque humanidad somos los animales y nosotros matándonos a nosotros mismos. En este momento Cartagena está llena de pandillas en barrios al sur como El socorro o Blas de Lezo, considerados antes como buenos barrios ahora ya no lo son más, todo eso ahí está lleno de maquias (pandilleros).

Yo: He pensado que aquí ustedes se estaban peleando el territorio por la venta de drogas, ¿es verdad?

Gabriel: No, aquí no pelean nada, aquí lo que pelean es el territorio de que cada uno se quede en sus lados, los jóvenes se cogen odio detrás del cero. Mucho dicen que pelean por un territorio como se ve en otras ciudades para cuidar de un negocio. ¿Drogas? aquí no, los jóvenes pelean atrás del cero matándose por nada, ¿cuántos muertos no han habido aquí? Muchos, la Cívica es la respuesta a esta violencia porque yo tengo un hijo de 14 años y no quiero que él siga creciendo viendo toda esa violencia. Por lo menos hemos mejorado este sector, no el barrio completo porque el barrio es grandísimo, sino sólo este sector. En el resto hay más pandillas, La Villa antes era la peor calle pero ya la hemos calmado; y si vamos a tener que meter mano dura lo vamos hacer, “se les da candela” (tiros).

Yo: ¿Cuál es el lugar y el día más peligroso?

Ricardo: Los sábados las pandillas se meten por la perimetral, entonces ha habido varios enfrentamiento porque cada que vez que se vienen aquí ellos ya saben que no se pueden meter aquí. La policía esta alegre con nosotros, lo que ellos no pudieron hacer lo hicimos nosotros, acabamos con la pelea, con los robos. El comandante (de la policía) pasa por aquí y nos felicita, es que los superiores de ellos los pasan regañando cuando hay mucho robo y pelea por aquí, entonces ellos ganan con nuestro trabajo.

Yo: ¿Es verdad que envían helicópteros aquí cuando hay peleas?

Gabriel: ¡Sí!, a veces los helicópteros dan vueltas encima del barrio, pero ya hace rato no los mandan, eso solía suceder cuando aquí antes había mucho conflicto entre las pandillas, el helicóptero venía buscando a alguien con muchas órdenes de captura. Este trabajo es peligroso, ya cuando uno se mete en esto se gana de enemigo a los bandidos, pero también tenemos un poco de militares en la Cívica. (Ricardo y Gabriel, entrevista, 10 febrero 2015)

Antes de dar inicio a mi investigación de campo supuse que la emergencia de las pandillas en Cartagena tenía alguna relación con bandas criminales aliadas al narcotráfico por el hecho de ser una ciudad capital y un puerto importante de exportación de mercancías al exterior, especialmente hacia los Estados Unidos. Pero esta tesis resultó ser falsa porque según la explicación de estos jóvenes el tráfico de drogas no tiene nada que ver con los conflictos por el territorio, sus prácticas delictivas y su violencia. El tráfico de drogas al interior del barrio no representa un mercado de grandes proporciones al cual apropiarse, dado que el consumo de drogas en la ciudad es míni-

mo en relación a la gran cantidad de drogas que son incautadas y enviadas al exterior por medio del puerto.

Además, las pandillas no tiene el capital económico, la organización, la inteligencia, ni las armas suficientes para competir con las bandas criminales aliadas al narcotráfico y grandes carteles de tráfico de droga que operan desde otras ciudades, pero que a pesar de la distancia tienen oficinas (como si fueran franquicias de empresas) en Cartagena con personal altamente cualificado en el mundo del crimen, que operan en los puertos vigilando las rutas de envío de la droga: de la logística, de los sobornos y del capital humano criminal.

Varios días después de esta entrevista hice un recorrido acompañado por John a alrededor de la zona más conflictiva de La Villa donde los jóvenes suelen reunirse a socializar y fumar marihuana, la droga de mayor consumo. Observé que para las pandillas el tráfico de drogas y la disputa del territorio aparentemente no es una característica propia de su organización. Según sus argumentos, es el estilo de vida que han adaptado a sus condiciones locales, copiado del imaginario de pandillas al estilo Norteamericano mediante el consumo visual, con lo cual afirmar haber construido una identidad. Cuando le pregunté a este grupo de pandilleros con una edad promedio de entre 14 a 25 años sobre, ¿qué hace una pandilla en La Villa?, uno de ellos respondió:

Hacemos lo que hace una pandilla: ocio, perder tiempo, la fiesta, las chicas, el picó (evento de música popular): todos van al picó, toda pandilla se encuentra ahí, y siempre el objetivo es el de tener las peladas (chicas). (Pandillero, entrevista, 13 febrero 2015).

Luego les pregunté lo siguiente, ¿qué es lo que ustedes hacen como pandilla? El líder de este grupo respondió y el resto concordó con él:

Nosotros no hacemos nada, nos la pasamos en la calle, unos pasan robando por ahí o fumando marihuana, yo solo fumo marihuana, pero esos de allá le jalan al perico (cocaína), la mayoría solo fumamos, pero no mucho (Pandillero, entrevista, 13 febrero 2015).

El tema de las drogas para el desarrollo de mi investigación es una variable importante, porque es un hecho que transversaliza la mayor parte del material bibliográfico existente sobre violencia urbana en Colombia. No obstante el caso de Cartagena representa un nuevo paradigma de investigación, debido a que sí el mercado de drogas no es un recurso importante para la expansión y emergencia de las pandillas, entonces ¿qué es lo que produ-

ce la emergencia de esta violencia? Existe un vacío de interpretación que necesita ser llenado por medio de datos etnográficos, con lo cual se pueda describir, por ejemplo; las razones por las cuáles los jóvenes expresan de sí mismos: “nosotros no hacemos nada, nos la pasamos en la calle”.

¿Por qué estos jóvenes no hacen nada?, ¿por qué la calle se convierte en su principal actividad? Estas son dos preguntas que me interesó responder para determinar cuáles y qué tipo de relaciones sociales establecen estos jóvenes entre su esfera privada y pública, es decir, describir lo que sucede en la mediación de ambas esferas porque el hecho de ellos “no hacer nada” manifiesta un nivel de ausencia y desigualdad de oportunidades a la cual estos jóvenes no pueden acceder en lo público como en lo privado. Ausencia/vacío que se puede entender como los efectos directos de la violencia estructural.

Eso quiere decir que cuando un joven dentro de una pandilla responde que: “la vida de uno es esto, estar en la pandilla, en eso termina nuestra vida, las peleas, la vaina (los problemas), esperar morir en esto porque no hay más para hacer, así es la vida aquí”, se convierte en una afirmación preocupante que describe precarias condiciones de vida que están produciendo generaciones de jóvenes sin ningún futuro, pero sobre todo, la aceptación de la muerte como destino en sus vidas, porque como mencionó Gabriel: “los jóvenes pelean detrás del cero matándose por nada”.

