

**COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL BOARD**

**Harold Enrique Banguero Lozano**  
Editor Jefe / Editor in Chief  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
rectoria@unicatolica.edu.co

**Fabio Alberto Enríquez Martínez**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
dir.investigaciones@unicatolica.edu.co

**Carlos Diego Ferrín**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
cdferrinb@unicatolica.edu.co

**Julio César Rubio Gallardo**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
jcrubio@unicatolica.edu.co

**Wilson Martínez Guaca**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
wmartinez@unicatolica.edu.co

**Alexandra Hoyos Bravo**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
ahoyosb@unicatolica.edu.co

**Mónica Palacios Echeverry**  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
decanaciassociales@unicatolica.edu.co

**COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD**

**Claudia Villa Uribe**  
Asesora Internacional, Gran Canarias, España  
cr-villa1@hotmail.com

**Rita Silvana Santana dos Santos**  
Universidade de Brasília - UNB,  
ritasilvana@unb.br

**Raúl Antonio Castro García**  
Universidad del Valle, Cali, Colombia  
racastro444@univalle.edu.co

**Héctor Enrique Jaramillo Suárez**  
Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia  
hjsuarez@uao.edu.co

**Alba Nubia Rodríguez Pizarro**  
Universidad del Valle, Cali, Colombia  
alba.rodriguez@correounivalle.edu.co

**Carmiña Navia Velasco**  
Universidad del Valle, Cali, Colombia  
cnaviavelasco@yahoo.es

**Boone Alexander Turchi**  
Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill,  
Estados Unidos  
boone\_turchi@unc.edu

**Antonio Gaybor Secaira**  
Consortio de Capacitación para el Manejo de los Recursos  
Naturales Renovables camaren, Quito, Ecuador  
agaybor@hotmail.com

**Juan Ramón Cuadrado Roura**  
Universidad de Alcalá, Alcalá, España  
jr.cuadrado@uah.es

**Maritza Correa Valencia**  
Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia  
mcorrea@uao.edu.co

**Óscar Wilson Osorio Correa**  
Universidad del Valle, Cali, Colombia  
oscar.osorio@correounivalle.edu.co

**Carina Viviana Kaplan**  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina  
kaplancarina@gmail.com

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUMEN GENTIUM UNICATÓLICA**

Canciller  
**Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía**

Rector  
**Harold Enrique Banguero Lozano**

Vicerrectora Académica  
**Luz Elena Grajales López**

Director de Investigaciones  
**Fabio Alberto Enríquez Martínez**

Editor  
**Duván F. Peña Benítez**

Corrección de Estilo  
**Juan Carlos García M.**

Diagramación e Impresión  
**G&G EDITORES - Cali**

Fotografía  
**Departamento de Comunicación y  
Divulgación Institucional unicatólica**

**Revista Lumen Gentium**  
Cra.122 No 12-459 Pance  
PBX: +57(2)5552767 ext. 1100-1120  
revistalumentium@unicatolica.edu.co  
Cali, Valle del Cauca - Colombia

## Misión

La revista Lumen Gentium es una publicación semestral del órgano de difusión investigativo institucional, con la cual se pretende hacer un aporte a la reflexión científico - académica desde la acción de docentes, investigadores y comunidad en general, que consolide la producción intelectual y académica, resultado del ejercicio investigativo, así como como una contribución a la resolución de fenómenos y problemáticas sociales de impacto y en concordancia con el objeto misional de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Envío de documentos y correspondencia:

[revistalumengentium@unicatolica.edu.co](mailto:revistalumengentium@unicatolica.edu.co)

[editorselloeditorial@unicatolica.edu.co](mailto:editorselloeditorial@unicatolica.edu.co)

Reproducción de artículos: la revista autoriza la copia de artículos para fines exclusivamente académicos, citando la fuente.

Acceso en línea: <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/>

El tiraje de impresión es de 100 ejemplares, de los cuales gran parte son distribuidos a las principales bibliotecas y centros de documentación de universidades e instituciones de educación superior del país y del exterior.

## Mission

Lumen Gentium Journal is a biannual publication of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium that aims to publish original and high quality research articles, literature reviews and theoretical essays, product of interdisciplinary research conducted by members of Unicatólica or other academic institutions, contributing, in this way, to the solution of critical social problems of our society, in accordance with the institutional mission.

Paper reception and correspondence:

[revistalumengentium@unicatolica.edu.co](mailto:revistalumengentium@unicatolica.edu.co)

[editorselloeditorial@unicatolica.edu.co](mailto:editorselloeditorial@unicatolica.edu.co)

Article reproduction: The journal authorizes the copy of articles for exclusive academic purposes, citing the source.

On line access: <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/>

The journal has a print run of 100 copies, the majority of them distributed to the main libraries and documentation centers of universities and high level education institutions in the country and abroad.

## Política editorial

El Comité Editorial ha definido la revista como un medio para la publicación de artículos científicos relacionados con la enseñanza de las distintas disciplinas. Por esta razón, su estructura está dividida en cuatro grandes áreas del conocimiento: i) espiritualidad, ser humano y sociedad; ii) educación, pedagogía y cultura; iii) economía, administración y negocios; y iv) naturaleza, innovación y tecnología, para así dar cumplimiento a la misión institucional de difundir la producción intelectual de los educadores de la propia Institución y de otras instituciones dedicadas a la ardua labor de difundir conocimiento, como punto de partida de todo proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para la consecución este propósito, se tienen en consideración las siguientes políticas específicas:

- Los autores deben indicar el tipo de artículo a publicar (de investigación, de sistematización o revisión de literatura, un ensayo teórico o metodológico) y si es el resultado de una investigación en curso o concluida.
- Solo se publicaran aquellos trabajos que obtengan el concepto favorable de los comités de área, de los pares evaluadores y del Comité Editorial de la Revista.
- Solo se publican artículos originales e inéditos, es decir, que no hayan sido publicados en ningún otro medio o revista científica, física o electrónica. Por lo tanto, los autores deben certificar que el documento no se encuentra en proceso de evaluación en otra revista académica.
- El autor se hace responsable del contenido del artículo y, por lo tanto, no compromete los principios y las políticas de la Institución y del Comité Editorial.
- El autor autoriza a la Revista, por medio de la firma de carta de cesión de derechos patrimoniales y de propiedad intelectual propios y de terceros, a copiar, reproducir, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión, por cualquier medio digital, electrónico o topográfico.

## Editorial policy

The Editorial Committee has defined the journal as a means for publishing scientific articles related to the teaching of different disciplines. For this reason, it is structured in four areas: i) spirituality, human being and society; ii) education, pedagogy and culture; iii) economics, administration and business; and iv) nature, innovation and technology, contributing in this way, to the achievement of the institutional mission of sharing intellectual production of researchers academic institutions devoted to the noble task of diffusing knowledge, considered as a starting point of any learning process.

The following specific policies need to be taken into account for those interested in publishing:

- Authors must indicate the type of article to be published (research results, literature review, theoretical or methodological essay), and if the article is product of a research in process or already finished.
- The journal will only publish articles that have received the approval of the area committee, peers and Editorial Committee.
- The journal will only accept original and unpublished articles, which means that they have not been published before in any other scientific journal, printed or electronic. Therefore, authors must certify that the article is not in an evaluation process in any other academic journal.
- The author will be responsible for the contents of the article and, therefore, his work does not compromise the principles and politics of the Institution and Editorial Committee.
- Authors must authorize the Journal signing a cession of property and intellectual rights, to copy, reproduce, distribute, publish and commercialize the article by any means, printed, electronic or topographic.

## Presentación

Con gusto presentamos a la comunidad académica el Vol. 5, n.º 2, de la Revista Científica Lumen Gentium, de Unicatónica Cali, correspondiente al periodo julio-diciembre de 2021; esta edición cuenta con artículos en: Educación, Emprendimiento, Filosofía, Psicología, Derecho e Ingeniería.

Este número se inicia con la presentación del artículo en educación de los investigadores José Benito Garzón y Diana Vinasco, titulado “Estudios curriculares y pertinencia social, un balance de la cuestión”, donde los autores hacen un acercamiento a los conceptos de perspectivas curriculares y pertinencia social, buscando rastrear sus significados y la forma en que estos han cambiado en el tiempo. Seguidamente en este tópico, el investigador Jasmany Lozano muestra los resultados de un estudio que contrasta calidad y modelos pedagógicos medidos a partir de las Pruebas Saber 11, para educación media en Cali.

En el tema emprendimiento los autores Cébulo Cifuentes, Sully Gutiérrez y Alexandra Hoyos, analizan para Colombia, en tiempos de posconflicto, cómo el emprendimiento se presenta como una posible herramienta para la generación de ingresos y el empoderamiento económico de la población víctima del conflicto.

En el área de psicología, las investigadoras Luisa Arias y Carolina Centeno muestran en su trabajo sobre resignificando la masculinidad, cómo la influencia del contexto sociocultural y universitario es un factor significativo en la construcción de la masculinidad en universitarios. En esa misma área, los autores Diana Fernández, Hellen Ortiz y Jorge Quimbaya, en el trabajo sobre direccionalidad en los estilos parentales en la regulación emocional infantil, trabajan la significancia que los estilos parentales tienen en el aprendizaje y la regulación emocional.

La Hna. Brenda Vela, en su artículo: Hombre, conciencia y libertad en Juan Salvador Gaviota: análisis de la obra literaria bajo el existencialismo de Jean Paul Sartre, presenta el sentido de la libertad sobre la conciencia de sí mismo, la esencia de esta última en el marco de las relaciones y la responsabilidad que implica este compromiso de libertad.

Los investigadores Valentina Betancourt y Carlos Duque, en el trabajo de paz territorial como enfoque para comprender la justicia transicional y la construcción de paz en Colombia, analizan los elementos teóricos constitutivos, así como las diferentes miradas que sobre dicho enfoque tienen algunos actores sociales, políticos y administrativos participantes y que se adoptaron en el proceso de elaboración del Plan de Desarrollo para la ciudad de Cali.

En el área de ingeniería los autores Hernando González y Carlos Escobar realizan un análisis de la aplicación de la herramienta SIPOC a la cadena de suministro interna de una distribuidora de medicamentos.

Finalmente, Angélica Carvajal trae una reseña sobre la obra de Alberto Patiño Reyes: "La objeción de conciencia ante el derecho mexicano, ¿Incumplimiento del deber jurídico o libre ejercicio de los derechos humanos?", de la editorial Tirant lo Blanch; es un texto en el que se expone de manera minuciosa y profunda cada aspecto relacionado con la objeción de conciencia y el desarrollo de sus numerosas modalidades no solo dentro del ordenamiento jurídico mexicano sino ante el derecho internacional.

El editor agradece a la institución, a los autores, a los evaluadores y a todo el equipo editorial que contribuyeron para llevar a buen término este número.





## Contenido

### EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CULTURA

#### **Estudios curriculares y pertinencia social, un balance de la cuestión**

pp. 9-20

Curricular studies and social pertinence,  
a balance of the question

JOSÉ BENITO GARZÓN MONTENEGRO

DIANA VINASCO MARTÍNEZ

#### **Educación media en Colombia, modelos pedagógicos y calidad**

pp. 21-39

High school, quality  
and pedagogical models. Colombia

JASMANY LOZANO PACHECO

### ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS

#### **Emprendimiento e instituciones: caso de estudio de la población víctima en posconflicto**

pp. 40-59

Entrepreneurship and institutions: case study  
of the victim population in post-conflict

CÉRBULO ANDRÉS CIFUENTES GARCÍA - SULLY TATIANA GUTIÉRREZ GONZÁLEZ

ALEXANDRA HOYOS BRAVO

### ESPIRITUALIDAD, SER HUMANO Y SOCIEDAD

#### **Resignificando la masculinidad hegemónica: reflexiones y prácticas de hombres universitarios**

pp. 60-75

Resignifying hegemonic masculinity:  
reflections and practices of university men

LUISA JOHANNA ARIAS TAPASCO - CAROLINA CENTENO PEREA

#### **Direccionalidad de los estilos parentales en la regulación emocional infantil**

pp. 76-88

Directionality of parental styles  
in children's emotional regulation

DIANA SOFÍA FERNÁNDEZ ERAZO - HELLEN GERALDIN ORTIZ ZÚÑIGA

JORGE ENRIQUE QUIMBAYA GÓMEZ

ESPIRITUALIDAD, SER HUMANO Y SOCIEDAD

**Hombre, conciencia y libertad en Juan Salvador Gaviota:  
Análisis de la obra literaria bajo el existencialismo  
de Jean Paul Sartre**

pp. 89-97

Man, conscience and freedom in Jonathan Livingston Seagull:  
Analysis of the literary work under existentialism  
by Jean Paul Sartre

HNA. BRENDA STEFANY VELA CORREA OSC.

pp. 98-118

**La paz territorial como enfoque para comprender  
la justicia transicional y la construcción de paz en Colombia:  
mirada desde el Distrito Especial de Santiago de Cali**

Territorial peace as an approach to understanding  
transitional justice and peacebuilding in Colombia:  
view from the Special District of Santiago de Cali

VALENTINA BETANCOURT TORRES - CARLOS ANDRÉS DUQUE ACOSTA

NATURALEZA, INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA

**Aplicación de la herramienta SIPOC a la cadena  
de suministro interna de una empresa distribuidora  
de medicamentos**

pp. 119-134

Application of the SIPOC tool to the internal supply chain  
of a medicines distributor company

HERNANDO GONZÁLEZ GONZÁLEZ - CARLOS ALBERTO ESCOBAR PRADO

RESEÑA DE LIBRO

**La objeción de conciencia ante el derecho mexicano  
¿Incumplimiento del deber jurídico  
o libre ejercicio de los derechos humanos?**

pp. 135-137

ANGÉLICA MARCELA CARVAJAL LASSO



## Estudios curriculares y pertinencia social, un balance de la cuestión

Curricular studies and social pertinence,  
a balance of the question

pp. 9-20

JOSÉ BENITO GARZÓN MONTENEGRO<sup>1</sup>  
DIANA VINASCO MARTÍNEZ<sup>2</sup>

REC: 19/10/2019  
ACEP: 19/05/2021

### Resumen

En el presente artículo se realiza un acercamiento a los conceptos de perspectivas curriculares y pertinencia social, a partir de un análisis documental que busca rastrear sus significados y la forma en que estos han cambiado en el tiempo, a partir de la aplicación que se les ha dado en la educación superior. Dichos planteamientos hacen parte de la revisión teórica para el proyecto "Perspectivas curriculares y pertinencia social de los programas académicos de licenciatura en la Universidad Católica Lumen Gentium y su aporte a la propuesta pedagógica del Capítulo Suroccidente de Ascofade al Ministerio de Educación Nacional", donde se pretende analizar la forma en que estas cuestiones vienen siendo abordadas en los procesos de formación de formadores. Se propone, a partir

del análisis de diversos autores y autoras, la ampliación del significado de currículo, como forma de superar una concepción que lo limita a la planificación de cursos; luego se describe la evolución del concepto de pertinencia social y la forma en que se ha incorporado al ámbito educativo; finalmente se analizan propuestas de vinculación de estas dos nociones y se brindan algunas conclusiones al respecto, en las que se resalta la disociación entre los diferentes niveles curriculares (macro-meso-micro), lo que impacta de forma directa a la manera de comprender y asumir la pertinencia social del currículo.