La totalidad de los interlocutores que conocí en mi trabajo de campo están de acuerdo que para los pandilleros “la vida no vale nada”, y este sentimiento trágico queda perfectamente descrito en la frase de Ricardo: “nosotros mismos nos matamos, pensamos que los perros son los animales pero uno mismo la disque humanidad somos los animales”.

La existencia de la Cívica ha sido un cambio no solo en lo que se refiere a la seguridad territorial de La Villa, sino que también ha ayudado a muchos de estos jóvenes a modificar sus expectativas de morir en un pandilla, para tener otro proyecto de vida donde nuevas generaciones tengan la posibilidad de vivir en un territorio libre de violencia, y donde además el valor de lo que significa ser humano sea recuperado, tal y como expresó Ricardo cuando dijo que, no quiere que su hijo de 14 años repita su historia.

Sin embargo, en este deseo de cambio, la vida y la muerte siguen jugando un papel importante porque la violencia no termina con la desaparición de las pandillas. Con el tiempo, la Cívica proporcionará aún más violencia

que la producida por los enfrentamientos entre pandillas, debido a su afán por retomar el control del territorio.

John y la Cívica, el mundo de la periferia

La casa de John está ubicada en un rincón de la plaza. Pero no es cualquier casa, su interior contrasta con la pobreza material alrededor, sus acabados al interior no tiene nada que envidiar con las casas de la clases media en la ciudad. Casa Al entrar a su casa se puede ver una cámara de video sobre la puerta principal. En la sala hay un televisor, un computador, una impresora, un equipo de sonido, todos estos electrodomésticos de última generación y los acabados en su casa son de lujo. Ahí me encontré con Ricardo y Gabriel, a quienes conocí en la casa de Álvaro. John para sentirse más cómodo puso su pistola calibre 38 (la cual estaba envuelta en una toalla) sobre la mesa. Los demás chicos manejaban efectivo en sus manos, ellos estaban sacando cuentas. Después entró otro joven al que Ricardo le pagó una cantidad considerable de dinero que era para dividir con otra persona, una suma considerable de dinero. Después Gabriel tuvo que irse porque lo estaban esperando en la casa. Al terminar la reunión salimos al frente de su casa para ver a los niños jugar, John llevaba el revólver, todo con el ánimo de infundir respeto, pero sobre todo, estar precavido (15/02/2015 Diario de campo).

Después de tres meses de intensa observación participante, finalmente pude entrar al mundo de la violencia urbana cuando conocí a John en La Villa. No obstante, aún en este punto de mi etnografía no tuve un contacto directo con pandilleros, pero la proximidad que me ofreció hacer parte de la Cívica fue suficiente para tener un punto de referencia para acceder a este complejo espacio social y urbano.

John es el líder máximo de la Cívica y como otros de sus miembros, también fue militar. Se pensionó del ejército después de haber sido herido en combate en un enfrentamiento contra las FARC-EP en el año 2010. Volvió al barrio en 2011 donde compró una casa, tiene tres hijos y vive en la zona más peligrosa de La Villa. A finales del año 2014 al frente de su casa hubo un enfrentamiento entre pandillas, hubo disparos con escopeta y varias de esas balas se incrustaron en su puerta y quebraron los vidrios de las ventanas. A partir de ese suceso John tomó la decisión de organizar y liderar la Cívica para detener ese tipo de agresiones armadas. El 15 de febrero

del 2015 me entrevisté con John, en la misma reunión también estuvieron Ricardo y Gabriel.

Yo: ¿Qué pasa aquí en La villa?

John: Inicialmente esto era una fumadera de marihuana, fumaban en toda la plazoleta, pero los vecinos no eran ajenos a convivir con la fumadera de marihuana y las peleas, parece que toleran todo. Uno a veces cree que eso no le incumbe a uno, pero resulta que un día yo me fui a trabajar como de costumbre cuando me llama mi esposa y me dice que pegaron un tiro en la puerta. Estaban haciendo tiros y ella cerró la puerta, tenemos una bebe pequeña, una de niña de 7 años y un niño de 5. Cuando ella se entra a la casa el tiro pega en la puerta y parte los vidrios. Entonces yo con Ricardo y Gabriel nos sentamos a hablar y pensamos en armar una cívica, ya existía una vigilancia arriba (en el barrio) pero ellos sólo vigilan arriba. Entonces armamos la Cívica, eso fue algo que se planeó así en vista de las peleas y enfrentamientos. Siempre salíamos los mismos a la calle a bajar los enfrentamientos porque se venían los de allá de otra calle, los del otro lado y uno aquí en el medio. Cada uno tiene sus hijos. Como tú ves ahora los niños están jugando en la plaza, ahí están mis hijos (John, entrevista, 15 febrero 2015).

Y continúa:

¿Cómo es posible que estando en este barrio con un paisaje natural increíble nuestros hijos no puedan jugar ahí (espacio público)? ¿¡Sólo porque tres o cuatro que pelean y el resto (vecinos) no sale a detener eso sino salen sólo a mirar!? De ahí nace la vigilancia. Entonces los señores (Ricardo y Gabriel) se tomaron la molestia de salir a buscar pidiendo firmas de casa en casa a pesar de que ellos pudieron dejar ese problema así. Nosotros no podemos decir a la gente que colabore con un servicio cuando la gente que vive aquí (en el barrio) no tiene los mismos problemas (que La Villa), sólo son los de aquí abajo que convivimos con este problema. Se recolectaron las firmas hablando con la gente, la gente firmó, hubieron algunos que no estuvieron de acuerdo, otros si, los que no estaban antes ahora se han ido metiendo porque ven que esto no es un juego, esto es un hecho. Se tocaron puertas para comprar chalecos para vigilar... Trabajamos con la uñas (John, entrevista, 15 febrero 2015).

Para John la justificación de la Cívica es simple; él quiere proteger a su familia y a la familia de sus amigos, pero también exige hacer uso del espacio público. Por otro lado, esta justificación también evidencia la forma en que la violencia entre pandillas es recibida pasivamente por parte de la co-

unidad cuando él afirma que: “el resto (de vecinos) no salen a detener eso (los enfrentamientos), sino salen sólo a mirar”.

El hecho de que la comunidad no reaccione antes los actos violentos y el consumo de drogas frente a sus casas puede interpretarse desde tres perspectivas. La primera: miedo o terror de las represalias por porte de estos jóvenes, la segunda: una admiración (placer) cultural por la violencia, y la tercera: una aceptación y convivencia resignada con la violencia. Por tanto, en este proceso de resignación y aceptación de la violencia como característica cotidiana en la comunidad, la emergencia de la Cívica representa una agencia con lo cual se rompe la pasiva participación de la comunidad para detener los enfrentamientos entre pandilla, canalizando este apoyo en la aceptación de un uso particular o monopolio de la violencia en manos de la Cívica.