**Palabras clave:** perspectiva curricular, pertinencia social, educación superior, vinculación universidad-sociedad.

1. Doctor en Humanidades, Universidad del Valle. Doctor en Économies, Espaces, Sociétés, Civilisations, Universidad Paris 7 - Denis Diderot. Decano, Facultad de Educación, Unicatólica. Grupo de investigación Educarte. Correo electrónico: decaeducación@unicatolica.edu.co - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5629-0401>
2. Magister en Estudios Sociales y Políticos, Universidad Icesi. Docente e investigadora, programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Unicatólica. Correo electrónico: [dvinasco@unicatolica.edu.co](mailto:dvinasco@unicatolica.edu.co) - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0580-1160>

## Abstract

This article makes an approach to the concepts of curricular perspectives and social relevance, from a documentary analysis that seeks to trace their meanings and the way in which they have changed over time, based on the application they have been given in higher education. These approaches are part of the theoretical review for the project "Curricular perspectives and social relevance of the academic programs of bachelor's degree at the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium and its contribution to the pedagogical proposal of the Southwest Chapter of Ascofade to the Ministerio de Educación Nacional", which aims to analyze the way in which these issues have been addressed in the training of trainers processes. It is proposed, based on the analysis of various authors, the expansion of the meaning of the curriculum, as a way of overcoming a conception that limits it to course planning; Then the evolution of the concept of social relevance and the way in which it has been incorporated into the educational field are described; Finally, proposals for linking these two notions are analyzed and some conclusions are provided in this regard, in which the dissociation between the different curricular levels (macro; meso; micro) is highlighted, which directly impacts the way of understanding and assume the social relevance of the curriculum.

**Keywords:** curricular perspective, social relevance, higher education, university-society bonding.

## Introducción

Toda perspectiva curricular está relacionada con una determinada forma de racionalidad, es decir, con concepciones curriculares particulares vinculadas a formas específicas

de concebir y asumir la educación en relación con unas expectativas y proyecciones de formación deseadas, las mismas, que son generadas o compartidas por aquellos grupos sociales dominantes. Dichas perspectivas se soportan en ciertas formas de representación y valoración que le otorgan sentido-significado y le confieren identidad a los procesos curriculares desarrollados en contextos educativos determinados, sirviéndole de soporte y sustento teórico y práctico, cuando menos, a los programas de licenciatura.

Las reformas a la educación superior que se vienen dando desde finales del siglo XX en el mundo, incluyendo a América Latina y en particular a Colombia, se basan en un modelo de internacionalización de la educación superior promovido desde la lógica de la globalización, las sociedades de la información y la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a través de organismos internacionales como la OCDE, la Unesco, el Banco Mundial, el BID, etc., que impulsan la idea de incrementar la calidad de los programas académicos mediante un trabajo académico cooperativo suprainstitucional que forme al profesional para desempeñarse laboralmente en un mundo cada vez más interdependiente y competitivo.

El propósito de homogeneizar los currículos universitarios se concreta en la Declaración de Bolonia 1 para Europa y se introduce a América Latina a través del Proyecto Alfa Tuning y las diferentes declaraciones regionales realizadas sobre educación superior, dentro de una agenda globalmente estructurada para la educación, cuyo propósito es generar una innovación social y educativa en la región mediante la "modernización de los programas de estudio" con el fin de atender la "ineficiencia" en la formación profesional de que adolece la educación superior latinoamericana

y potenciar mundialmente el proceso de Bolonia.

En el presente documento se analiza el desarrollo de los estudios sobre currículo y cómo se han relacionado con los debates sobre la pertinencia social de la educación superior. Teniendo en cuenta que la pertinencia social es el vínculo que se establece entre discurso y acción, y hace referencia a las relaciones que establece la universidad con la sociedad, como institución inserta en un contexto determinado; resulta central comprender el concepto de currículo y las dimensiones que pueden estar implicadas en él, como forma de entender su vínculo con la pertinencia social.

Lo anterior implicaría pensarse el currículo como un conjunto de componentes indisociables en sus niveles macro, meso y micro, tanto desde la práctica educativa como desde el campo de la investigación curricular. Por ello, la realización de un balance de la cuestión sobre los estudios curriculares en Colombia supone analizar los retos que dicho campo afronta, y uno de ellos, como ya se ha señalado, se relaciona con las tensiones entre sus distintos niveles y la forma en que estas han sido abordadas en las investigaciones sobre el tema.

En este sentido, asociamos lo macrocurricular con las políticas públicas nacionales e internacionales; lo mesocurricular con las políticas de cada institución respecto a la fundamentación y estructuración de sus planes de estudio; y lo microcurricular con la forma en que lo planificado en los dos niveles anteriores es llevado a la práctica en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Con ello se pretende ubicar las investigaciones de acuerdo con el relacionamiento que proponen entre los diferentes niveles del currículo y la perspectiva o enfoque curricular en el que se inscriben.

## Qué es el currículo

Cada vez más se hace más complejo definir y conceptualizar el currículo. Son dos razones fundamentales la que originan dicha situación: la primera, ligada a su carácter polisémico, ya que existen aportes y debates establecidos por los diferentes enfoques académicos desarrollados en la historia reciente (p.e.: técnico / racional / academicista, interpretativo / simbólico / empirista / conceptualista y socio-crítico / reconceptualista); la segunda tiene que ver con las demandas que socialmente se les hacen a las instituciones educativas, ligadas a las vertiginosas transformaciones del mundo actual (dinámicas socioeconómicas globales, inciertas y cambiantes; dinámicas familiares que limitan el vínculo social, la socialización, la estabilidad emocional y la formación axiológica de los sujetos; descohesión social, para señalar las más preponderantes), las mismas que suelen ser tramitadas por los Estados a manera de regulación prescriptiva.

En el caso colombiano la concepción curricular que ha primado en el tiempo reciente es la asociada con el carácter técnico de la misma, a manera de “planificación” (Montoya, 2016), en particular de los contenidos cognitivos que deben recibir quienes emprenden un proceso de formación formal, es decir, con una especie de instrumentalización de las prácticas educativas en las instituciones escolares de todo nivel. Dicha concepción está en sintonía y favorece las agendas tecnocráticas de los gobiernos de turno, en la lógica del alineamiento internacional; lo que en últimas se ha traducido en un opacamiento o disminución de la acción pedagógica de los maestros y de las instituciones educativas de todo nivel, al punto de reducir sus labores a impartir asignaturas fragmentadas y secuencializadas de manera lineal y rígida, que permitan la

adhesión de conocimientos al estudiante, dejando de lado otras dimensiones fundamentales en la formación de los mismos.

Dicha versión reduccionista del currículo, y en particular la disociación con la pedagogía, ha marcado una suerte de oposición entre dichas categorías. Así el currículo fue equiparado con la instrucción (con todo lo que esta implica) mientras que la pedagogía se asimila con la enseñanza-aprendizaje. El efecto inmediato, y que aún se mantiene, es el alejamiento de los maestros a indagar por el currículo, tras la prelación a lo pedagógico, lo que ha repercutido, al decir de Juny Montoya (2016), en un ensombrecimiento del currículo como campo de estudio. Tal efecto ha limitado la discusión sobre el currículo, a la vez que le ha disminuido su importancia como objeto de investigación, como ya se advirtió, al situar al currículo como una noción meramente prescriptiva y rígida, sin tener en cuenta otras maneras de interpretarlo, diseñarlo y asumirlo.

Por lo anterior, lo curricular en el país se ha convertido en un campo ávido de discusión, pero que no ha dejado de operar, cuyo diseño ha estado centrado en las dimensiones cognitivas, prácticas y técnicas (en el mejor de los casos); aspectos ligados fundamentalmente a las disposiciones del Estado, que se reflejan en los sistemas de evaluación dispuestos para ello. Así, se han dejado de lado otras dimensiones de la formación del ser humano como lo emocional, lo espiritual, lo comunicacional y lo axiológico, con lo cual el ámbito de la formación educativa se circunscribe al *saber* y al *hacer*, dejando de lado el *ser*.

Ampliar la noción de currículo impone algunos retos fundamentales para los procesos educativos, ya que obliga a trascender la idea de la planificación inflexible y descontextualizada, para tener en cuenta las búsquedas,

necesidades y propósitos de los estudiantes, así como las experiencias y conocimientos/saberes de los profesores, todo ello en el marco de los desarrollos de la sociedad y las ciencias, así como de las condiciones de cada una de las instituciones educativas. Esta concepción busca superar las nociones que ven al currículo solo como la planeación técnica de los procesos educativos rígidamente secuencializados, así como aquellas que lo asumen como el mero conjunto de las experiencias educativas distantes a la planeación.

Lo anterior solo es posible si se involucra a la pedagogía como fundamento mismo del currículo, de allí el reto inmediato si se quieren superar los enfoques reduccionistas antes planteados, pues, como lo propone Castro (2004), el currículo se compone de factores que siempre están presentes en todas las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, tales como propósitos, contenidos, metodologías, recursos didácticos, clima educativo, etc.; por lo cual, en vez de una disociación, lo que observa es al currículo como sinónimo de la dinámica de enseñanza-aprendizaje y a la pedagogía como la disciplina que circunscribe el campo de acción del currículo.

De esta forma, aunque las experiencias educativas no podrían ser planificadas en su totalidad, los elementos involucrados y los escenarios en los que se desarrolla la práctica educativa sí pueden ser dispuestos, instalados y gestionados en los planes de estudio de cada institución educativa, pues estos constituirán un marco de referencia para desarrollar la vivencia de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los parámetros determinados por el modelo pedagógico establecido previamente, con base en el contexto en que se desarrolla el aprendizaje y en las necesidades de los sujetos que la componen, así como de las comunidades con las que se interactúa.

Con lo cual lo curricular, basado en lo pedagógico, no determinaría las experiencias de enseñanza-aprendizaje, pero sí las posibilitaría (de Zubiría, 2013).

En ese sentido, podemos definir el currículo como un modo de organizar una serie de prácticas pedagógicas en correspondencia con un determinado modelo pedagógico, para lo cual se tienen en cuenta aspectos relacionados con las formas de organización de los contenidos y su dosificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia clara con la función social de la institución que lo imparte. Una perspectiva curricular pensada desde lo pedagógico, y siempre como un lugar posible y deseable de alcanzar (Stenhouse, 1991; Elliot, 1991), permite posicionar la pertinencia social de la institución como elemento fundamental del desarrollo integral del ser humano en comunidad (lo que incluye la enseñanza-aprendizaje), reconociendo las necesidades y urgencias de la sociedad, así como las de cada sujeto en específico.

En ese orden de ideas, si el currículo debe pensarse y disponerse para el desarrollo de la persona a través de lo social, dicho currículo no estará determinado únicamente por las labores formativas de carácter cognitivo en el aula, sino por el encuentro y la interacción con los distintos sujetos de la comunidad donde hace presencia la institución educativa.

Ello implica, además, tener en cuenta como componentes de lo curricular elementos y procesos que están por fuera del plan de estudios y de las asignaturas, tales como la proyección social, la investigación y los procesos culturales que involucren a toda la comunidad académica en relación con los contextos específicos.

## El concepto de pertinencia social en la educación superior

Lo anterior impone otro reto a la hora de realizar un diseño curricular, y es el asumir la tensión existente entre las políticas educativas, que a manera de normatividad y planes indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con los contextos institucionales, locales y regionales, así como con los saberes y conocimientos con que cuentan los docentes, estudiantes y comunidades intervinientes en los actos educativos, con la clara conciencia de que el currículo previene componentes y determinaciones de muy diverso cuño: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, etc. (Lafrancesco, 2003).

Es allí cuando resulta necesario analizar la relación universidad-sociedad, a través del grado de correspondencia existente entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación y lo que realmente se llega a alcanzar, es decir, la pertinencia social de la educación. Dicho concepto es definido por la Unesco en el "Documento de Política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior", como el papel que desempeña el sistema de enseñanza a través de las instituciones educativas respecto a la sociedad y lo que esta última espera de la educación:

La pertinencia debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos.

La mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de “servicios docentes” que presta a la sociedad. (Unesco, 1995, p. 29)

Para Naidorf et al. (2007), el concepto de pertinencia social debe ser analizado desde una perspectiva crítica, pues la bibliografía académica ha tendido a presentarla como unívoca, ahistórica y neutral, desconociendo su surgimiento y aplicación a partir de un contexto histórico y político específico. Dicho surgimiento es ubicado, por las mismas autoras, en el marco de la vinculación de la universidad con el mundo empresarial, propiciado por políticas económicas globalizantes e instrumentalizantes de la educación en Latinoamérica, aproximadamente a mediados de los años noventa del siglo pasado.

De esta manera, la pertinencia social —noción propia del ámbito organizacional— pasa a reemplazar cuestiones como la misión o la función social de las instituciones de educación superior, y se convierte en un concepto central para el análisis del ámbito educativo y de las relaciones universidad-sociedad, a través de planes de estudio y actividades de extensión que vinculen la institución educativa con las necesidades productivas y empresariales de la sociedad. Sin embargo, dicha definición cambia “cuando se hacen alusiones a la Sociedad como el espacio de las mayorías que son excluidas del sistema” (Naidorf et al., 2007, p. 26).

Lo anterior supone tener en cuenta que la autonomía de los sujetos, al considerar lo que para ellos es o no pertinente, pues, como señala Naishat (2003), lo que para gran parte de una sociedad puede ser impertinente, para otra parte puede estar dotado de sentido, si se tiene en cuenta que la pertinencia de la educación también podría suponer la

crítica a lo establecido y sus posibilidades de cambio. En ese sentido, lo que el autor denomina “impertinencia epistémica” supone la formación de sujetos críticos y autónomos capaces de analizar si la sociedad en la que se encuentran insertos se corresponde con su visión de lo que debería ser pertinente. Así, la pertinencia institucional de la universidad pasaría por defender el principio de impertinencia epistémica como condición de libertad y pensamiento crítico (Naidorf et al., 2007).

A pesar de estas críticas, es claro que la pertinencia social hace referencia a las relaciones que establece la universidad con la sociedad, como institución inserta en un contexto determinado. Dichas críticas no suponen precisamente la eliminación del concepto de pertinencia social para la proyección universitaria, sino la adecuada comprensión del concepto y el análisis de las dimensiones que pueden estar implicadas en él, como forma de sacarlo del ámbito empresarial y productivo, transformándolo en categoría útil para otros aspectos en los que la universidad y la sociedad se vinculan.

## Posturas pertinentes sobre el currículo

En su tesis doctoral sobre el proceso de configuración del campo curricular en Colombia durante el siglo XX, señala Fernández (2016) que el nivel de educación superior se ha convertido en el principal productor de investigaciones sobre el currículo y que dichos trabajos se han centrado, principalmente, en la relación entre dimensión institucional y sociedad.

Trabajos como los realizados por Malagón (2004, 2006, 2008) donde reflexiona sobre el currículo como el puente que permite la interactividad entre la universidad y la sociedad.

Dicho concepto es definido por el autor como un proceso, mediante el cual se organiza, se selecciona, se produce y se reproduce la cultura, pues además de la formación científica y técnica, el propósito de la universidad pasa por la intervención en el entorno a través de la formación integral que permita procesos de cambio. Así mismo, argumenta que las mayores posibilidades de ofrecer una formación integral se basan en la capacidad de una institución educativa para intervenir en procesos sociales, interactuar de forma crítica con el entorno y flexibilizar sus procesos educativos.

En la misma línea de análisis se enfoca Álvarez (2010), quien define el currículo como el aspecto que media la relación entre el proyecto educativo de la institución y las prácticas educativas llevadas a cabo por docentes y estudiantes, y que está atravesado por las condiciones sociohistóricas de su contexto. Al igual que Malagón, afirma que el currículo es un proceso, y añade que es una guía provisional sobre la que debe reflexionar constantemente —luego de ser llevada a la práctica— toda la comunidad académica, pues lo curricular permite articular la práctica educativo-pedagógica desde un sentido formativo.

Sin embargo, afirma que lo regularmente conocido por directivos y profesores son los niveles macro (políticas gubernamentales) y micro (programación de asignaturas) de los diseños curriculares, pero lo que muchas veces se ignora es el nivel en el cual se planifican los programas de estudio, conectando los otros dos niveles, lo cual supone ignorar “cuánto de lo escrito, de verdad, obedece a las comprensiones de sus autores y gestores, u obedece a su fantasía, a la cultura libresca y memorística; cuánto ocurre en la práctica, y cuánto de verdad produce el efecto que se espera” (Álvarez, 2010, p. 83).

Para el autor, el problema radica en la falta de acercamiento que muchos docentes suelen tener a la creación de las propuestas curriculares, y que en últimas significa un alejamiento de los procesos de reflexión, evaluación, diseño y mejora continua del currículo, en los que deberían estar involucrados, independiente de las disciplinas que manejen, pues dicho acercamiento constituye una forma de que los planteamientos mesocurriculares tengan mayor posibilidad de conexión con el nivel microcurricular; es decir, sean realmente puestos a prueba en el aula de clases.

Aunque estos dos autores tienen la pretensión de describir y detallar los significados que las instituciones educativas otorgan al desarrollo curricular y cómo responden a los intereses de la sociedad en la que están insertas, no es clara la forma en que dichos aspectos se llevan a la práctica en el aula de clase, ni cómo se vinculan con las políticas estatales que rigen la materia. En el caso de la reflexión propuesta por Álvarez, cabría preguntarse cómo vincular reflexiones constantes en correspondencia con el contexto, conservando los lineamientos rígidos del MEN. El mismo reto se impone en la flexibilización de procesos educativos planteada por Malagón como componente central de la pertinencia social, pues dicha flexibilidad debe pensarse desde la forma en que el Estado delinea y delimita la secuencialización y obligatoriedad de gran parte de los contenidos.

A pesar de ello, el texto de Álvarez es una apuesta que critica el papel pasivo de los docentes ante lo que la planificación curricular implica, y plantea que la clave de la vinculación entre los tres niveles curriculares está en el papel que cumplan los y las docentes en los planteamientos curriculares de las instituciones. Dicha propuesta vincula la docencia a las labores de investigación-acción sobre lo

curricular, ya que, tal como señala Elliot (1991), lo contrario significaría aceptar las imposiciones curriculares de “expertos” que moldean técnicamente las prácticas educativas, pero que no suponen la reflexión constante sobre las mismas:

Los profesores investigadores que descuidan el estudio de las estructuras curriculares, reducen la Investigación-Acción a una forma de reaccionismo técnico dirigido a mejorar sus aptitudes técnicas. Es muy probable que esto ocurra si los profesores reflexionan aislados entre sí. El individuo aislado que se enfrentara al modo en que las estructuras curriculares modelan su práctica, se daría cuenta de su impotencia para llevar a cabo el cambio. [...] Yo afirmaría que la aparición generalizada de la Investigación-Acción colaborativa como método de evaluación curricular basado en los profesores, es una respuesta creativa al crecimiento de sistemas técnico-rationales de vigilancia de control jerárquicos sobre las prácticas de los profesores. De los rescoldos de la cultura tradicional surge el fénix de una práctica reflexiva y colaborativa para oponer una resistencia creativa a la hegemonía del tecnócrata. (Elliot, 1991, p. 56)

Lo que Elliot denomina “hegemonía del tecnócrata” supone pensar que quienes desarrollan el currículo son expertos concedores de las políticas curriculares, de la planeación curricular y de las cuestiones administrativas de las instituciones educativas, pero que no son los mismos docentes. Es este el mismo llamado de atención de Juny Montoya, respecto a romper la separación entre pedagogía y currículo, proponiendo que los expertos en lo curricular deben ser, precisamente, quienes lo aplican en el aula.

Quintero et al. (2007) afirman que, en Colombia, a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994, se promovió la participación de los docentes en la construcción de procesos y materiales curriculares, impulsando con

ello la investigación-acción en el país. Valdría preguntarse si, al ser desarrollados por docentes, los planteamientos curriculares sí cumplirían su papel de incidir en lo pedagógico, en lo social y se conectarían con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Al respecto, varias investigaciones podrían brindar luces sobre esta cuestión, pues cabe decir que, apoyando lo señalado en el párrafo anterior, en los últimos años las investigaciones sobre el currículo en Colombia sí han estado en manos de docentes, que han combinado sus labores pedagógicas con la investigación y que han planteado cuestiones sobre la aplicabilidad de la relación educación-sociedad en el currículo, es decir, si efectivamente el currículo está intentando responder a las múltiples necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

Aristizábal et al. (2005) plantean una aproximación crítica a dicho concepto a partir de cuatro preguntas, una de las cuales es: “¿A qué problema social, económico, político o educacional trata de responder el currículo en la actualidad? O por el contrario: ¿se afectan los currículos por las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales?” (p. 5). Tratando de dar respuesta a esta pregunta, afirman que lo único claro es que la universidad ha asumido el deber de formar profesionales para que se ubiquen laboralmente, y aunque es necesario que contribuya al desarrollo de otras competencias relacionadas con lo social y ético, los cambios que ha sufrido la educación en Latinoamérica en las últimas décadas no han tenido a los docentes como protagonistas de dichos cambios, pues la fuerza de la “curricularización” de la educación terminó por ocultar las verdaderas dimensiones políticas, económicas e históricas del currículo (Aristizábal et al., 2005, p. 8).

Es decir que, independiente de su involucramiento en el desarrollo curricular, la importancia otorgada a los saberes técnicos, a la educación para el trabajo, a lo práctico e instrumental, ha disminuido el rol político de los docentes en el aula, y aunque se involucren en los planteamientos curriculares, dichos planteamientos deben estar alineados con intereses económicos y políticos más amplios.

Varios trabajos plantean la necesidad de que el currículo reconozca, involucre y se adapte al contexto en que está inmersa la institución. Jacinto y Heras (2010), por ejemplo, afirman que el diseño curricular no puede ser dejado a la "simple intuición de los docentes", pues lo más importante es tener muy claro, qué tipo de sujetos se quiere formar y cómo se puede lograr este objetivo. En el mismo sentido, señalan Quintero et al. (2007), el currículo es y será un proyecto intencionado que reproduce el orden cultural existente en la sociedad en que se encuentra inserta la institución educativa y, por ello, los desafíos del mundo actual, planteados por la globalización y por los cambios tecnológicos, exigen cambios acelerados a las universidades. Pero ¿cuál es ese tipo de sujeto?, ¿de qué tipo de proyecto cultural estamos hablando?, ¿cuáles son esos cambios acelerados que deben hacer las universidades?

### **Acuerdos (directrices, disposiciones) internacionales sobre el currículo**

Respecto a lo anterior, y tratando de explorar qué tipo de proyecto educativo estaría demandando la sociedad actual, conviene analizar el documento publicado en 2016 por la Unesco-OIE, denominado *¿Qué hace a un currículo de calidad?*, que afirma como propósito determinar los parámetros que garanticen

la calidad curricular, permitiendo concretizar el objetivo en mención, pues se considera al currículo como esencial para lograr una educación pertinente, integral, inclusiva y, en consecuencia, de calidad. Así mismo, más que determinar de manera prescriptiva lo que debería ser un currículo, pretende ofrecer un marco conceptual que brinde criterios para evaluar la calidad de los currículos ya existentes o en proceso de elaboración.

Para la Unesco (2016), el currículo cumple un papel esencial en el vínculo entre el desarrollo y la educación, pues articula y proporciona aspectos clave de los procesos educativos, como la garantía de inclusión y equidad, la estructura necesaria para impartir un aprendizaje de calidad, las competencias que permiten un aprendizaje a lo largo de la vida, y la satisfacción de necesidades en un sentido holístico.

Por ello, propone entender el currículo como un "acuerdo político y social", en el cual se refleja la visión de una sociedad, teniendo en cuenta necesidades y expectativas que van desde el plano local hasta el global; dicha visión incide tanto en los propósitos y objetivos de la educación como en las formas de organizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En este sentido, afirma el documento que los responsables de elaborar los currículos deben responder a interrogantes fundamentales como: ¿Qué conocimientos, capacidades y valores deberíamos incluir en nuestro currículo? ¿La adquisición y el desarrollo de esos conocimientos, capacidades y valores, y de las capacidades y competencias conexas, permitirían que nuestros jóvenes pudieran llevar una vida productiva y significativa? ¿De qué manera podemos hacer que el aprendizaje sea pertinente e interesante para los estudiantes?

En la formulación de estas preguntas, señala el mismo documento, subyace el concepto de calidad como eje fundamental para los cambios que se deban hacer a un currículo. Su nivel de presencia en una propuesta curricular podría determinarse a través de una serie de indicadores, tales como la pertinencia, la coherencia, la viabilidad, la sostenibilidad y la eficacia.

Asumir la propuesta de la Unesco (2016) significaría que plantear una propuesta curricular, implica tener en cuenta lo que la sociedad demanda y ello no pasaría precisamente por lo que la universidad debería representar en la sociedad, pues si el acuerdo político, implícito o explícito, es que la educación debe estar encaminada a la productividad y alinearse con las demandas económicas y empresariales de un mundo globalizado, esto supondría un acuerdo político que debilitaría la autonomía y el papel social de la universidad (Beltrán y Torres, 2004).

En el mismo sentido, señala Misas (2004) que una sobreadaptación de la universidad a lo que la sociedad demande, significaría la pérdida de sus características centrales: "Si la universidad se sobreadapta, como quieren paradójicamente tanto el mundo neoliberal como el mundo radical que pretenden que se acomode a las condiciones del momento, perdería su esencia y su razón de ser" (p. 51).

La universidad debería, entonces, cuestionar si el nivel de pertinencia de su perspectiva curricular debe medirse de acuerdo con el grado de integración con las demandas inmediatas de la sociedad, o si, además de este aspecto, debería suponer el cuestionamiento crítico a estas demandas y qué tanto están contribuyendo a la integración de todos los actores sociales. La pertinencia de lo curricular, vista como el grado de correspondencia

entre lo que la universidad propone y lo que la sociedad requiere, debe pasar también por el análisis, cuestionamiento y resignificación de estos requerimientos, como forma de contribuir no solo a lo que la sociedad demanda en su momento, sino a repensar la forma en que estas demandas contribuyan a una sociedad más inclusiva y plural.

## Hallazgos preliminares

Una primera hipótesis respecto al campo curricular en Colombia, podría sugerir que la disociación entre lo curricular y lo pedagógico ha estado sustentada en la investigación misma, debido a que los trabajos que han abordado dicho campo, se han centrado, por un lado, en los aspectos macro (políticas públicas) y meso (diseño institucional de programas de estudio). Igualmente, quienes se han interesado en estudiar lo micro, es decir, el diseño del desarrollo mismo de los cursos, lo han hecho sin tener en cuenta su vínculo con los aspectos macrocurriculares.

Así, aunque algunos niveles han intentado la asociación entre los niveles macro y micro, y otros lo han hecho con los niveles meso y micro, prevalecen los análisis fragmentados, dejando de lado la conexión de los tres niveles, que sería la forma de poner a prueba el alcance y la pertinencia social del currículo. En este sentido, se trata de un tema que compete no solo a los definidores de la política educativa, sino a la manera de concepción y construcción de la misma, pues se evidencia que en el fondo de la disociación señalada está la escasa o nula participación de sectores sociales clave en la formulación, diseño y gestión de la política educativa, para lo cual se requiere de voluntad y disposición de todas las partes para superar estas dificultades y avanzar en el abordaje de estos temas densos.

En cuanto a la pertinencia social, su utilización conceptual ha sido más un argumento para el diseño macrocurricular que una apuesta por la formación de sujetos que aporten a la sociedad de manera crítica y ética, pues ha terminado por obedecer a condiciones e intereses no explícitos indicados por organismos multilaterales. Así se evidencia que, en general, la pertinencia social ha sido también limitada, debido a que no ha habido una consulta de las expectativas de las comunidades, e incluso, de los intereses políticos, axiológicos y culturales de los y las estudiantes; dictando más bien una serie de directrices, comúnmente aceptadas, sobre la adecuada inserción en el mercado laboral, lo que además se evidencia en las formas y contenidos de los que son objeto de evaluación para poder egresar de un programa profesional, v.g. Pruebas Saber Pro.

Las discusiones han estado centradas en la flexibilidad o no del currículo, en los desarrollos de las dimensiones del currículo (esencialmente lo cognitivo y lo práctico, a propósito de la formación por competencias, tras una limitada comprensión de estas últimas) y la pregunta por la pertinencia social ha estado relegada continuamente, en especial en las escalas meso y microcurricular. A lo anterior se le suman las preocupaciones por concretar o responder a las solicitudes que de forma permanente hace el MEN en relación con la formación disciplinar en algunas áreas de conocimiento, lineamientos que no han logrado ser estables y duraderos, lo que ha incidido de forma relevante en el diseño e implementación de planes de estudio postulados a validación para la obtención de registros calificados o acreditaciones de calidad ante las instancias del MEN dispuestas para ello.

En fin, los hallazgos aquí esbozados dejan una serie de retos, a diferentes escalas, para cada una de las instancias encargadas de

pensar, diseñar y gestionar el currículo, a partir de la pregunta por la pertinencia curricular del mismo. Se espera que tanto el MEN como las asociaciones y agremiaciones que reúnen a las unidades académicas que ofertan programas de formación profesional, así como a las direcciones académico-administrativas de los programas y el mismo profesorado, asuman un papel más coordinado y reflexivo sobre el desarrollo de los procesos académicos, para lo que tienen que poner de manifiesto la perspectiva curricular que les convoca, así como la forma de asumir y dar respuesta a la pertinencia social del currículo que proponen.

## Referencias

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85.
- Aristizábal, M., Calvache, L., Castro, G. J., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M. E. y Zúñiga, J. O. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista IeRed*, 1(2), 1-12.
- Beltrán, W. M. y Torres, M. R. (2015). Calidad y pertinencia del programa curricular de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desde la perspectiva de sus egresados. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 139-165.
- Castro, F. (2004). *Currículum y evaluación*. Universidad de Bio Bio.
- Elliot, J. (1991) Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68. <https://bit.ly/3HZFk5B>
- Fernández, A. (2016). *El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos/as* [Tesis de doctorado en Educación]. Universidad de Antioquia.

- Jacinto, G. y Heras, R. (2010). Elementos para el diseño curricular. En: V. García (comp.), *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación* (pp. 130-146). Universidad Autónoma de Baja California.
- Lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Editorial Cooperativa Magisterio.
- Malagón, L. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1, 110-138.
- Malagón, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142.
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), 11-27.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Editorial Universidad Nacional.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Universidad de Los Andes.
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33.
- Naishat, F. (2003). Universidad y conocimiento: por un ethos de la im-pertinencia epistémica. *Espacios de Crítica y Producción*, 30, 23-40.
- Quintero, J., Munévar, R. A. y Yepes, J. C. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 123-142.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.
- Unesco (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Unesco.
- Unesco-OIE (2016). *¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Unesco.
- de Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Editorial Magisterio.



# Educación media en Colombia, modelos pedagógicos y calidad<sup>1</sup>

High school, quality  
and pedagogical models. Colombia

pp. 21-39

JASMANY LOZANO PACHECO<sup>2</sup>

REC: 30/04/2020  
ACEP: 15/08/2020

## Resumen

Con el presente estudio se procura contribuir a la discusión sobre los resultados de la calidad en función de las Pruebas Saber 11, para estudiantes en Cali y la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes. Para ello, con el uso de estadística descriptiva se explora el modelo pedagógico subyacente en las prácticas docentes, contrastado con los resultados Saber 11. Se decantan diferencias notables en los resultados según rasgos demográficos, sociales, geográficos y escolares que expresan un prisma de posibilidades entre los estudiantes, puesto que en función de sus recursos siguen itinerarios que orientan sus “elecciones” rumbo a instituciones con resultados precarios o, por el contrario, a

aquellas que cuentan con prestigio académico, estatus socioeconómico, lo cual también coincide con prácticas pedagógicas activas.