Este proceso de aceptación necesitaría varios meses para ser reconocido en la comunidad como una acción colectiva positiva, porque según John, la situación violenta en La Villa y nuestra organización: “no es un juego, esto es un hecho”. Estos hechos a los que se refiere John se irán confirmando con la pacificación del barrio y el nuevo acceso al espacio público que había perdido la comunidad durante el lapso de tiempo en que la Cívica dio inicio a su labor de vigilancia hasta el presente, por ejemplo:

Ricardo: Antes nadie se atrevía salir en la noche por el miedo de que lo atracaran, ahora ya la gente sale, no hay miedo.

John: Sale una persona a las 2 o 3 de la mañana y nuestro deber es llevarlo hasta la avenida, acompañarlo (Ricardo, entrevista, 15 febrero 2015).

John y los demás se sienten muy orgullosos de su trabajo, poco a poco han conseguido el apoyo de líderes comunitarios y políticos locales que les han proporcionado uniformes y radios de comunicación, además de la confianza que poco a poco han conseguido por parte de la comunidad a partir de los resultados a corto plazo en la reducción de peleas, robos, enfrentamientos entre pandillas y percepción de seguridad en el espacio público. Este proceso motivará a la Cívica a mirar más allá y establecer otros objetivos tal como los que señala John:

Ya hemos ido mejorando en cuanto es la peleadera, hay que mejorar otras cosas, pero para eso necesitamos la ayuda de la policía, erradicar por completo las peleas y el vicio (consumo de drogas) de todo el barrio, esa es la meta, eso es posible, pero eso no lo podemos hacer nosotros solos, necesitamos la

ayuda de muchos, solo llevamos 3 meses y hemos mejorado, ahora imagina si tuviéramos el apoyo de la parte administrativa, la indumentaria, la infraestructura, se logra (John, entrevista, 15 febrero 2015).

Sin embargo, para él la Cívica no representa sólo una solución a corto plazo para mejorar la seguridad en La Villa, la organización se ha convertido en una alternativa de trabajo, y es precisamente de esa forma que se proyecta a largo plazo el impacto de la Cívica entre los jóvenes de la Villa, sobre esto John mencionará lo siguiente:

Esto genera empleo, que como usted vio esa plata que tenemos aquí es para pagarle a los muchachos. Es dinero que recogemos todos los domingos, las casas dan de 2000 a 3000 mil pesos, con eso le pagamos a la gente (John, entrevista, 15 febrero 2015).

Durante este primer encuentro con él, sobre la mesa de su sala había una cantidad considerable de dinero resultado del pago que los vecinos semanalmente aportan por su servicio de seguridad, pero para él ese dinero es la poca ganancia debido a que tuvieron que invertir en compra de armas. Armas y municiones que en su mayoría vienen del mercado negro.

John define la Cívica como una empresa, y es así como él quiere concientizar al resto de jóvenes que hacen parte de la misma para diferenciarse de otros grupos que prestan este tipo de seguridad en el barrio, de igual forma pretender inculcar en los jóvenes una ética militar con un proyecto familiar, laboral y social de largo alcance.

Después de terminar la entrevista con él en su casa, salimos junto con Ricardo a dar un recorrido por el lugar donde frecuentan las pandillas de La Villa. En aquel momento varios jóvenes pandilleros se acercaron a saludar y a conversar relatando sus últimas experiencias violentas. Estos relatos describen finalmente un escenario social fuera de toda realidad, información periodística o conocimiento académico que se puede tener de La Villa y el barrio OH. Lo que se vive día a día en las periferias marginales de Cartagena no son simples enfrentamientos esporádicos entre pandillas por el control de territorios, sino el ascenso de un nuevo tipo de guerra que se vivirá en Colombia pos-acuerdos de paz. El siguiente diálogo describe este escenario:

Pandillero: Mira, esos pelaos (jóvenes) de allá una vez se metieron aquí (SRN), a un primo le tiraron tres tiros y le partieron los huesos de la pierna. Esos manes de ahí tenían un 38 (pistola) y pasan echando plomo (tiro). Pero

ellos para acá no cogen porque nosotros les hacemos la guerra, vamos con la misma. A mí no me han herido pero sí me han tirado varias veces con tiros de escopeta. Y esos manes del otro lado tienen más escopetas que revólveres, son escopetas hechizos (artesanales), pero los de aquel otro lado sí tienen revólveres y hay que estar pendiente de ellos porque desde la otra calle también echan tiros (Pandillero, entrevista, 15 febrero 2015).

A partir del anterior relato John agrega y explica cómo la Cívica hace frente a esta violencia a través de una lógica de guerra:

Nosotros cuidamos de ciertas calles y para el otro lado no nos podemos meter porque allá hay otras bandas que están armados también, por eso si uno quiere tomar el control de esos lados hay que llegar echando tiro, no preguntando nada sino matando e invadiendo para que la gente vea que nosotros no estamos hablando mierda, esto es muy serio (John, entrevista, 15 febrero 2015).

La potencialidad de la violencia y otra perspectiva de análisis para entender la periferia

En esta etnografía se manifiestan nuevos problemas de abordaje teórico y empírico aún sin estudiar en la sociología colombiana contemporánea. Es poca la bibliografía especializada en pandillas en contraste con la abundante bibliografía que se refiere a la historia de la violencia en Colombia³. No obstante, el material bibliográfico sobre violencia representa una paradoja sobre la forma en la que yo pretendo abordar la emergencia de pandillas y su

3 Para simplificar esta abundante cantidad de información voy a establecer tres momentos que considero son claves y paradigmáticos en estos estudios sobre violencia. Dichos momentos nacen de comisiones nacionales impartidas por el Estado en los momentos donde el conflicto entre partidos políticos: movimientos sociales de izquierda guerrillera, paramilitares y las FARC-EP llegaron a tal extremo de violencia en sus respectivos periodos de tiempo, que los tratados, amnistías y negociaciones de paz han emergido como única posibilidad de reconciliación. Por lo tanto, los momentos a lo que hago referencia sinterizan largos periodos y gran cantidad de estudios sobre este tema. El primer momento parte del clásico estudio de Orlando Fals Borda, Germán Guzmán y Eduardo Umaña titulado *La violencia en Colombia (tomos I y II)*, publicado en 1962. El segundo momento se resume en el libro *Colombia: violencia y democracia* de 1987 con la coordinación de Gonzalo Sánchez Gómez. Y el tercer momento nace en 2009 con la apertura del Centro Nacional de la Memoria, lugar en el cual se está recopilando todo lo que tiene que ver con el conflicto histórico, la guerra interna arma y la vulneración de derechos humanos, todo esto con el fin de tener instrumentos para teóricos, pedagógicos y metodológicos para superar la violencia en un periodo (2014-2015) que el Estado está dialogando con las FARC-EP, para conseguir acuerdos y alcanzar la paz.

violencia en ciudades como Cartagena. Es por ello que primero debo resolver la paradoja que representa los estudios de la violencia de forma general, para luego establecer una ruta de análisis relacionada con el contexto local, al cual definiré como conocimiento situado.