**Palabras clave:** Pruebas Saber 11, calidad de la educación, modelos pedagógicos, desigualdades educativas.

## Abstract

The quality of education is increasingly on the agenda educational. For this, the Saber 11 tests were configured that allow traceability to the educational processes and the factors that affect them. Thus, the present study tries to contribute to the discussion

1. Este artículo es parte del proyecto de investigación sobre Evaluación del impacto de las estrategias pedagógicas y didácticas en las pruebas SABER 11, en Cali.
2. Docente, ICESI. Correo electrónico: jlozanopacheco22@yahoo.es

on the results of these tests in Cali and the possible relationship between the pedagogical practices of teachers and the results of tests on Saber 11. To do this, a descriptive statistical exercise was carried out with an ICFES database and the pedagogical model underlying teaching practices was explored, contrasted with the Saber 11 results. There are notable differences in the results according to demographic, social, geographic, and school traits that express a prism of possibilities among the students, given that depending on their resources they follow itineraries that guide their "choices" towards institutions with poor results or unlike those that have academic prestige, higher socio-economic status, which also coincides with more active pedagogical practices, denoting probabilities of obtaining better performance on tests.

**Keywords:** Saber 11 tests, quality of education, pedagogical models, educational inequalities.

## Introducción

La calidad de la educación ha sido motivo de preocupación desde hace ya varias décadas para diferentes actores y autoridades del sector educativo en Colombia. Para optimizar estos procesos es necesario establecer los factores que inciden en los resultados y desempeños educativos y estructurar formas de valorar los avances, logros en los procesos de las instituciones educativas colombianas. Para ello el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) realiza las Pruebas Saber, las cuales buscan "evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles" (ICFES, 2018), y que permiten valorar los desempeños y el desarrollo de competencias, además de proveer información para los

estudiantes, las instituciones educativas y el Estado sobre los procesos educativos y las oportunidades de mejora de la calidad en los mismos. En Colombia las pruebas de Estado vienen promoviendo mejoras en la calidad de la educación a nivel de los estudiantes, las instituciones, en el marco de procesos y estrategias de mejoramiento continuo del sector (ICFES, 2017).

En ese sentido, buscamos caracterizar los resultados en las pruebas Saber 11 de las Instituciones Educativas en Cali (IEC), según algunos atributos sociales, económicos y culturales, considerando los reportes sobre el puntaje global, los puntajes por pruebas y el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, entre otros. De la misma forma se explora, empíricamente, los resultados en estas pruebas y su relación con las prácticas pedagógicas de los docentes de las IEC.

Así, inicialmente, el documento presenta algunos antecedentes sobre el tema de estudio, seguido de un balance teórico sobre los modelos y estrategias pedagógicas; luego se describen los principales resultados en las pruebas Saber 11 en 2016; después se examinan estos resultados para un grupo de IEC, de acuerdo con el modelo pedagógico que implementan; y, por último, se hacen unas consideraciones finales de los resultados analizados en el documento.

## Aspectos que inciden en las pruebas Saber 11

En las últimas décadas se observan significativos esfuerzos para ampliar el acceso a la educación, reflejados en un aumento en la tasa de matrícula, cercana al 100 % en el nivel primario, y al 80 % en el secundario. Sin embargo, en términos de la calidad de la educación impartida, son notables las diferencias

entre los colegios en las pruebas Saber 11, atribuibles a factores como: las desigualdades sociales, el perfil de los estudiantes, la pertinencia del currículo, el recurso docente, las estrategias pedagógicas y las condiciones de la infraestructura física y tecnológica de los colegios, entre otros.

A continuación se presenta un balance de algunos estudios sobre los diversos factores que inciden en los desempeños en las pruebas Saber 11. En primer lugar hacemos referencia a los aspectos individuales, seguido de los aspectos familiares y de contexto, para cerrar con las condiciones institucionales o el “efecto escuela”.

Así, en un trabajo sobre las pruebas Saber 11, Cárcamo y Mola (2012), siguiendo a Machin y McNally (2005) y a Machin y Pekkarinen (2008), identifican la existencia de una brecha de desempeño académico por género, dinámica que es consistente en diversos estudios, señalando que las mujeres muestran mejor desempeño que los hombres en lenguaje y que estas diferencias son menos importantes en matemáticas o la diferencia es más baja (Cárcamo y Mola, 2012; ICFES, 2017). En términos étnicos, se plantea que los estudiantes pertenecientes a una etnia presentan un rendimiento inferior al de sus pares no étnicos, en las áreas de matemáticas y lenguaje (Meza, 2016).

Los aspectos familiares se examinan a través del nivel socioeconómico, origen geográfico, la formación de los padres como punto de partida y soporte de la trayectoria de los estudiantes. En relación con los niveles socioeconómicos se revela una correlación positiva, pero no causal, entre el puntaje y el nivel socioeconómico del estudiante. Se sugiere que “en promedio, los estudiantes de condiciones menos vulnerables registran

puntajes más altos en las cinco pruebas” (ICFES, 2017, p. 61). Un estudio realizado en Bogotá sobre el rendimiento escolar plantea que los estudiantes que están ubicados en los estratos 1 y 2 asisten normalmente a colegios con desempeños bajos (Téllez, 2015). Dinámica igualmente observable a través del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), encontrando que los resultados más altos del ICFES están asociados con menores índices de NBI; mientras que las mayores carencias de bienes y servicios básicos se relacionan con menores logros educativos en las pruebas (Martínez y Turriago, 2015). En suma, las características socioeconómicas del hogar son un factor clave del rendimiento académico y del ingreso esperado que tendrá el estudiante en su vida adulta (Meza, 2016).

Al analizar la distribución geográfica y espacial de los hogares y de los resultados de las pruebas Saber 11, entre 2005 y 2012, los mejores resultados se concentran principalmente en Bogotá y en los departamentos de Santander, Boyacá y Caldas durante los años 2005-2006; mientras que para el 2012, Cundinamarca, área metropolitana de Medellín, Quindío, Risaralda y Norte de Santander evidencian importantes avances (Martínez y Turriago, 2015). En efecto, si un estudiante se educa en un lugar distinto a Bogotá tiende a tener un desempeño inferior en los componentes de matemáticas y lenguaje; más difícil aún si los estudiantes residen en zonas rurales (Cárcamo y Mola, 2012; Roza, 2017).

Otros estudios en el contexto familiar destacan cómo el nivel de escolaridad de los progenitores afecta las pruebas; un nivel bajo de formación académica muestra mayor probabilidad de ubicarse en un nivel bajo de desempeño (Meza, 2016; Téllez, 2015). Por su parte, Llanos et al. (2016), a través de un análisis multinivel, encuentran efectos positivos

del acompañamiento de la madre a las actividades educativas de sus hijos, dado que fomenta buenos hábitos de estudio y genera una mayor motivación hacia el logro escolar.

En tercer lugar, la literatura también sustray el “efecto escuela” sobre las pruebas Saber 11. Tal es el caso de la jornada escolar a la que asisten los estudiantes, dado que las instituciones con única jornada obtienen mayores puntajes en las pruebas que quienes van a colegios con doble jornada (Castro et al., 2016). Otros análisis destacan que los estudiantes que proceden de colegios privados obtienen, en promedio, mejores resultados que sus pares de colegios públicos (Martínez y Turriago, 2015). Diferencias que tienden a ser más significativas en favor de los centros privados, en especial en el área de inglés.

Así mismo, se evidencia la existencia de *una convergencia de atributos* en los resultados entre colegios públicos y privados, originadas por las diferencias de perfil de los estudiantes, específicamente por las diferencias en dotación de recursos escolares, seguidas de las familiares e individuales (Castro et al., 2016). Igualmente, el capital humano de las instituciones revela que los docentes con educación superior tienden a favorecer mejores resultados en las pruebas del ICFES (Martínez y Turriago, 2015). Otros estudios llaman la atención sobre factores como los efectos en las pruebas desde las prácticas y los estilos pedagógicos. Una investigación en el departamento del Huila encontró que

la tendencia de los docentes de las áreas de ciencias naturales y matemáticas es la del desarrollo de su actividad pedagógica desde el estilo práctico, pero difieren en el tipo de práctica, que para ciencias naturales es de tipo expositivo (clase magistral), mientras que para el área de matemáticas es de tipo constructivo (taller). (Trujillo, 2015, p. 83)

En suma, esta revisión —no exhaustiva— sobre algunos factores que inciden en Colombia en las Pruebas Saber 11, revelan la presencia de *factores individuales* (sexo, etnia, etc.) y *factores familiares* (estrato, ingresos de los padres, actividad laboral del estudiante, capital educativo del hogar) al igual que *factores contextuales* (lugar de residencia, etc.) y *factores institucionales* (características del colegio, formación de los docentes, prácticas pedagógicas, entre otros).

Sin embargo, a pesar de la evidente importancia del “efecto escuela”, se manifiesta que se han hecho pocos estudios sobre el lugar de la pedagogía y su relación con los desempeños en las Pruebas Saber 11.

En este sentido, este balance nos invita a explorar la incidencia de las estrategias pedagógicas activas adoptadas por algunos colegios de Cali, y su efecto sobre los desempeños académicos de sus estudiantes en las Pruebas Saber 11 en 2016.

## Marco conceptual

Los cambios culturales, sociales y económicos que han experimentado nuestras sociedades en las décadas recientes, han incidido de manera significativa en el sistema educativo, evidenciado en una masificación global, desigual acceso a los diferentes niveles de educación y tasas normalmente elevadas de deserción (Ezcurra, 2011). Este proceso transforma el perfil de los docentes y de los estudiantes, *muta* la relación entre ellos y de ellos con el conocimiento. Estos cambios han configurado una “crisis” del sentido “tradicional” de la escuela, de los dispositivos de organización social, de control y de las tecnologías educativas. En consecuencia, se visibilizan nuevos problemas y demandas a la escuela:

El examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica y los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por la vía fácil y corta de la repetición y la exclusión. Lo mismo puede decirse de los “problemas de conducta y disciplina”. (Tenti, 2010, p. 39)

Un antecedente importante en este proceso se deriva de la constitución de un campo del saber relacionado con el sentido, estrategias y la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este campo tiene un estatuto que no ha sido ajeno a la discusión y a diferentes tensiones disciplinares, incluso la aparición de concepciones educativas que niegan su relevancia, afirmando que “la pedagogía sería un aprendizaje del cual se podía prescindir” (Ríos, 2008, p. 244). Es solo a inicios del siglo XX cuando la reflexión pedagógica se separa de la filosofía y se va constituyendo como un campo disciplinario, con pretensiones de científicidad, a partir del impulso generado por los promotores del movimiento pedagógico más importante del siglo XX en Colombia autodenominado: la escuela nueva (Flórez, 2005, p. 158). De esta forma, en el contexto del surgimiento de las Normales en Colombia, se señalaba que:

Durante los años 30 del siglo XX, existían claras intenciones de constituir la pedagogía como una disciplina autónoma y central de las reflexiones sobre la escuela, la enseñanza y los métodos de enseñanza, y a la vez, en el filtro por medio del cual se apropiarían otras disciplinas científicas interesadas en los asuntos de la escuela. (Ríos, 2008, p. 244)

### Sobre los modelos pedagógicos

La reflexión pedagógica es un campo significativo para entender los contextos, la práctica docente y los nuevos desafíos educativos. Sin embargo, aspirar a tener una definición

unívoca del concepto es un tema difícil, dada la complejidad de los procesos y las dinámicas sociales y educativas que esta categoría entraña y que desborda los propósitos de este artículo. A su carácter polisémico le subyacen diferentes procesos que implican conocer el modelo de sociedad en el que se conciben y el *carácter prescriptivo* en relación con la sociedad que se pretende construir. En este sentido, algunos autores plantean que estos son construcciones o esquemas mentales, que se configuran en unidades de sentido para entender, explicar y comprender las realidades sociales en las que operan y desde las cuales se construyen concepciones sobre la educación y la práctica pedagógica (Flórez, 2005). Mientras otros lo entienden como el “conjunto de conocimientos y teorías estructuradas sobre la educación, y la práctica cotidiana de los procesos que le atañen” (Vives, 2016, p. 41).

Not (1994) señala que desde alrededor del siglo XVIII se visibilizan al menos dos perspectivas pedagógicas, una en la que se busca enseñar, instruir y formar, se le dirige, modela y equipa al sujeto; y otra que define que el sujeto lleva en sí mismo los medios para lograr su desarrollo y por lo tanto toda acción que intervenga desde el exterior no hará sino deformarlo y obstaculizarlo. Al respecto, las teorías pedagógicas presentan múltiples clasificaciones, por ejemplo se abordaba la reflexión sobre las escuelas pedagógicas, divididas por una línea entre la escuela vieja —pasiva— o bancaria, como lo enuncia Paulo Freire, y modelos de pedagogías progresistas, vinculadas a una escuela nueva —activa—. De allí que algunos autores proponen la existencia de varios modelos: el tradicional, conductista, experiencial o naturalista, constructivista, social (Flórez, 2005). Otros sugieren que estos se pueden organizar en tendencias racionalistas o tradicionales, románticas o

escuela nueva y marxistas o pedagogías críticas (Vives, 2016). Además, se propone la emergencia de algunas pedagogías desde el sur.

Un intento de síntesis de estas posiciones sostiene que en la historia de la educación solo han existido dos grandes modelos con múltiples matices; primero el de tipo heteroestructurante, academicista, verbalista, donde el estudiante es pasivo y receptor, la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de ella es transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones (de Zubiría, 2006). En efecto, se expresa aquí una visión en donde los actores son simples reflejos del mundo en el que viven y básicamente reproducen las estructuras sociales, económicas y culturales de su época. Perspectiva que respondería a la enseñanza tradicional, transmisora o conductista. En contraste, aparece el enfoque autoestructurante, en donde el niño tiene las condiciones necesarias para “jalonar” su propio desarrollo. La educación es un proceso autónomo, donde las intervenciones externas limitan el desarrollo (de Zubiría, 2006). En este sentido, se favorece la acción del individuo y los sentidos que este les asigna a sus experiencias y el poder de orientarse más allá de los condicionamientos históricos y culturales. En esta línea se ubicarían los modelos de la escuela nueva o constructivista.

En tercer lugar se propone la posibilidad de crear un modelo —el interestructurante— que procure ser una síntesis dialéctica de los dos modelos precedentes, lo cual implica que

hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, y que para que ello ocurra es indispensable contar con la

mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Así se postula una educación que no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (de Zubiría, 2006, p. 194)

Esta última apuesta conceptual es la que usamos como marco interpretativo de este estudio, procurando describir la forma como emergen los modelos *hetero*, *auto* e *interestructurante* en la práctica de los docentes de las instituciones educativas en Cali. Para operacionalizar la práctica pedagógica relacionada con cuestiones fundamentales asumimos criterios como:

¿Con qué propósito o fines se desarrolla el proceso educativo? ¿Quiénes son los sujetos del acto educativo? ¿Cuál es el rol del maestro, del estudiante y del conocimiento? ¿Cuál es la relación entre ellos? ¿Cuáles son los conocimientos y saberes que se deben enseñar y aprender? ¿Cuáles son las diferentes formas o estilos de aprendizaje? ¿Cómo se evalúa o se valora el aprendizaje? ¿Con qué recursos humanos, físicos y materiales se apoya el proceso educativo? (Vives, 2016; de Zubiría, 2006).

Hay que precisar que los modelos pedagógicos, en la forma como se abordan en este estudio, son construcciones que funcionan como *tipos ideales* que buscan contribuir a la comprensión de la acción docente, influenciada por toda especie de matices y desviaciones esperados de la acción y que, por lo tanto, es poco probable encontrar los tres modelos en su *estado puro* (Weber, 2004). Así, el tipo ideal solo funciona como un recurso de método para el análisis de las realidades de la escuela y las prácticas pedagógicas de los docentes en la actualidad.

## Metodología

De acuerdo con la Secretaría de Educación Municipal (SEM) de Cali, existen alrededor de 1440 establecimientos educativos, 91 de ellos son instituciones educativas oficiales. De las más de 1350 instituciones educativas particulares, alrededor de 214 estaban en 2016 en proceso de cierre temporal o definitivo. El anuario registra que la matrícula oficial “representa más de dos tercios del total de la población (...) con un total de 240.240 estudiantes equivalentes al 63,77% del total de la matrícula. La matrícula privada con una cantidad de 136.470 estudiantes representa el 36,23% del total” (SEM, 2016).

Para abordar los propósitos de este estudio se realiza un ejercicio de estadística descriptiva, apoyada en una base de datos del ICFES para más de 500 mil estudiantes que presentaron las Pruebas Saber 11 a nivel nacional en 2016, filtrando información para alrededor de 22 700 estudiantes que presentaron las mismas pruebas por una IEC. Se eliminaron aquellos casos que no eran estudiantes de Cali o que hicieron la prueba de forma individual. Esta base de datos tiene información sobre rasgos demográficos, socioeconómicos, el ambiente escolar del hogar y algunas características del plantel educativo.

A través de un muestreo no probabilístico se aplicó una encuesta en 46 IEC a más de 130 docentes sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas. Se pudo establecer que en estas IEC encuestadas fueron valorados alrededor de 2968 estudiantes en 2016. De igual forma, se revisó el modelo pedagógico de estas IEC; ello para procurar establecer lineamientos institucionales para las prácticas pedagógicas activas —desde enfoques de la educabilidad— u otras pedagogías donde se expresan estrategias más tradicionales —desde enfoques

de la enseñabilidad— o que en la práctica combinaban estos enfoques.

De forma específica, las variables exploradas se relacionan con la finalidad que se le asignaba al acto educativo, el lugar de los contenidos, los roles asumidos en el acto educativo por docentes y estudiantes, las estrategias y metodologías de trabajo, las secuencias didácticas y, por último, el lugar y sentido de la evaluación. La forma como cada docente actúa visibilizaba una orientación y una huella pedagógica en su quehacer que se orienta hacia modelos más *hetero, auto e interestructurantes* o una combinación de ellos.

## Resultados en las Pruebas Saber 11

Al observar los resultados en las Pruebas Saber 11, se revelan unas desigualdades significativas según el departamento donde se realizó el examen. La prueba fue presentada por 548 110 estudiantes a nivel nacional, de los cuales 16,6 % se encuentran en Bogotá, seguidos de Antioquia y Valle del Cauca con 13,3 % y 7,4 %, respectivamente, que junto al 6,5 % de Cundinamarca, aglutinan al 43,7 % del total de estudiantes en 2016.

La media nacional de la prueba gira en torno a los 258,24 puntos, magnitud que solo alrededor de 10 departamentos —de los 32 existentes— alcanzan y superan, siendo Bogotá el espacio con el promedio más alto del país con 277,48 puntos, seguido de Boyacá y Santander con 270,65 y 269,93, respectivamente. Amazonas, Chocó y Vaupés presentan los resultados más precarios en las pruebas con 228,17, 220,11 y 219,94 puntos, respectivamente. Diferencias que expresan las desigualdades y la calidad educativa que se oferta por regiones.

## Resultados Saber 11 en Cali

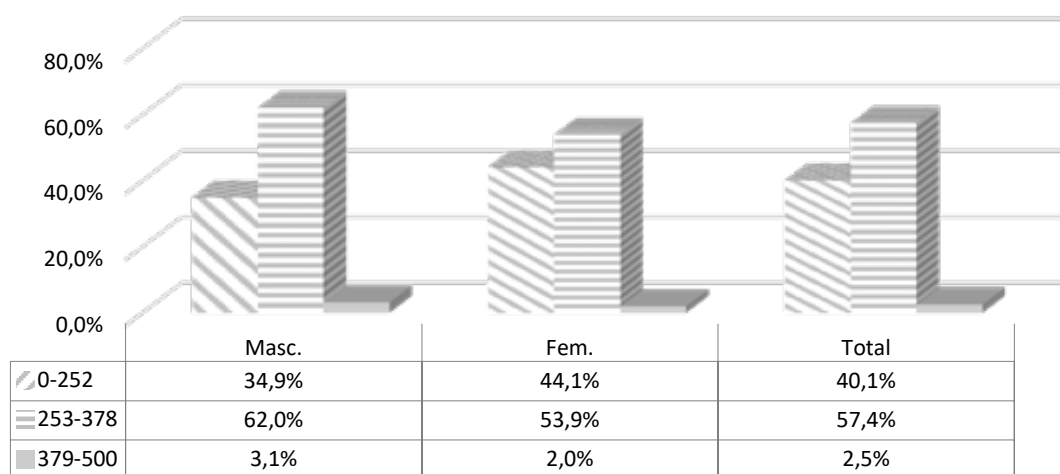
En el puntaje global en Saber 11 en Cali, los estudiantes alcanzan en promedio 267 puntos, alrededor de 9 puntos más que la media nacional. Ahora, estos resultados en términos del género, evidencian que si bien los hombres componen el 43,7 % de los estudiantes valorados, alcanzan un desempeño de 274 puntos en promedio, 11 puntos más que los hombres a nivel nacional; magnitud que para las mujeres denota un menor desempeño, con 262 puntos; aunque estas mejor que las mujeres a nivel nacional (254). Así, se evidencia que los hombres tienden a tener mejores resultados dado que solo el 34,9 % se ubica en el rango más bajo (0 - 252 puntos), en el cual se encuentran el 44,1 % de las mujeres. En contraste, los hombres tienen una mejor representación en los resultados que van de 253 a 378 puntos (62 %); en este mismo nivel se encuentran el 53,9 % de las mujeres (Figura 1).

En cuanto a *las condiciones socioeconómicas*, algunos estudios sugieren que los

estudiantes de estratos medio y alto evidenciarían mejores resultados, comparados con los alumnos que pertenecen a estratos inferiores (Moncayo, 2016). Este patrón se sostiene en las pruebas de 2016, al punto que los estudiantes que proceden del estrato 1 alcanzan en promedio 245 puntos, que suben para los estratos 2 y 3 a 258 y 276, respectivamente; estos tres estratos concentran el 85,6 % de los estudiantes valorados en este periodo. Sin embargo, es en los estratos 4, 5 y 6 donde se pasa la barrera de los 300 puntos, logrando en el estrato 6 alrededor de 345 puntos en promedio, casi 100 puntos más que el estrato 1. De esta forma se revela cómo las condiciones de vida, la disposición de capitales, manifiestan la probabilidad de obtener mejores resultados en las Pruebas Saber. Esto también se relaciona con que, a mayores carencias económicas, “mayor es la probabilidad de que los padres muestren desinterés por las tareas académicas de los hijos y como consecuencia no estimulen, ayuden, ni motiven al alumno” (Moncayo, 2016, p. 9).

**Figura 1**

Puntaje total en las Pruebas Saber 11, según el género de los estudiantes.



**Fuente:** Elaboración propia, con base en ICFCES (2016).

El Sisbén es un programa social del gobierno en Colombia, y funciona como una variable proxy para conocer las condiciones de existencia de los estudiantes. En este sentido, un 28,3 % de los evaluados que estaban clasificados en el nivel I alcanzan en promedio 245 puntos, en nivel II estaban el 14,3 % de los estudiantes, logrando 254; y en nivel III un 1,9 % con 264 puntos. Mientras, aquellos estudiantes que no están clasificados en el Sisbén obtienen alrededor de 282 puntos en promedio y representan alrededor del 53 % de la población valorada.

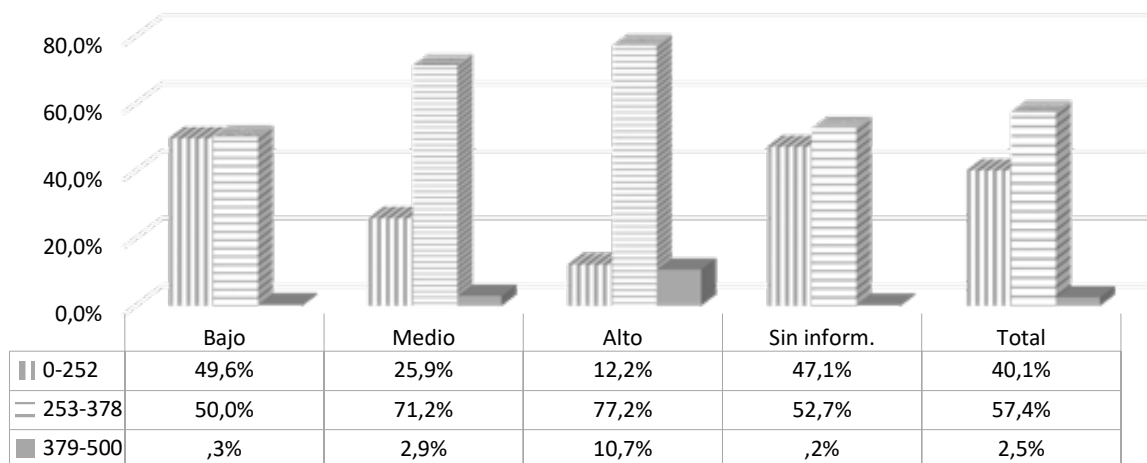
Igualmente, existe un efecto negativo de las horas laboradas por el estudiante, dado que esto afecta las actividades académicas y el rendimiento (Moncayo, 2016). En efecto, un 90,9 % de los estudiantes que afirmaban no trabajar consiguen alrededor de 269 puntos en las Pruebas Saber 11, 28 puntos más que aquellos estudiantes que laboran 20 horas o más a la semana, aunque estos representan solo el 2,5 % de la población.

Ahora bien, “es importante destacar que el nivel educativo de los padres, la renta familiar y la presencia de un ambiente estimulante en el hogar suele ir asociado al buen rendimiento académico de los hijos” (Moncayo, 2016, p. 9). Así, *el ambiente educativo del hogar* es un referente significativo para entender estos resultados Saber 11. Un 68 % de los estudiantes que proceden de hogares donde ninguno de los dos padres tiene estudios a nivel superior –nivel bajo– alcanzan alrededor de 253 puntos en promedio; mientras, el 17,6 % de los estudiantes proceden de hogares donde ambos padres tienen formación a nivel superior –nivel alto–, y obtienen alrededor de 311 puntos, 57 puntos más en promedio que los primeros (Figura 2).

El puntaje total en las Pruebas Saber 11, según el nivel educativo de los padres, demuestra que un 49,6 % de los estudiantes con padres que no tiene estudios a nivel superior –bajo nivel– logran 252 puntos o menos en las pruebas; a diferencia de los que cuentan con padres profesionales, que registran un

**Figura 2**

Puntaje total en las Pruebas Saber 11, según el nivel educativo del hogar de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia, con base en ICFES (2016).

12% de bajos resultados. Por el contrario, los estudiantes con padres profesionales –nivel alto– tienen una representación mucho más importante en los desempeños más altos, casi un 11 % logran puntajes iguales o superiores a 379 (Figura 2).

Encuanto, al “efecto escuela”, las condiciones socioeconómicas en el hogar aumentan la probabilidad de obtener mejores resultados en las Pruebas Saber 11, dado que pueden “comprar” una educación de mejor calidad. Ilustrativo de esta dinámica es el hecho de que un 66 % de los estudiantes que no pagaban pensión alcanzaron 256 puntos en promedio; en contraste, para un 7,6 % de los estudiantes que pagaban de pensión menos de \$87.000, característico de la oferta educativa privada de menor calidad, obtienen los puntajes más bajos con alrededor 245, en promedio. Para el rango de pensión entre 120 000 y menos de 150 000 (3,9 % de los estudiantes) los resultados aumentan significativamente a 290 puntos, y el 10,4 % de los estudiantes que pagaban una pensión de 250 000 o más, obtienen en promedio 327 puntos, más de 70 puntos que aquellos que no pagaban pensión.

Esto hay que entenderlo en el contexto de una oferta educativa segmentada en la ciudad y por tanto de calidad desigual. En consecuencia, se configuran unos *clusters* de IEC, en donde los resultados más bajos en las pruebas se visibilizan especialmente en el oriente de la ciudad –comunidades 13, 14, 15, 16 y 21– y al occidente, en la zona de ladera –comunidades 1, 18 y 20–, de donde proceden alrededor de un 35 % de los estudiantes, consiguiendo en promedio 246 y 262 puntos, respectivamente, teniendo en cuenta que estos espacios presentan las situaciones de vida más desfavorables y las condiciones educativas más precarias, que implican reconocer un efecto del barrio sobre los resultados Saber

11 (Rozo, 2017). Esto difiere de los desempeños alcanzados por las comunas del sur –17, 19 y 22– en donde se logran alrededor de 303 puntos en promedio en las pruebas, con un 15,2 % de los estudiantes valorados en el periodo.

Ahora, como se señaló en líneas precedentes, los estudiantes que asisten a escuelas con única jornada tienen mejores resultados (Castro et al., 2016). En nuestro caso se evidencia que el 13,7 % de los estudiantes que proceden de instituciones jornada completa, logran alrededor de 307 puntos, a diferencia de un 5 % y un 2,5 % de los estudiantes que proceden de colegios nocturnos y sabatinos, en donde en promedio en las pruebas tienen puntajes de 220 y 213. A su vez, el 62,6 % de los estudiantes que cursan sus estudios en la jornada de la mañana tienen en promedio 268 puntos. Un 3 % de las IEC están registradas como bilingües, y logran alrededor de 330 puntos en promedio, a diferencia de la mayoría, que obtienen 266 puntos en estas pruebas. Por último, al observar la naturaleza del establecimiento encontramos que el 51 % de los estudiantes valorados que proceden de un colegio no oficial obtienen en promedio 277 puntos; mientras, las IEC oficiales consiguen alrededor de 10 puntos menos en promedio en las Pruebas Saber 11.

## Resultados de las pruebas en Cali

En la valoración Saber 11 se evalúan cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanas, e Inglés. De forma específica, prestamos especial atención a los desempeños logrados por los estudiantes agrupados por el ICFES en cuatro niveles (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado). Para ello, contrastamos los resultados de las pruebas Saber 11 en 2016 y las *descripciones cualitativas* que aporta el

ICFES, que corresponden a cada uno de estos niveles de desempeño, para entender las competencias desarrolladas por los estudiantes (ICFES, 2018).