Este conocimiento situado hace referencia a particularidades propias de un contexto social: un tipo de cultura, de economía política, de geografía o condiciones étnicas. Es un universo de significados y configuraciones sociales propias que se diferencian de otros contextos sociales, pero que siendo aun exponencialmente diferentes; continúan manteniendo relaciones de dependencia de lo micro con lo macro. El tipo de violencia que se presenta al interior del barrio OH es en su mayoría asociado a conflictos entre pandillas. El índice de robos es alto y las principales víctimas están dentro de la comunidad y en los alrededores de este.

Es una violencia física que busca principalmente acabar con la vida de otros mediante enfrentamientos con armas blancas (piedras, cuchillo) y armas de fuego como revólveres y escopetas. Esta expresión de violencia se manifiesta a lo largo y ancho de todo el barrio intensificándose en algunos sectores más que en otros. Las disputas entre estos sectores se han construido a partir de fronteras simbólicas y espacios territoriales en disputa y defensa de estas asociaciones colectivas denominadas pandillas. Pero dichas fronteras necesariamente no son geográficas, ni obedecen a las divisiones político-administrativas del gobierno local el cual sectoriza el barrio. Las pandillas crean nuevas fronteras, ellos pelean por una calle, por una cuadra o por el control de la totalidad de un sector.

Esta manifestación de violencia física representa la paradoja a la que hice mención anteriormente. Según mi etnografía, no existen motivos económicos, criminales o ilegales que incentiven este tipo de violencia como sí suele suceder en otras ciudades colombianas⁴. De hecho, para mis interlocutores el argumento que explica la existencia de las pandillas es que los jóvenes: “no tienen más nada para hacer”. Mediante mi observación participante y las entrevistas pude corroborar esta afirmación, en el barrio no existe un tráfico de drogas a gran escala, existe consumo de marihuana y cocaína, pero es en una escala menor siendo los jóvenes entre 15 a 30 años quienes con mayor frecuencia las consumen. Tampoco están ligados a carteles de

4 Véase el libro: *Violencia urbana en la región. Radiografía de una región* (2014).

droga. Su principal acción delictiva son los robos y asaltos en los alrededores del barrio y la ciudad.

Por tanto, si el narcotráfico, el crimen organizado y la economía ilegal no constituyen los principales motivos para la articulación de estas pandillas, me pregunto: ¿cuáles son las razones que motivan esta emergencia? En la literatura sobre violencia y estudios urbanos en Colombia, no hay forma de encontrar argumentos que expliquen esta emergencia de grupos y acciones violentas en el Caribe colombiano. La tradición y producción de estas investigaciones han centrado su análisis en ciertos territorios nacionales, lo que dificulta la interpretación y comprensión de otros contextos, sujetos, grupos o instituciones co-re-productores de violencia diferente a los mismos que han constituido históricamente lo que en Colombia se conoce como: violentología⁵.

La violentología se ha centrado principalmente en establecer los orígenes del conflicto armado y político del país desde la década de los años 50 hasta la década de los 90. Los principales actores que estos estudios analizaron fueron la violencia desencadenada por la disputa del control sobre el Estado entre los partidos políticos más antiguos del país: Liberales y Conservadores. Partidos que libraron una guerra sangrienta en las ciudades capitales del interior del país y sus zonas rurales. También estos estudios se especializaron en la emergencia de las FARC-EP y todos los movimientos guerrilleros de izquierda que se enfrentaron ideológica y militarmente contra el Estado y sus fuerzas armadas, buscando apropiarse del poder hasta principios de la década de los 90.

Actualmente (2015-2016) el Estado colombiano está negociando un acuerdo de paz, en este proceso se ha retomado los principales estudios sobre la violencia realizados conjuntamente por las principales universidades públicas y el gobierno nacional para producir una investigación final que compile las principales tesis que expliquen el conflicto armado en Colombia, proponiendo alternativas de desarrollo pensando una sociedad en pos-conflicto.

Este texto, intitulado: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*⁶ ha sido el producto de una comisión de investigadores establecida conjuntamente por el Gobierno colombiano y las FAERC-EP,

5 Para un entendimiento resumido de esa propuesta y su trayectoria, véase el libro de Stephen Ferry: *Violentology: A Manual of The Colombian Conflict*.

6 Este libro aún no ha sido publicado en físico. He tenido acceso a una versión preliminar que está en revisión editorial gracias a un colega que trabaja en el Centro Nacional de la Memoria. Se estima sea publicado a finales del 2015 o inicios del 2016.

que a la par de otro conjunto de investigación del Centro Nacional de la Memoria⁷, compilan todo lo referido sobre la violencia política, armada y económica desde una perspectiva interdisciplinar de los últimos cincuenta años, además de incluir y ampliar estas contribuciones desde diversas regiones que han sido afectadas por la violencia: pueblos, ciudades, comunidades étnicas, movimientos sociales, líderes sindicales, defensores de derechos humanos, grupos LGBTIQ, en todo el territorio nacional.

Este análisis sobre la violencia se ha concentrado principalmente en dos actores: partidos políticos y movimientos guerrilleros, los cuales hasta inicios de los años 90 constituyeron el objeto de estudio de los violentólogos. Pero desde mediados esa década hasta el 2005, otros actores políticos entraron a escena ampliando la complejidad de la violencia en Colombia, estos son: organizaciones ilegales y criminales ligadas al narcotráfico y grupos paramilitares de ultra derecha (principalmente las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Las actuales negociaciones de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP representan el desgaste de la guerra y una salida viable de la misma, junto con el desvanecimiento de los grandes carteles del narcotráfico predominante en la década de los 80 y parte de los 90, además del paramilitarismo como institución legítima con su “desmovilización” en el año 2006. Estos actores son los que durante décadas han contribuido a configurar un discurso público y académico sobre la violencia contemporánea en Colombia; invisibilizando otras manifestaciones reales de la misma como las que he observado en La Villa.

En el caso del Caribe, la violencia política/armada de grupos insurgentes de izquierda o derecha o/y la guerra entre carteles del narcotráfico, no tuvieron un impacto directo, a diferencia de: Cali o Medellín, ciudades que en los años 90 sí tuvieron un aumento exponencial en sus tasas de homicidios llegando a ser consideradas las más violentas del mundo. Pero indirectamente esta violencia ocasionó el desplazamiento de cientos de miles de personas del campo, hacia las periferias pobres y marginales de ciudades del Caribe colombiano como Cartagena, Barranquilla y Santa Marta.

La configuración sociocultural de esta región del país representa una esfera histórica y estructural completamente diferente al resto del país. Es una región con un ensamblaje social y emergencias propias sobre el uso y formas de violencia poco estudiadas en Colombia, debido a que difieren del

7 Véase el link: www.centrodememoriahistorica.gov.

modelo hegemónico de interpretación mencionado anteriormente. Para mi investigación es importante establecer esta diferencia, distancia y distinción, porque para entender las formas y usos de la violencia entre pandillas, debe situarse desde lo general hacia lo particular el punto de partida. Por lo tanto, mi propuesta epistemológica es pensar y delimitar lo que representa la violencia en las periferias de Cartagena; a partir de una perspectiva de análisis que yo denomino como: *pos-violencia política/armada*.

Con esta delimitación quiero centrarme en el entendimiento de la violencia local como una manifestación particular, que con base en los datos recolectados en mi trabajo de campo, confirmo una diferencia radical en contraste al escenario nacional y las investigaciones sobre sociología de la violencia urbana desarrollados en Colombia⁸. Es por ello que la violencia que ejercen las pandillas en Cartagena y la propia emergencia de estas, representan otra paradoja porque a pesar de existir una bibliografía extensa en Latinoamérica sobre estos grupos, etnográficamente son limitados los estudios que exploran desde dentro de las pandillas: su producción social, configuración, emergencia y formas de violencia.

La ausencia de investigaciones sobre violencia urbana y pandillas⁹ no sólo es preocupante por la importancia del tema, sino porque sustenta la hipótesis que planteada aquí al respecto de que en el Caribe colombiano, hay otra configuración social, cultural y territorial desligada de las dinámicas violentas presentes en el resto del país. Dinámicas que por ejemplo, obligaron a decenas de mis interlocutores a tomar la decisión de migrar a Cartagena por considerar a la ciudad: un “territorio de paz” en tiempos de guerra nacional, no obstante lo hicieran en sus periferias marginales.

8 Los artículos que citaré a continuación hacen un compilado general e histórico de la bibliografía, la pedagogía y las principales temáticas de investigación urbana y sociología urbana desarrollados en el país. *Desarrollo histórico y perspectivas de la investigación urbana en Colombia 1960-1992* de Orlando Sáenz Zapata (1993). *El Estudio de la ciudad en los programas académicos de sociología de la universidad nacional de Colombia (1959-2004)*, de Franz Guzmán Gámez y José Luis Ortiz Hoyos (2005). *La enseñanza de la sociología urbana en la universidad nacional (1975-2005)*, de Rocío Londoño (2009).

9 Las investigaciones que los autores señalan existen en Colombia sobre pandillas fueron realizadas principalmente por Carlos Mario Perea (2007) en su libro: *Con el diablo adentro. Pandillas tiempo paralelo y poder*. Ese trabajo se realizó en tres ciudades capitales: Barranquilla, Bogotá y Neiva. Su principal objetivo es analizar comparativamente la emergencia de pandillas en estas ciudades estudiando sus particularidades, semejanzas o diferencias, además de dialogar con la literatura sobre pandillas de Centro América como punto de comparación.

Sumando estas condiciones y al efecto devastador de la violencia estructural sobre poblaciones étnicas minoritarias y sin ciudadanía plena de derechos, las periferias se convirtieron en un espacio de recepción no solo de migrantes víctima de violencia, sino un ejército social excedente, marginal y subalterno como la población afrodescendiente la cual mayoritariamente habita en la ciudad, relegada a estos territorios urbanos desprovisto de servicios públicos básicos con condiciones materiales de: habitat, espacio público y presencia del Estado, sumamente precarizados.

Estas características estructurales sumadas a la pobreza económica y su relegación histórica, ha contribuido a condensar en el barrio OH una serie de características socio-espaciales únicas que posibilita encadenar el desarrollo La Villa en relación directa, con el legado elitista blanco del ejercicio del poder político en la ciudad y el Estado, produciendo así; una división étnico/racial jerárquica del espacio urbano, la sociedad y su derechos ciudadanos, lo que Wacquant (2007) describe como un tipo de cerrazón social y relegación espacial en perspectiva estructural. Aspecto que potencializa y explica la emergencia de pandillas juveniles: su economía ilegal y criminal.

Palabras finales

Desafortunadamente aún es pronto para tener conclusiones finales en este artículo, lo que he presentado aquí es solo un avance preliminar de un problema teórico y conceptual, que conforme avanza el desarrollo de mi investigación empírica ha ido tomando forma, con lo cual he podido establecer una ruta epistemológica situando una problemática local co-relacionada estructuralmente con un escenario nacional. Los datos etnográficos aún son limitados porque la dificultad de entrar en contacto con las pandillas en el barrio ha sido difícil y mucho más ha sido el ganarme su confianza. No obstante, espero concluir esta etnografía a finales del 2016 porque el proyecto de investigación está planeado terminarse a mediados del 2018. Por lo tanto, en este punto de mi investigación es poco lo que puedo proponer para descifrar las razones por las cuales han emergido las pandillas a lo largo y ancho de las periferias urbanas de Cartagena, y las razones que motivan sus formas de sociabilización violenta, criminales e ilegales en el Caribe colombiano.

Bibliografía

- Ferry, S. (2012). *A manual of the colombian conflict*. New York: Umbrage Editions, Inc.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6, 167-191.
- Goldberg, D. (2002). *The Racial State*. Malden: Blackwell Publishers INC.
- Guzmán G., F., & Ortiz H., J. (2009). El estudio de la ciudad en los programas académicos del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia (1959 – 2004). En: P. Quintin Q. (Comp.), *La sociología en Colombia. Balance y perspectiva*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. & Umaña, E. (2005). [1962, 1963]. *La violencia en Colombia (tomos I y II)*. Bogotá: Taurus.
- Londoño, R. (2009). La enseñanza de la sociología urbana en la Universidad Nacional (1975-2005). En: P. Quintin Q. (Comp.), *La sociología en Colombia. Balance y perspectiva*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Sánchez, G. (2009). *Comisión de Estudios sobre la Violencia, Colombia: violencia y democracia*. Medellín: La Carreta.
- Sánchez, L. (2003). *Barranquilla: Lecturas urbanas*. Cartagena: Observatorio del Caribe.
- Violencia urbana (2014). *Radiografía de una región*. Aguilar: Bogotá.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Entrevistas