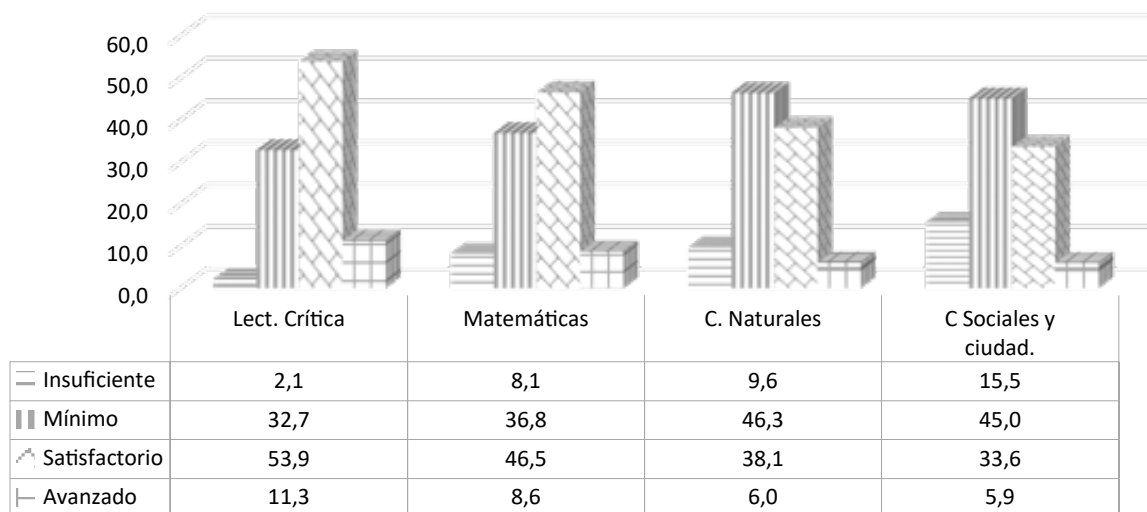
En la Figura 3 se presenta el nivel de desempeño individual alcanzado por los estudiantes en cada una de las cuatro pruebas en 2016. En *Lectura Crítica* se revela que la tercera parte de los estudiantes alcanzan desempeños insuficientes y mínimos en las pruebas del 2016 (Figura 3); según la guía de orientación ICFES se trata de estudiantes que expresan cualidades, habilidades y conocimientos que les permiten identificar elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado o que alcanzan a comprender estos textos de manera literal. En contraste, los resultados en 2016 revelan que el 65 % de los estudiantes alcanzan desempeños satisfactorios y avanzados; es decir, según las cualidades definidas por el ICFES, son estudiantes competentes para comprender e interpretar información de

textos, inferir contenidos implícitos, reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. De igual manera, el ICFES afirma que estos estudiantes consiguen dar cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto, valorando la posición propia.

En *Matemáticas*, un 8,1 % de los estudiantes logran desempeños insuficientes (Figura 3); según el ICFES, son estudiantes que son competentes para leer información puntual relacionada con situaciones cotidianas y presentada en tablas o gráficas con escala explícita, cuadrícula; pero pueden tener dificultades al comparar distintos conjuntos de datos, involucrar diferentes variables o analizar situaciones alejadas de su vida diaria. Si sumamos el 36,8 % de los estudiantes con desempeños mínimos, llegan casi al 45 % con estos desempeños en las Pruebas Saber 11 en 2016. Por el contrario, un grupo importante de los estudiantes se ubican en un desempeño satisfactorio (46,5 %) en 2016 (Figura 3); la guía

**Figura 3**

Nivel de desempeño individual en cada una de las pruebas en las pruebas Saber 11 en 2016.



Fuente: Elaboración propia, con base en ICFES (2016).

ICFES afirma que estos estudiantes describen cualidades, habilidades y disposiciones que les permiten seleccionar información, señalar errores y hacer distintos tipos de transformaciones y manipulaciones aritméticas y algebraicas sencillas; esto para enfrentarse a problemas en contextos laborales u ocupacionales, matemáticos o científicos, y comunitarios o sociales. Y, por último, un 8,6 % de los evaluados alcanzan un nivel avanzado en la Prueba Saber 11 de 2016; según el ICFES, son estudiantes que logran resolver problemas que requieren el uso de conceptos de probabilidad, propiedades algebraicas, trigonométricas (ICFES, 2018).

En cuanto a los resultados en *Ciencias Naturales*, se evidencia una mayor proporción de estudiantes que logran desempeños insuficientes y mínimos en relación con las pruebas de *Lectura Crítica* y *Matemáticas*; un 56 % tienen un desempeño mínimo o insuficiente en 2016 (Figura 3). En consecuencia, se relaciona con estudiantes que demuestran un insuficiente o mínimo desarrollo de la competencia indagación; el ICFES les reconoce otras cualidades como identificar información suministrada en tablas, gráficas y esquemas de una sola variable independiente, y la asocia con nociones como tiempo, posición, velocidad, imantación y filtración propios de las ciencias naturales. En contraste, la Figura 3 también revela que solo un 6 % de las personas que respondieron a esta prueba consiguen un nivel avanzado; que según la cualificación establecida por el ICFES son sujetos que usan conceptos, teorías o leyes en la solución de problema que involucran procedimientos, habilidades, conocimientos y un lenguaje propio de las ciencias naturales (ICFES, 2018).

En la prueba de *Ciencias Sociales y Ciudadanas*, un 60 % de los 22 mil estudiantes valorados en 2016 tienen desempeños

insuficientes o mínimos (Figura 3). En términos del ICFES, se adquieren conocimientos y habilidades para reconocer derechos ciudadanos en situaciones sencillas; igualmente, son estudiantes que reconocen deberes del Estado colombiano; identificando relaciones entre las personas y sus cosmovisiones, contextualizan fuentes y procesos sociales, situaciones cercanas a la cotidianidad del estudiante o de conocimiento y amplia discusión pública. En el otro extremo se ubican el 38,1 % de los estudiantes en el nivel satisfactorio. La guía ICFES expresa como las cualidades que representan mejor a estos sujetos como competentes para establecer prejuicios o intenciones contenidos en una afirmación y reconocen las dimensiones e intereses involucrados en un problema o alternativa de solución. Estas habilidades y conocimientos se valoran tanto en situaciones cotidianas como en contextos más lejanos y complejos. Por otro lado, las Pruebas Saber 11 en 2016 revelan que el nivel avanzado es alcanzado por el 5,6 %. La guía describe que se trata de estudiantes que serían capaces de reconocer algunas disposiciones de la Constitución Política que posibilitan la participación ciudadana y el control a los poderes públicos (ICFES, 2018).

Para la prueba de inglés se evalúan competencias alineadas con el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) para las lenguas. Esta prueba clasifica a los evaluados en cinco niveles de desempeño: A, A1, A2, B1 y B+. Existe población que se encuentra por debajo del primer nivel del MCER, lo cual ha llevado a incluir en la prueba un nivel inferior que corresponde a los mínimos que involucran el manejo de vocabulario y estructuras básicas (A). De igual forma, se incluye un nivel superior al B1 para aquellos estudiantes que superan lo evaluado en este nivel, denominado B+.

En cuanto a los resultados, encontramos que en el nivel A se ubica el desempeño de 1 de cada 3 de estudiantes (33,3 %) en las Pruebas Saber 11 en 2016; siendo estudiantes que no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba. En el siguiente desempeño (nivel A1) están el 32,8 % de los estudiantes valorados en este mismo periodo. Desempeños que el ICFES cualifica como competentes para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas; y, por último, puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor siempre que este hable despacio y con claridad (ICFES, 2018).

En contraste, los datos analizados revelan que un 19,2 % de los estudiantes logran un desempeño A2 en 2016. El ICFES cualifica a estos estudiantes en este nivel como capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente; que describen en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como sus necesidades inmediatas. En relación con el nivel B1, es alcanzado por alrededor del 10,5 % de los estudiantes en 2016; es decir, según el ICFES, comprenden textos, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Finalmente, en el desempeño más alto tenemos solamente el 4,5 % de los estudiantes que superan las preguntas de mayor complejidad de la pruebas de inglés en 2016.

### Prácticas pedagógicas docentes en Cali y resultados Saber 11

Un aspecto importante para entender los resultados de las Pruebas Saber 11, se relaciona con el denominado “efecto escuela”. Además, de los factores propios de las IEC,

emergen otras dinámicas institucionales como las prácticas pedagógicas de los docentes que inciden en el logro académico de los estudiantes:

En promedio, los(as) estudiantes de profesor(as) que dijeron emplear la exposición magistral un 50% o más del tiempo de clase, tienen 0.41 puntos menos en sus notas finales que los (las) estudiantes de profesores(as) que dijeron emplear otro tipo de técnicas, como exposición magistral con diálogo, discusión grupal, exposiciones de estudiantes, trabajo en equipo, etc., un 50% o más del tiempo de la clase. (Montero et al., 2007, p. 5)

En la Tabla 1 se observa la distribución de las prácticas pedagógicas, según la zona de la ciudad de las IEC, revelando que las prácticas pedagógicas activas tienen mayor presencia en las comunas del sur (62 %); mientras, en la zona oriente se concentran las IEC con otras prácticas pedagógicas, más próximas a la clase magistral, la memorización y la receptividad (60 %).

**Tabla 1**

*Zona de la ciudad<sup>3</sup>, según tipo de pedagogías implementadas en la IEC.*

Zona	Pedagogías activas	Otras pedagogías	Total
Oriente	0,0 %	59,8 %	33,6 %
Sur	61,8 %	7,1 %	31,0 %
Norte	2,2 %	0,0 %	1,0 %
Centro	11,8 %	0,0 %	5,2 %
Eje norte-sur	14,5 %	27,8 %	22,0 %
Zona rural	9,6 %	5,3 %	7,2 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia, con base en ICFES (2016) y encuesta prácticas docentes en Cali.

3. Zona Oriente (comunidades 13, 14, 15, 16 y 21); Sur (comunidades 17, 19 y 22); Norte (comunidades 2, 4 y 5); Centro (comunidades 3 y 9); y Eje norte-sur (comunidades 8, 10, 11 y 12).

En consecuencia con lo anterior, estas zonas coinciden con las dinámicas de mejor calidad de vida de la ciudad, al punto que en la zona oriente existe una gran concentración de estratos más bajos y aglutina una mayor proporción de población vulnerable (Alonso et al., 2007). Así, al examinar esta cuestión por estratos se observa que el 60 % de las IEC con prácticas pedagógicas activas están en estratos 4, 5 y 6. Mientras, de las IEC que implementan otras pedagogías, el 93,5 % actúan en estratos 1, 2 y 3.

Por último, el nivel educativo alcanzado por los padres incide y posibilita la elección de una IEC que implemente pedagogías más activas e innovadoras. Un 61,7 % de estudiantes que proceden de hogares donde ambos padres tienen formación profesional asisten a una IEC con modelos pedagógicos activos; mientras, el 78 % de los estudiantes que proceden de hogares donde ninguno de los dos padres tiene estudios a nivel superior, cursaron sus estudios en IEC donde se trabaja con otras pedagogías (más tradicionales, magistrales y que privilegian el rol protagonista del docente).

Este ejercicio implica reconocer que las pedagogías activas tienden a coincidir con las IEC en donde las pensiones tienden a ser la más altas, al punto que alrededor del 70 % de aquellas donde se cancelan pensiones iguales o superiores a \$150.000 tienen prácticas pedagógicas activas; en contraste, de las IEC donde no se pagaba ningún tipo de pensión, el 78,5 % acuden a otras prácticas pedagógicas, las cuales normalmente son IEC oficiales, otros por concesión o colegios no oficiales que actúan en sectores populares de la ciudad, especialmente en las zonas oriente y occidente de la ciudad, como veíamos en la Tabla 1.

## Resultados en las pruebas Saber 11 y prácticas pedagógicas

En cuanto al puntaje total obtenido en las Pruebas Saber 11, según las prácticas pedagógicas implementadas en las IEC observadas, se destaca que solo el 11 % de los estudiantes que se ubican en los rangos menores de desempeño —252 puntos o menos— proceden de IEC con prácticas pedagógicas activas; mientras, el 51,2 % de los estudiantes que proceden de IEC con otros tipos de pedagogías tienen estos mismos desempeños (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Puntaje total Saber 11, según tipo de pedagogías de la IEC.*

Rango de puntaje total	Pedagogías activas	Otras pedagogías	Total
0-252	11,9 %	51,2 %	34,0 %
253-378	69,1 %	48,1 %	57,3 %
379-500	19,0 %	0,7 %	8,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

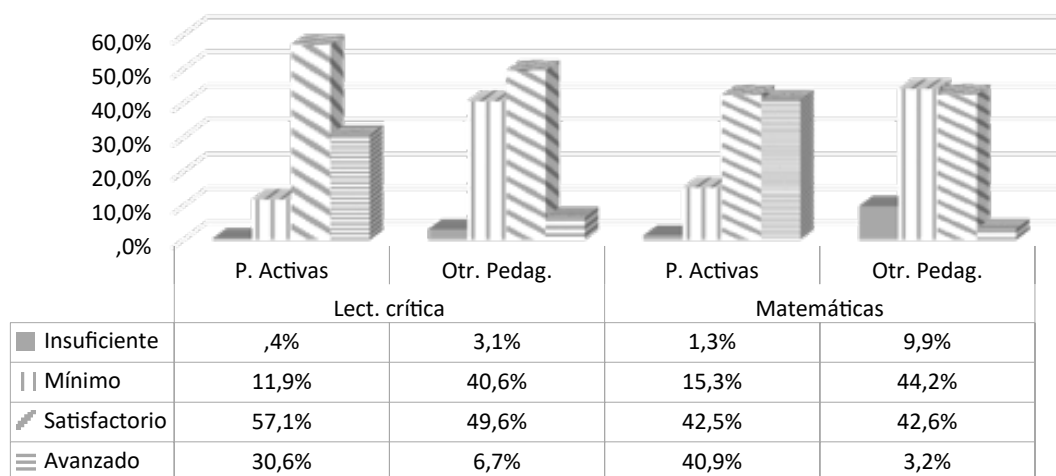
**Fuente:** Elaboración propia, con base en ICFES (2016) y encuesta prácticas docentes en Cali.

De forma específica, en la Figura 4 se presenta el nivel de desempeño individual de los estudiantes en 2016 para las pruebas de *Lectura Crítica* y *Matemáticas*, según el modelo pedagógico que utilizan las IEC. Se revela cómo el 87,7 % de los estudiantes valorados en *Lectura Crítica* y el 83,4 % valorados en *Matemáticas* y que proceden de IEC con pedagogías activas, alcanzan niveles de desempeño entre avanzado y satisfactorio.

Por el contrario, los estudiantes que proceden de IEC con *otros modelos pedagógicos*, en *Lectura Crítica* y en *Matemáticas* solo alcanzan el 56,3 % y el 45,8 % en los niveles de desempeño entre avanzado y satisfactorio.

**Figura 4**

*Nivel de desempeño individual en lectura crítica y matemáticas en las pruebas Saber 11 en 2016, según modelo pedagógico.*



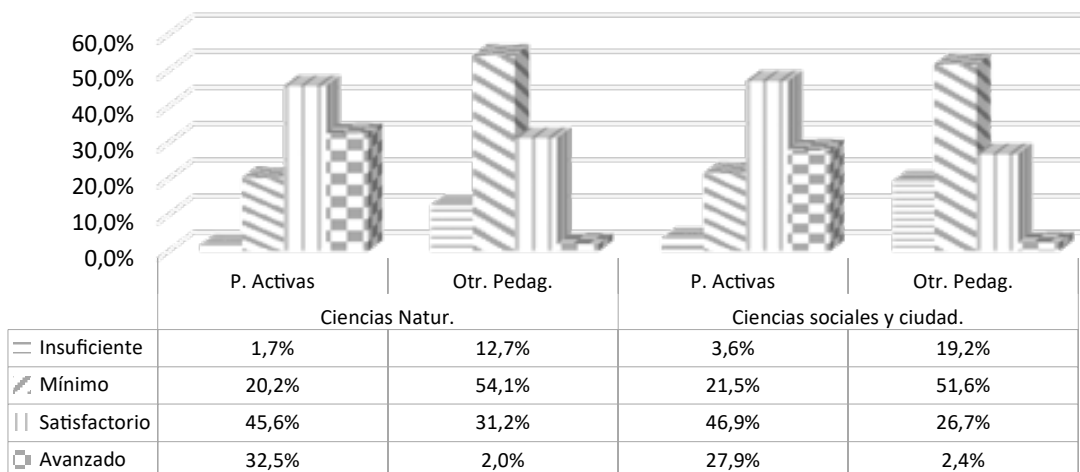
**Fuente:** Elaboración propia, con base en ICFES (2016) y encuesta prácticas docentes en Cali.

En suma, alrededor de la mitad de los estudiantes que proceden de IEC donde se trabaja desde apuestas pedagógicas no activas o con diferentes combinaciones de las mismas no superan desempeños insuficientes o mínimos.

Para el caso de los resultados en las pruebas de *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales y Ciudadanas* que se recogen en la Figura 5, encontramos que un 78,1 % y un 74,8 % de los estudiantes que provienen de IEC con

**Figura 5**

*Nivel de desempeño individual en las Pruebas Saber 11 de Ciencias en 2016, según modelo pedagógico.*



**Fuente:** Elaboración propia, con base en ICFES (2016) y encuesta prácticas docentes en Cali.

prácticas pedagógicas activas logran desempeños entre satisfactorio y avanzado; por su lado, la tercera parte de los estudiantes que proceden de colegios con otras prácticas pedagógicas están en estos mismos niveles de desempeño.

Es llamativa la situación que alrededor del 70 % de los estudiantes que proceden de instituciones con otras pedagogías en la pruebas de *Ciencias Sociales y Ciudadanas* no superan los desempeños insuficiente o mínimo en estas dos pruebas.

### Prácticas pedagógicas docentes en Cali

Como se mencionó en líneas precedentes, se aplicó una encuesta que buscó caracterizar los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes de las IEC sobre los sentidos que se le asignan a la educación, el lugar de los contenidos, estrategias y actividades didácticas y, por último, el lugar y los sentidos de la evaluación. Para ello, se les pidió a los docentes que ponderaran la frecuencia con que se efectuaban estas prácticas en una escala, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor realización de la misma. A continuación se examinan las medias de estas prácticas.

Al revisar las frecuencias generales con las que los docentes ponen en práctica cada una de estas dinámicas encontramos que en primer lugar aparece la preocupación por la metodología (3,95) luego el sentido o finalidad del acto educativo (3,93), seguido de la inquietud por los contenidos (3,89) y con menos frecuencia se presta atención a la evaluación (3,73).

El *sentido o finalidad del acto educativo* es un tema central, dado que “tiene que ver

con los propósitos, ya que allí se plasman nuestra concepción sobre el individuo y la sociedad, y se delimitan nuestras intenciones educativas” (de Zubiría, 2006, p. 34). En este sentido, la frecuencia con que los docentes valoran las siguientes afirmaciones reflejan el sentido o propósito que le asignan al proceso educativo. De forma general, consideran que el sentido radica en promover el desarrollo integral de los estudiantes (4,45); seguido, dicen que se estructura el conocimiento a partir del diálogo pedagógico entre el docente, el estudiante, los conocimientos y el contexto (4,31); revelando de esta forma prácticas más cercanas a apuestas pedagógicas más activas e *interestructurantes*. Sin embargo, en las aulas también encontramos docentes que afirman que una finalidad de la educación se relaciona con transmitir el saber cultural acumulado por la humanidad (4,19); otros docentes afirman que el conocimiento se ha generado históricamente por fuera del salón de clase y la tarea del maestro es transmitir ese saber acumulado (3,40); estas últimas prácticas reflejan intereses cercanos a las formas más tradicionales o *heteroestructurantes* de entender los sentidos de la educación.

En relación con el *lugar que tienen los contenidos* en el proceso educativo se evidencia que los temas trabajados en clase buscan el desarrollo de formas de aprendizaje significativo, que el estudiante pueda conectar nuevos conocimientos con aquellos que él ya posee (4,34), y que el trabajo realizado en las clases busca que los estudiantes experimenten, construyan y afiancen aprendizajes a través del descubrimiento (4,27); menos frecuente aparecen prácticas que se orienten a la organización de los conocimientos y conceptos en función de la recepción y repetición de un conocimiento ya existente o elaborado (3,33) o que los contenidos procuren fortalecer los aprendizajes de información y la

memorización de contenidos precisos (3,04). Es llamativo el hecho de que no hubo mayores diferencias entre los profesores que favorecieron *la extensión de los temas* y aquellos que *privilegiaban la profundidad de los temas*, con medias en torno a 4.

En cuanto a las *estrategias metodológicas y didácticas* los docentes evidencian desencuentros en sus apuestas prácticas, si bien algunos afirman que privilegian en sus clases el diálogo de saberes y la acción desarrollada de forma relevante por el estudiante y el docente (4,42), que son prácticas cercanas al modelo *interestructurante*, también se destacan otras acciones como el desarrollo de estrategias que favorecen la atención del estudiante, la promoción de la disciplina y el seguimiento de las orientaciones docentes como factores claves para el aprendizaje (4,40), que son prácticas más cercanas al modelo *heteroestructurante*; así mismo, otros favorecen metodologías que permiten vivir, operar y experimentar el conocimiento a través del trabajo activo de los estudiantes (4,40), lo cual escenifica prácticas de carácter más constructivista o *autoestructurante*. En relación con las secuencias de los aprendizajes, tal parece que los docentes privilegian en sus metodologías secuencias retrospectivas u otras que se ajusten a las experiencias de aprendizaje (3,88); mientras, otro grupo considera que sus clases también incluyen secuencias cronológicas y acumulativas. Tal vez, en menor medida, existe un grupo de docentes que ponen en práctica didácticas magistrales y expositivas, como apuestas claves para que los estudiantes comprendan los temas propuestos (3,69).

Para terminar, se valora *el sentido o lugar que tiene la evaluación*. Los docentes le asignan como *sentido* principal a la evaluación, la promoción de grado o nivel, la capacidad

para diagnosticar aprendizajes y contribuir a los procesos formativos (4,06); sin embargo, un grupo de profesores establece como propósito exclusivo la misma promoción del estudiante a otro ciclo o grado de formación –sumativo–, aunque con menor frecuencia (2,96). En relación con la cuestión sobre el *qué se debe evaluar* hay matices y diferencias en las prácticas de los docentes encuestados; si bien es más frecuente combinar estrategias de evaluación que buscan dar cuenta de la formación integral del estudiante en sus distintas dimensiones (4,33), perviven junto a prácticas tradicionales que favorecen la valoración de contenidos precisos y memorizados por el estudiante (2,36). Por último, los docentes consideran importante adelantar una evaluación *durante todo el proceso educativo* a partir de la experimentación y los sentidos construidos por el estudiante (4,20) y en menor medida se le asigna un lugar a la evaluación de *los resultados o producto final del aprendizaje* (3,83).

## Conclusiones

A manera de síntesis, se decantan diferencias notables que expresan un crisol de posibilidades entre trayectorias y resultados en las Pruebas Saber 11. En términos geográficos, solo la tercera parte de los departamentos logran tener desempeños superiores a la media nacional, que tienden a agruparse especialmente en los departamentos de mayor concentración urbana y desarrollo económico. Los resultados promedio señalan que los estudiantes de Cali tienen un desempeño superior al comportamiento de los resultados nacionales, lo cual evidencia el efecto que tiene la procedencia geográfica y espacial en los desempeños en las pruebas, dada la disponibilidad de recursos, la oferta cultural y académica de las IEC y de los estudiantes que asisten a estos establecimientos.

Igualmente, proceder de hogares con padres con mayores niveles educativos incide en los estímulos y la posibilidad de “comprar” o acceder a la diversa oferta de IEC, dado que filtra la población educativa y contribuye a reforzar las desigualdades, según el valor de la pensión, su naturaleza oficial o privada, de baja o alta calidad, infraestructura disponible, personal docente, apuestas pedagógicas, etc.

Estas dinámicas refuerzan la lógica de *una oferta desigual y segmentada*. Se configuran *clusters* educativos en algunas zonas de la ciudad, en donde se corresponden las condiciones de vida vulnerables con los puntajes promedio más bajos en las pruebas; y en donde confluyen las IEC privadas de mayor prestigio, bilingües y con pensiones más altas, con pedagogías innovadoras, se revelan mayores posibilidades de mejor desempeño en los estudiantes que pueden “elegir” estas trayectorias o circuitos académicos.

Los resultados para cada una de las pruebas evaluadas señalan importantes diferencias en los desempeños en las pruebas entre sí, denotando mejores logros en la prueba de *Lectura Crítica* y una situación más preocupante en la prueba de *Ciencias Sociales y Ciudadanas*. Es llamativo que esta prueba concentre un número significativo de estudiantes con desempeños insuficientes o mínimos.

Por último, es complejo establecer modelos pedagógicos puros en la práctica de los docentes, especialmente si trabajan en las instituciones de menor prestigio de la ciudad, evidenciando que estas se configuran como un *stock* de vivencias y experiencias a los que se acude y se ajusta ante las demandas del entorno de las IEC.

Se evidencia cómo van ganando un lugar significativo las prácticas pedagógicas activas, decantando procesos que procuran innovar y transformar prácticas “tradicionales” centradas en la enseñabilidad, la magistralidad y los contenidos en las IEC; en consecuencia, se revelan apuestas que resignifican los sentidos de la educación más allá de la “reproducción y transmisión” del acervo cultural acumulado por la sociedad. Como vimos, esta dinámica es importante dado que las apuestas pedagógicas de las IEC, en sinergia con otros factores, inciden de forma sustancial en los resultados y desempeños de los estudiantes en las Pruebas Saber 11 del 2016. Situación que tiende a acentuarse, al descentrar los procesos formativos de los *contenidos educativos* y adelantar apuestas formativas por “Competencias” (ICFES, 2018). Esto abre un campo de reflexión y estudio para examinar con mayor profundidad el alcance de esta relación entre las prácticas pedagógicas y el rendimiento en las Pruebas Saber 11 que permitan reconstruir los ritmos, los sentidos, las prácticas y los logros situados en contexto.

## Referencias

- Alonso, J. C., Arcos, M. A., Solano, J. A., Vera, R. y Gallego, A. I. (2007). *Mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Universidad Icesi-Cienfi.
- Cárcamo, C. y Mola, J. (2012). Diferencias por sexo en el desempeño académico en Colombia: un análisis regional. *Revista Economía & Región*, 6(1), 133-169.
- Castro, G., Díaz, M. y Tobar, J. (2016). *Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas Saber 11 2014*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional General Sarmiento, CONADU.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, segunda edición. McGraw-Hill interamericana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2016). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2016-1*. <https://www.icfes.gov.co/resultados-agregados-2016-1>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017). *Informe Resultados nacionales 2014-2016-2 Saber 11*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2018). *Guía de orientación Saber 11 para instituciones educativas*. ICFES.
- Llanos, C., Fuentes, A., Medina, A. y Prieto, N. (2016). *Factores institucionales asociados al logro educativo de las pruebas Saber 11 de Ciencias Naturales en colegios de la Región Caribe*. Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad del Norte.
- Martínez, W. y Turriago, A. (2015). Análisis de distribución geográfica y espacial de los resultados de las Pruebas Saber 11, ICFES 2005-2012, Colombia. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XII(21), 39-49.
- Meza, D. (2016). Algunos factores que influyen en los resultados de las pruebas estandarizadas y censales. *Revista Redipe*, 5(3), 136-145. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/59/57>
- Moncayo, M. (2016). *Determinantes que influyen en el rendimiento académico: un estudio aplicado para Colombia a partir de las Pruebas Icfes-Saber 11*. Trabajo de grado para optar al título de Economista. Universidad de La Salle.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica. *Relieve*, 13(2), 215-234.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, C. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954: entre universalismo y particularismo cultural*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, 223-267.
- Rozo, A. J. (2017). La educación secundaria y sus dos dimensiones. Efectos del barrio y del colegio sobre los resultados Saber 11. *Revista de Economía del Rosario*, 20(1), 33-69.
- Secretaría de Educación Municipal de Cali (SEM) (2016). *Anuario Educativo*. Observatorio de la Educación de Santiago de Cali.
- Tenti, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación en Revista*, núm. esp. 1, 37-76.
- Téllez, M. (2015). *Variables asociadas al desempeño escolar*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
- Trujillo, A. J. (2015). *Análisis de las prácticas y los estilos pedagógicos de los docentes de la institución educativa Ricabrisa de Tarqui, Huila y su relación con los resultados en las pruebas externas "Saber"*. [Tesis de Maestría en Educación], Universidad del Tolima.
- Vives, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur, *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://bit.ly/31TiVWV>
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3GB8STU>
- de Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.



# Emprendimiento e instituciones: caso de estudio de la población víctima en posconflicto<sup>1</sup>

## Entrepreneurship and institutions: case study of the victim population in post-conflict

pp. 40-59

CÉRBULO ANDRÉS CIFUENTES GARCÍA<sup>2</sup>  
SULLY TATIANA GUTIÉRREZ GONZÁLEZ<sup>3</sup>  
ALEXANDRA HOYOS BRAVO<sup>4</sup>

REC: 24/05/2021  
ACEP: 19/08/2021

### Resumen

En Colombia, después de más de cincuenta años de conflicto armado interno, se produjo la firma del acuerdo de paz con las FARC. En este nuevo contexto, el emprendimiento se presenta como una posible herramienta para la generación de ingresos y el empoderamiento económico de la población víctima del conflicto. El presente artículo tiene como objetivo conocer el efecto de las acciones realizadas por las instituciones (actores del ecosistema) en la actividad emprendedora de la población víctima en posconflicto, para ello se realiza un análisis descriptivo y

de algunas variables como la existencia de infraestructura productiva, entre otras. La estimación del modelo mostró que las variables de programas de apoyo financiero, el acceso a capacitación, las acciones para formalizar o normalizar los emprendimientos y el acceso a préstamos de la banca comercial, no son estadísticamente significativas para explicar la actividad emprendedora de esta población.

**Palabras clave:** emprendimiento, instituciones, víctimas, posconflicto.

1. Este artículo de investigación es resultado del proyecto "Emprendimiento y posconflicto: una mirada a Risaralda y el Valle del Cauca, fase 3: Rutas alternativas de emprendimiento para la población víctima del conflicto".
2. Economista, Maestría en Administración de Empresas. Docente Facultad de Administración, Contabilidad y Finanzas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Gestión Organizacional - GIICO. Correo electrónico: ccifuentes@unicatolica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2826-6284>
3. Economista, Maestría en Economía. Docente Facultad de Administración, Contabilidad y Finanzas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Gestión Organizacional - GIICO. Correo electrónico: ahoyosb@unicatolica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1330-6546>
4. Administradora de Empresas, Maestría en Administración de Empresas. Docente Facultad de Administración, Contabilidad y Finanzas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Gestión Organizacional - GIICO. Correo electrónico: sgonzalez@unicatolica.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7205-3919>

## Abstract

After more than fifty years of internal armed conflict, the signing of the peace agreement between FARC guerrillas and the Colombian government. In this context, the entrepreneurship rises as a possible tool for income generation and economic empowerment for the victims of conflict hit by violence. The article assesses the effects of the institutions' actions (ecosystem actors) on the entrepreneurial activity of the postconflict victim population, through a descriptive and empirical analysis of some selected variables with cross-sectional data. The econometric analysis suggests that financial support programs, access to training, actions to formalize or normalizing entrepreneurship, and access to commercial bank loans are not statistically significant to explain the entrepreneurial activity of this population.

**Keywords:** entrepreneurship, institutions, victims, post-conflict.

## Introducción

En el emprendimiento de un país intervienen diferentes elementos del contexto (Desai et al., 2013). En Colombia el emprendimiento se ha desarrollado bajo un escenario de necesidad, falta de oportunidades —atenuadas por el conflicto armado— y, por ende, con bajos niveles de capital humano. Este conjunto de elementos plantea para la región una serie de retos con el fin de promover, fomentar y apoyar el emprendimiento, entendiendo que este genera un efecto positivo en la economía y en la sociedad en general (Coyne et al.,

2010; Zietarski, 2018). Colombia ha vivido por más de 50 años el conflicto interno; en septiembre de 2016 se firma un cese al fuego con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y tras ese cese de hostilidades surgen programas por parte del gobierno con el fin de compensar a las víctimas en este contexto de posconflicto y contribuir a la superación de los hechos vividos.