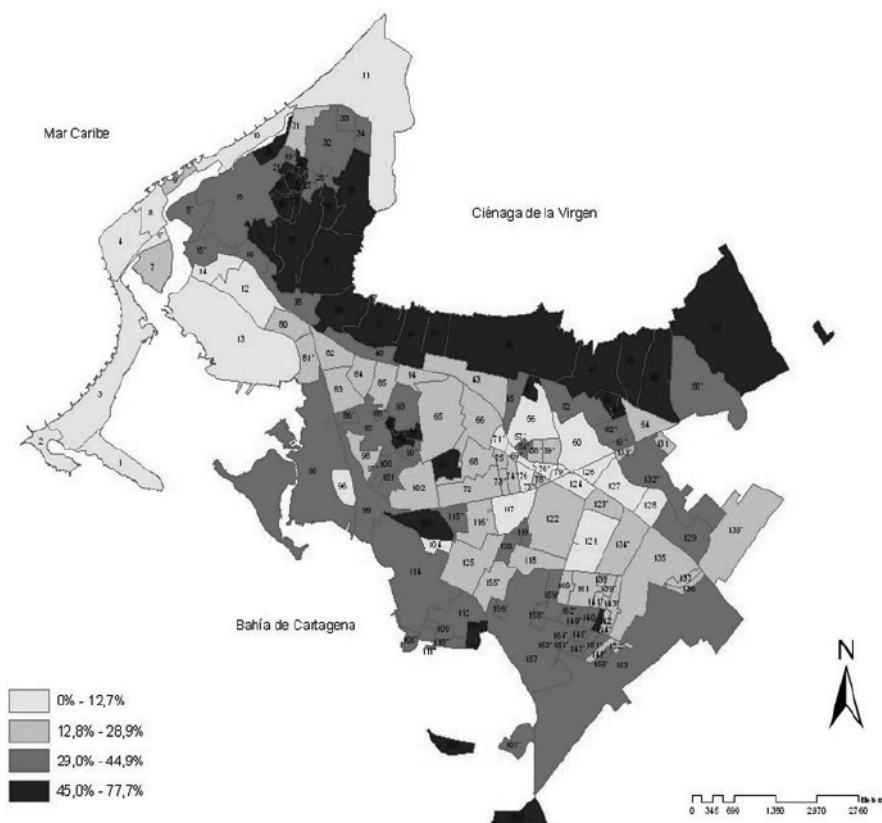
Joven 1, Febrero 2015

John, Febrero 2015

Pandillero, Febrero 2015

Anexos

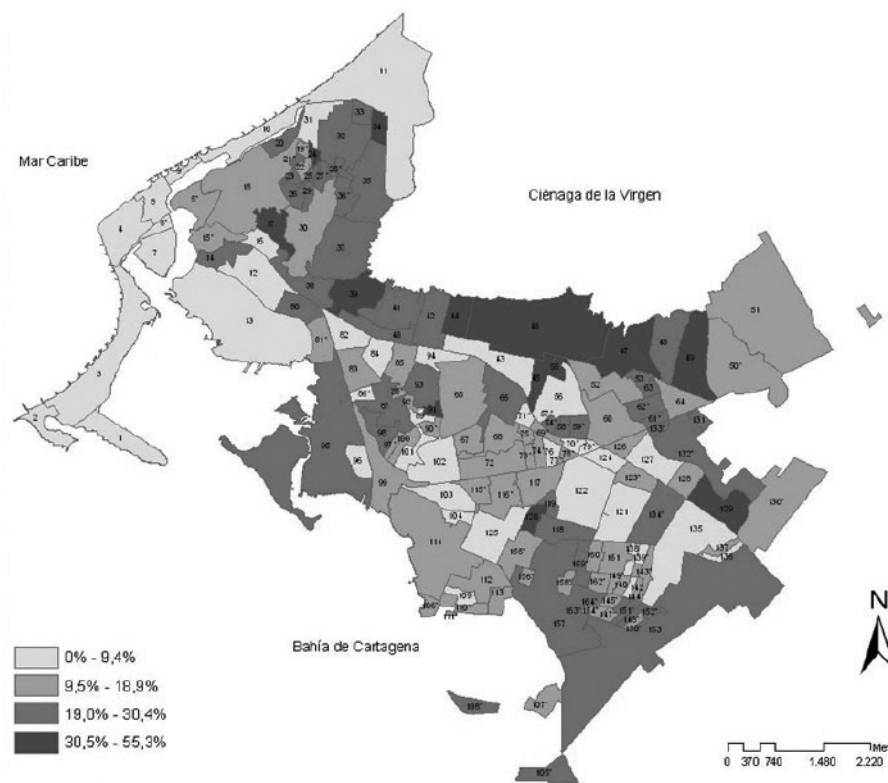
Mapa 1
Porcentaje de personas de ingreso bajo Cartagena¹⁰



Fuente y elaboración: Banco de la República (Colombia)

¹⁰ Como se observa en esta imagen, los ingresos más bajos se concentran en la localidad De La Virgen y turística, localidad que en su mayoría está constituida por el barrio Olaya Herrera.

Mapa 2
Porcentaje de habitantes afrodescendientes
en los barrios de Cartagena



Fuente y elaboración: Banco de la República (Colombia)

Fecha de recepción: 2016-12-08; fecha de aprobación: 2016-12-26

RESEÑA

REVIEW

Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional

Social inclusion policies of childhood and adolescence: an international perspective

Picornell-Lucas, A. y Pastor S., E. (Coords.). (2016). *Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Cristina Herrero Villoria¹
chv.20@hotmail.com

Esta reseña tiene el propósito de visibilizar el trabajo de varios académicos y profesionales internacionales vinculados a la infancia y adolescencia, mediante un recorrido teórico-práctico por diversos ámbitos inclusivos de los mismos (familia, educación, comunidad, etc.). Todos ellos comprometidos con el estudio y fomento del ejercicio de los derechos humanos, especialmente, de aquellos que con tanto esfuerzo han sido otorgados a los niños y niñas. De esta manera se exhiben espacios donde, todavía, estos son vulnerados; otros, gracias al trabajo y al esfuerzo de profesionales, infantes y adolescentes están asumiendo un papel principal en la sociedad y por último, aquellos dedicados a exponer el trabajo promovido por importantes instituciones de índole internacional. En cualquier caso, se trata de una obra de consulta ineludible entre aquellas personas que luchan día a día por proporcionar un espacio propio al colectivo infanto-juvenil.

La obra reseñada recoge el excelente trabajo ejecutado por académicos, investigadores y profesionales de distintos países, treinta exactamente, ligados a la esfera del análisis, defensa y promoción de los derechos en la infancia y adolescencia. Todos ellos, bajo la coordinación de la Dra. Antonia Picornell-Lucas, profesora de la Universidad de Salamanca y el Dr. Enrique Pastor Seller, profesor de la Universidad de Murcia y Vicepresidente del Consejo General del Trabajo Social, ambos especialistas en la materia.