Con base en lo anterior, se identifica que el éxito empresarial tiene una relación con el contexto institucional (Fuentelsaz y González, 2015); en este sentido, Acs (2006) indica que la decisión de emprender está definida por condiciones empresariales en el país, entendiendo estas como factores que afectan el entorno empresarial, tales como el financiamiento, los aspectos sociales y culturales; además de la existencia de las condiciones generales como la infraestructura y las políticas, entre otros.

Lo anterior fue ratificado por Cortés-Sánchez (2018), quien al analizar el desarrollo empresarial en algunas empresas colombianas, llegó a la conclusión de que hay una relación significativa entre la calidad de las instituciones<sup>5</sup> y el emprendimiento productivo. Teniendo en cuenta esto, aunque las capacidades propias del emprendedor inciden en el desarrollo empresarial, es importante conocer que en un contexto social y económico en el que hay pocas oportunidades de trabajo, altos niveles de pobreza y desigualdad y existe un conflicto interno, es común que el emprendimiento desarrollado presente bajos

5. Según Kantis, Federico y Magendzo (2015) la institucionalidad está representada en los diferentes actores que hacen parte y actúan en los ecosistemas de emprendimiento. En Colombia, estos ecosistemas tienen presencia regional y local; además, estos actores se enfocan en la generación de política pública, formación de talento humano, financiamiento de los emprendimientos, apoyo técnico y facilitan la consolidación de redes empresariales.

niveles de crecimiento, ausencia de estrategia, bajas habilidades y competencias, que finalmente no contribuyen al crecimiento ni a la prosperidad de la unidad productiva.

En este tema, Desai et al. (2013) concluyen que, aunque las capacidades internas y la elección de la actividad influyen en un emprendimiento productivo, es necesario contar con instituciones sólidas y comprometidas con el desarrollo empresarial, dispuestas a asumir el reto de fortalecerse y responder ante las necesidades de un entorno cambiante. En esto concuerdan Vorley y Williams (2017), y además mencionan que es importante superar los rezagos económicos, sociales, políticos y culturales para promover un tipo de emprendimiento productivo; en este sentido, Zietarski (2018), Coyne et al. (2010) y Sobel (2008) analizan que las instituciones tienen la capacidad de influir para que se desarrolle un emprendimiento productivo, improductivo o destructivo. En la medida que los emprendedores perciban respaldo, facilidad para ejercer su actividad y una infraestructura adecuada, optarán por desarrollar emprendimiento de impacto en la región, pero si, por el contrario, hay barreras impositivas, administrativas, no hay regulaciones para el goce de sus derechos, se desarrollará con mayor facilidad un tipo de emprendimiento improductivo y, en algunos casos, destructivo.

Teniendo en cuenta el contexto de posconflicto y el emprendimiento del país, es necesario enfocar el análisis desde las instituciones y su papel en el desarrollo emprendedor de los colombianos, por lo cual el objetivo de este texto será conocer el efecto de las acciones realizadas por las instituciones en la actividad emprendedora de la población víctima. Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron datos de corte transversal recolectados a 200 personas víctimas del conflicto

armado, ubicados en Buga y Tuluá (Valle del Cauca - Colombia); se utiliza una matriz de correlación para valorar la relación entre las variables y se plantea un modelo de probabilidad lineal para el análisis empírico. Se plantea la hipótesis de que las acciones institucionales afectan de manera significativa la actividad emprendedora en la población sujeto de estudio.

El documento se desarrolla inicialmente con los antecedentes - marco de referencia, luego se presenta el marco teórico o conceptual y la metodología; posteriormente se exponen las conclusiones y recomendaciones y finalmente se registran las referencias bibliográficas usadas.

## **Antecedentes - marco de referencia**

La revisión de la literatura se centra en los documentos que analizan la eficiencia del emprendimiento como herramienta del desarrollo económico y los efectos e influencia de las instituciones en la dinámica emprendedora, en un contexto de posconflicto.

Algunos autores plantean que a pesar de que el emprendimiento ha sido considerado como motor de desarrollo, también es claro que puede presentar efectos negativos en la economía. En este sentido, Coyne et al. (2010) buscan explicar que la labor emprendedora puede conducir al estancamiento económico. Para demostrar este punto, recurren al análisis de los procesos que llevan a cabo los emprendedores improductivos con ejemplos puntuales en países desarrollados y en vía de desarrollo, los cuales terminan generando estancamiento económico en un inicio y finalmente un decrecimiento económico en el largo plazo. Consideran que el emprendimiento productivo trae consigo actos que suman al arbitraje en los negocios y a la innovación

que genera un aumento de la eficiencia y del crecimiento económico del país. Afirman también que el emprendimiento productivo es positivo y promueve el crecimiento económico mientras el emprendimiento no productivo es negativo y conduce al estancamiento o declive económico. Finalmente indican que la permanencia del emprendimiento productivo crea un mayor espíritu empresarial productivo, pero se da una situación inversa cuando es dominante el emprendimiento improductivo. En pocas palabras, las oportunidades tanto productivas como improductivas están ligadas a la acción previa de los emprendedores, siendo la pregunta de fondo: ¿de dónde provienen estas actividades?

Por otra parte, mencionan que la capacidad de cualquier país para lograr y sostener el desarrollo depende de si los beneficios generados por las actividades empresariales productivas superan los efectos negativos de la actividad empresarial no productiva. Esta relación explica las diferencias entre países y también ayuda a explicar por qué algunos países están abrumados por el subdesarrollo económico. En estas circunstancias, los emprendedores canalizan su talento de acuerdo con las reglas del juego, dependiendo de si las instituciones fomentan implícita o indirectamente el emprendimiento improductivo/destructivo o productivo.

En este orden de ideas, las instituciones podrían incentivar el emprendimiento productivo y hacer que el emprendimiento improductivo sea más difícil de llevar a cabo y menos atractivo. Si bien es posible tener emprendimientos tanto productivos como no productivos, lo importante es si los empresarios productivos son dominantes o no. Si los empresarios destructivos dominan el área de negocios, hay una tendencia a los efectos negativos que pueden conducir al declive

económico y al estancamiento. La falta de crecimiento económico puede atribuirse no solo a la carencia de insumos empresariales, sino también a los incentivos institucionales ofrecidos a los empresarios improductivos/destructivos.

En cuanto a la importancia de las instituciones en la dinámica del emprendimiento, Aidis et al. (2008) abordan la relación de las instituciones y el desarrollo empresarial en Rusia, teniendo en cuenta los aportes de Baumol (1993) y North (1990) sobre el apoyo y promoción de las instituciones como efecto positivo para el desarrollo empresarial. El estudio consiste en comparar el desarrollo y espíritu empresarial con países participantes del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) centrándose en Polonia y Brasil. Con datos de las bases de GEM de Rusia, Polonia y Brasil, realizaron regresiones para evaluar diferentes variables relacionadas con el desarrollo económico, actividad emprendedora y las características demográficas asociadas a los participantes de la muestra.

Los autores encontraron que las tasas de entrada empresarial, en países que habían salido de una estructura socialista, son bajas y particularmente la tasa en Rusia. De igual forma, los resultados muestran que existen condiciones que generan mayores barreras de entrada en este país, en comparación con Polonia y Brasil. Así mismo, se reduce la probabilidad de emprender en personas sin experiencia emprendedora o empresarial, además que es más frecuente que los emprendedores puedan desistir tras algún fracaso o problema en la puesta en marcha de la empresa, mayormente en Rusia.

De acuerdo con el estudio, ante la debilidad de las instituciones los empresarios necesitan apoyarse en las redes empresariales, lo

cual hace que los hombres, las personas con mayor educación y edad tengan mayores posibilidades de emprender, por las redes de trabajo que han consolidado. Y aunque las redes son importantes, son insuficientes ante los requerimientos institucionales de los procesos de desarrollo empresarial (Aidis et al., 2008).

De la misma forma, Fuentelsaz y González (2015) llevaron a cabo un estudio sobre el fracaso empresarial basándose en dos factores, principalmente: el contexto institucional y la calidad del emprendimiento; para ello utilizan una muestra de 69 países durante el periodo 2007-2012. Dentro de sus principales conclusiones, los autores indican que el contexto institucional incide de forma importante en el éxito del emprendimiento: si el entorno institucional es favorable, con unas reglas de juego claras y bien definidas, el emprendedor llevará a cabo su actividad con seguridad. Por ende, "la supervivencia de las empresas no solo dependerá de las características de las mismas o del producto que se lanza al mercado, sino que el entorno es también un elemento fundamental" (p. 79). Al igual que otros autores, indican que las

políticas implantadas en los últimos años tendientes a promover el emprendimiento de cualquier tipo, con independencia de sus características y probabilidad de éxito futuro, deberían revisarse, centrando los recursos disponibles en aquellas propuestas con mayores opciones de salir adelante. (p. 79)

En este mismo tema, en el marco de países que atraviesan procesos de transición y postguerra, Dzafic y Babajic (2016) realizaron un estudio sobre la importancia de esta institucionalidad para mejorar la dinámica de los empresarios y emprendedores en Bosnia y Herzegovina, utilizando datos de 250 empresas y emprendimientos pequeños y medianos. En ese sentido, los autores aseguran que el

éxito de una empresa también depende del apoyo que le brinde el Estado, que mediante sus regulaciones puede generar un efecto positivo al crear un clima atractivo y más fácil para las empresas; aunque puede generar un efecto negativo, al obstaculizar el establecimiento y desarrollo de estas; así, la intervención del Estado en la promoción de la empresarialidad también podría conllevar a la formación de emprendimientos improductivos o destructivos; de igual manera, los resultados empíricos confirmaron que los encuestados no estaban satisfechos con el papel del Estado en la eliminación de obstáculos regulatorios y administrativos para los negocios, aunque el sector público consideraba apropiado el rol del Estado en el desarrollo del emprendimiento, mientras que el sector privado considera que las herramientas gubernamentales son malas e insuficientes.

Este hallazgo va en concordancia con lo encontrado por LêKhang y Thành (2018), al concluir que el gasto público tiene una relación positiva con el espíritu empresarial; mientras que la gobernanza tiene un efecto negativo en las iniciativas emprendedoras formales, que puede explicarse por la presencia de los vacíos legales en las políticas públicas, que generan un mayor incentivo a la creación de autoempleo informal; esto deja claro que las instituciones tienen efectos importantes en el emprendimiento de sus regiones. En el mismo contexto, Vorley y Williams (2017) realizaron una investigación en Kosovo, el cual tiene el reto de generar instituciones que le permitan lograr un desarrollo económico y social, fomentando un espíritu empresarial que contribuya a la generación de procesos de emprendimiento y competitividad. Los autores buscan "examinar el papel del espíritu empresarial y la competitividad como aspectos integrales para hacer más resilientes las localidades" (p. 2).

La investigación empírica fue desarrollada con revisiones de documentos y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos ratifican la relación de las instituciones para promover u obstaculizar el espíritu emprendedor y el mismo emprendimiento en sí; adicionalmente, el contexto de transición de un modelo de gobierno y económico a otro, deja un sinnúmero de retos y rezagos en el campo empresarial, económico e institucional; esto es corroborado por Joseph et al. (2019), que en su investigación sobre el crecimiento de los negocios en Irak afirma que las condiciones comerciales y sociales externas, afectadas generalmente en un contexto de conflicto, como la seguridad y el comercio internacional, son elementos facilitadores u obstaculizadores para el emprendimiento. Por lo que es frecuente encontrar sectores económicos pequeños y poco eficientes, altos niveles de dependencia de importaciones, altas regulaciones o barreras para el desarrollo empresarial y un arraigo cultural hacia la dependencia del Estado por parte de los ciudadanos.

Por último, Vorley y Williams (2017) manifiestan que este tipo de elementos deben superarse a partir de estrategias y políticas institucionales en el país, de tal forma que existan las condiciones para fomentar un espíritu emprendedor productivo que sea competitivo para la región.

Para Colombia, Cortés-Sánchez (2018) realizó un análisis exploratorio sobre la fortaleza institucional, la construcción de paz y el emprendimiento del país, utilizando datos disponibles de 23 de los 32 departamentos para elaborar tres índices compuestos basados en evaluaciones internacionales: Índice de Fortaleza Institucional; Índice de Construcción de la Paz (basado en el Índice de Paz Negativo y el Índice de Paz Positivo) y el Índice de Emprendimiento Productivo.

El autor concluye que, en el país, las instituciones han sido históricamente extractivas, dando origen a un emprendimiento destructivo y al conflicto armado. Además, demostró que existe una correlación significativa entre fortaleza institucional y emprendimiento productivo, y entre población y emprendimiento productivo; por ende, la existencia de instituciones sólidas e inclusivas fomenta la creación de empleos formales, derechos de propiedad y eficiencia del mercado. Esto se observó de manera consistente en los departamentos de la región andina, donde se encuentran la mayoría de las ciudades principales.

## Marco teórico o conceptual

### Emprendimiento

El emprendimiento es una herramienta importante para la dinámica económica. De acuerdo con Shumpeter (1911, como se citó en Sanders y Weitzel, 2013), el emprendedor es un factor indispensable para la innovación y la dinámica capitalista, creando nuevas variaciones (productos, procesos, modelos de negocio) en la economía; estas nuevas empresas innovadoras compiten con empresas establecidas, lo que obliga a estas últimas a mejorar o modificar su producción, que pueden llegar a la liquidación si esto no se hace con éxito (Schumpeter, 1934, 1942, como se citó en Stam, 2009).

Kirzner (1973, como se citó en Sanders y Weitzel, 2013) señala el rol que tiene la meta de ganancias del emprendedor para mantener el equilibrio del mercado. Dado que se supone que el emprendimiento promueve más oportunidades, cualquier cambio de un emprendedor altera el entorno económico y brinda oportunidades para ajustes adicionales para otros emprendedores; además, es probable que la actividad empresarial cree riqueza e im-

pulse el crecimiento del mercado y la creación de nichos que antes no existían, proporcionando oportunidades de ingreso y expansión de este mercado a nuevos emprendedores (Holcombe, como se citó en Stam, 2009).

Dado lo anterior, el emprendimiento está ligado al crecimiento del mercado y por ende se supone que impacta directamente en el crecimiento económico y en el mejoramiento del nivel de vida de los habitantes de un país; sin embargo, en Latinoamérica, el emprendimiento presenta diferentes retos y características que son correspondientes a la dinámica económica y social de la región; la mayoría de estos emprendimientos cuenta con bajos niveles de innovación, bajo potencial de crecimiento y poca generación de empleo. En términos de capital humano, no tienen las habilidades para generar mayores beneficios de los que podrían obtener trabajando como empleados asalariados (Sanguinetti et al., 2013). El emprendimiento de los países de esta región no presenta altos niveles de innovación; si se compara la productividad con otros países más desarrollados en cuanto a nuevos productos o servicios, la implementación de Investigación y Desarrollo (I+D) y la generación de patentes, es notable la brecha en tecnología, innovación y productividad (García, 2016).

### **Emprendimiento, conflicto y posconflicto**

Los efectos macroeconómicos de los conflictos fueron planteados por Brainard y Chollet (2007), quienes indicaron que entre las consecuencias más importantes asociadas al nivel de pobreza de un país está un mayor riesgo de conflicto. Los países pobres tienen muchas más probabilidades que los

países ricos de sufrir una