¹ Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores, Ciencias Sociales y Jurídicas, U. de Málaga. Trabajadora Social, U. de Salamanca. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación y Docencia de la Infancia, REDIdi, Sede U. de Salamanca.

Mencionar especialmente, el vínculo entre todos los autores de la obra con REDidi (Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia).

El libro publicado por la Editorial Grupo 5 se encuentra dividido en dos partes perfectamente estructuradas, de forma que se logra una lectura agradable y clarificadora. Por un lado, encontramos aquellos artículos de aporte teórico relativos al eje principal del manuscrito, para después conocer los resultados obtenidos en la práctica. De esta manera, se combinan la realidad española, la latinoamericana y la portuguesa durante sus veinte capítulos, haciendo de este libro un recurso indispensable para aquellas personas que por diversas circunstancias se mantienen próximas al mundo infanto-juvenil.

Adentrándonos más en la obra, la postura manifestada en cada uno de los artículos para evidenciar la figura de infantes y adolescentes como sujetos de derechos, es más que notoria. Se resalta, tanto en el campo teórico como en el práctico, su papel participativo e inclusivo en el ámbito familiar y comunitario, en los procesos judiciales, en las políticas sociales y en todos aquellos procedimientos que les perjudiquen, como por ejemplo en las migraciones. Todo ello con el fin de hacer efectivo el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, donde se declara su derecho a ser escuchado.

No obstante, también se evidencian espacios donde todavía se vulneran sus derechos, pero sobre los que se están actuando: maltrato, abusos, trabajo infantil, etc. Por ello, la obra es un paseo ineludible y analítico por el sistema legislativo sobre las políticas infanto-juveniles de los países participantes (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México) propiciando un acercamiento a su historia y evolución. De este modo, se otorga mayor visibilidad a la intervención profesional dirigida desde entidades con ingente trayectoria en América Latina (CONAETI, IIDH, entre otros).

Es necesario acentuar el papel protagonista a lo largo de todo el libro que se otorga al mundo tecnológico, resaltado por varios autores, como la forma actual de comunicación y por ende de participación, enfatizando en sus usos y aplicaciones más propositivas y afirmativas. El binomio internet-infancia (adolescencia) suma otro significado mucho más objetivo e incluso obligatorio a la hora de pretender llegar a este sector poblacional.

¿Y por qué no? Esta podría ser la pregunta formulada en todas aquellas ciudades españolas y de otras latitudes donde se han fundado foros-debate, asambleas y consejos juveniles con representación virtual, sobre políticas

sociales dirigidas exclusivamente hacia adolescentes y que, según los datos brindados, están funcionando de manera efectiva.

Pero tras los instrumentos de comunicación están las personas, de manera especial aquellas ligadas a los Servicios Sociales. Pues son ellas, en muchos casos, los nexos de unión entre los-as jóvenes y la sociedad, ayudando, interviniendo y mejorando su realidad con el fin último del ejercicio efectivo de sus derechos, el desempeño de sus deberes y en definitiva, como señala Picornell-Lucas: “sean actores sociales competentes y autónomos”.

No obstante, la tarea no está siendo fácil pues, en mayor o menor medida, todos los países partícipes en la obra soportan problemas económicos que les exigen mejorar su práctica adaptándose a los recursos disponibles, mientras que la demanda aumenta.

En efecto, y a modo de conclusión, todos los expertos apuntan en una sola dirección, apelando al trabajo en conjunto entre especialistas y sociedad para lograr un sistema democrático fiel a su significado, independientemente de la edad o del género.

NORMAS PARA LA PREPARACIÓN DE LOS MANUSCRITOS

UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Su periodicidad es semestral con fines científicos y se apeg a la filosofía de acceso abierto. Su principal tarea es promover e impulsar el pensamiento y la investigación empírica de las ciencias humanas y sociales. Todos sus criterios editoriales se conforman de acuerdo con los requisitos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

Son requisitos indispensables para los colaboradores:

De contenido:

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Los artículos o ensayos científicos deberán ser del área de las ciencias humanas y sociales, a saber: artículos referentes a análisis o polémicas sobre teorías contemporáneas, hechos sociales o debates actuales que enriquezcan y ofrezcan una nueva perspectiva teórica a las diversas disciplinas de las ciencias sociales; trabajos de divulgación científica resultado de investigaciones, que podrán ser estudios de caso, reflexión científica o ensayo científico; estudios de caso actuales o con una perspectiva histórica (regionales, nacionales o internacionales) que sean de interés general; análisis de teorías clásicas que permitan enriquecer las actuales.
3. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés, italiano y portugués.

4. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
5. La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor/a a *UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio; así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública, en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en la página web de la revista) debidamente requisitado y firmado por el autor/autores. Este formato se puede enviar por correo postal o electrónico en archivo Word o PDF.
6. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo del Consejo Científico de la revista, el cual está compuesto por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
7. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
8. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. El Editor de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictamen y edición en su caso.
9. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar

una mejor composición temática a cada número, *UNIVERSITAS* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.

10. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
11. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité Editorial de la revista.

De formato:

1. Se aceptarán trabajos con una extensión de 20 a 25 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño A4, con un interlineado de 1.5, a 12 puntos, en tipografía *Times New Roman*. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 cuartillas.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo postal o electrónico, en procesador *word*, sin ningún tipo de *formato*, *sangrías* o *notas automáticas*.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del/los autor/es.
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento y en los programas informáticos correspondientes para diseño gráfico. En el texto se debe señalar el lugar dónde habrán de colocarse; asimismo, deben ser elaborados y enviados en archivos aparte en algún programa de hoja de cálculo, preferiblemente en Excel.
5. Todo gráfico deberá presentarse en blanco y negro, sin ningún tipo de resaltado o textura, así como los diagramas o esquemas no deben ser copia de internet.
6. No se acepta ningún tipo de foto.
7. No se deben colocar epígrafes al inicio de cada trabajo.
8. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.

9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que ésta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:
11. Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis: (Alberti, 2002: 39) o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998: 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*, 2003).
12. En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año: “La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992a: 79). “Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992b: 100).
13. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse solo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

Para libros:

Grize, Jean

1990 *Logique et langage*. París. Ophrys.

Dogan, Matei y Robert Pahre

1993 *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*. México. Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Giménez, Gilberto (2003), “El debate sobre la prospectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), “Debate mediático: interpretando las interpretaciones de las interpretaciones”, en Curran, James *et al.* [comps.] *Estudios culturalesj comunicación*, España: Paidós Comunicación.

Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Romero, Ernesto (2005), “Estudios sociológicos contemporáneos”, en *Sociología general*, núm. 35, México: UNAM.

〈<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.html>〉 [22 de enero de 2006.]

Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Población, posteriormente: CONAPO.

Al final del trabajo el o los autores deberán colocar una breve ficha curricular que deberá contener los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde labora, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

Envío de trabajos:

UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas
Casilla postal 2074, Cuenca-Ecuador. Telf.: (+593 7) 2050000.
Fax: (+593 7) 2050000-Ext. 1182
Correo electrónico: revistauniversitas@ups.edu.ec

GUIDELINES FOR PREPARING PAPERS

UNIVERSITAS, Magazine of Social and Human Science is a scientific publication of the Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Its periodicity is semiannual with scientific purpose and is devoted to the philosophy of open access. Its main task is to promote and impulse the empirical thought and research of Social and Human Science. All its editorial criteria are made up according to academic and editorial requirements of the Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) of Ecuador.

These are the indispensable requirements for collaborators.

About the content:

1. All the articles, essays and reviews must be original and not have been published before, besides they must not be subjected at the same time to dictum in any other printing media.
2. All the scientific articles or essays must be related to Human and Social Science, such as: articles referring to analysis or controversies about contemporary theories, social facts or current debates that enrich and offer a new theoretical perspective to the different areas of Social Science; works of scientific divulgation which are the result of research, studies of case that are current or with a historical perspective (regional, national, international) that are of general interest; analysis of classical theories which help to enrich the current ones.
3. The magazine accepts works in Spanish, English, French, Italian and Portuguese.
4. It is essential to give in an abstract with an extension from 100 to 150 words besides including five key words of the text, everything in Spanish and English.
5. The Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador requires the authors to grant their copyrights to UNIVERSITAS, Magazine of Human and Social Science, so that the article and material can be

reproduced, published, edited, set, communicated and transmitted publicly in any way or media as well as its distribution among the public and the number of issues that are necessary and its public communication, in each one of its modalities, including its publication through electronic, optical media or any other kind of technology, exclusively for scientific, cultural, diffusion and not-for-profit purposes. To do so, the author or authors must remit the Letter-Cession of their copyrights format (that can be checked in the webpage of the magazine) duly filled out and signed by the author/authors. This format can be sent by mail or email (WORD OR PDF file).

6. All the works will be subjected to dictum of blind peers in charge of the Scientific Council of the magazine, which is made up of prestigious professors of national and international institutions. Each work will be sent to two adjudicators according to the disciplinary specialization area that corresponds. Referring to the discrepant results, a third dictum will be remitted, it will be the definitive one.
7. The results of the dictums can't be appealed.
8. The processes of dictum are determined by the number of articles in the waiting list. The editor of the magazine will inform each author about the advance of their work in the dictum and edition process in their case.
9. Each number of the magazine will be integrated with the works that at the moment of the edit close are approved by at least two arbitrators or adjudicators. Nevertheless, with the purpose of giving a better thematic composition to each number, UNIVERSITAS has the right to bring forward or postpone the accepted articles.
10. The editorial coordination of the magazine has the right to correct the style and make editorial changes that considers necessary to improve the work.
11. Every not provided case will be solved by the magazine Editorial Committee.

About the format:

1. To be accepted, the works must be from 20 to 25 pages long including graphs, tables, footers and bibliography, in A4 size, 1.5 spacing, 12 points, *Times New Roman font*. The abstracts must have from 3 to 5 pages.
2. All the collaborations must be sent in an electronic file through the Post Office or by email, "WORD" word processor, without any type of format, indentations or automatic notes.
3. The full name of the author or authors must appear on the cover of the work.
4. The charts, tables and graphics must be presented in group at the end of the document and in the corresponding computing programs for graphic design. The author must point in which part of the text they will be set; also they must be elaborated and sent in other files. They must be done in any worksheet, preferably in Excel.
5. All the graphics must be presented in black and white, without any type of highlight or texture as well as the diagrams or schemes can't be a copy from the internet.
6. No photographs are accepted.
7. It is not allowed to put epigraphs at the beginning of each work.
8. The titles and subtitles must be numbered in the decimal system.
9. The footers must only be explanatory or to clear something up, in other words, they will be used to illustrate what was said in the body text, and not to indicate the bibliographic sources, since we have the bibliography section for this purpose. It is important to mention that it must contain complete references of the authors' works which are quoted in the body text, without including others that aren't quoted.
10. The quotes must use the Harvard System, according to the following examples:

11. When a reference about a work in a general way is made, it must include: the author's last name, the year of edition and the page number, between parenthesis: (Alberti, 2002:39) or when there two authors (Rodríguez and García: 1998: 56); if there are more than two authors (Sánchez et al., 2003).

In the case that the collaborator uses some works published in the same year by the same author, they will be organized alphabetically and distinguished with a small letter after the year: "The poetry can't take advantage of the repentance, since as soon as it is presented, the scenery is internal." (Kierkegaard, 1992a: 79). "A moment like this demands tranquility, it must neither be disturbed by the reflection nor can be interrupted by the storms of passion" (Kierkegaard, 1992b: 100)

1. The bibliography must be written in the same system, alphabetically and chronologically organized. Continuous capital letters are not allowed. The authors' last names as well as names must be complete, in other words, only abbreviations are not allowed. See the following examples:

For books:

Grize, Jean

1990 *Logique et langage*. París. Ophrys.

Dogan, Matei y Robert Pahre

1993 *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*. México. Grijalbo.

For magazines or book chapters:

Giménez, Gilberto (2003), "The debate about the perspective of social science at the thresholds of the new millennium", in Mexican Magazine of Sociology, year 65, num. 2, Mexico: UNAM.

Morley, David (1998), "Media Debate: interpreting the interpretations of the interpretations", in Curran, James *etal.* [comps.] Cultural studies and communication, Spain: Paidós Communication.

For references to web sites, the complete route to the work must be included as well as the consulting date:

Romero, Ernesto (2005), "Contemporary sociological studies", in general Sociology, num. 35, México: UNAM.

⟨<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.html>⟩ [January 22nd, 2006.]

The acronyms must be unleashed the first time they appear in the text, in the bibliography, in the charts, tables and graphics. For instance, it must be written the first time in the text: Concejo Nacional de Población, then: CONAPO.

At the end of the work, the author or authors must include a brief curricular card which has to contain the following elements: top academic grade, institution and place where he/she works, country, research lines, last three publications, email address, postal address, phone and fax numbers.

To send your works:

UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas

PO Box 2074, Cuenca-Ecuador.

Telephone: (+593 7) 2050000. Fax: (+593 7) 2050000-Ext. 1182

Email: revistauniversitas@ups.edu.ec

UNIVERSITAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS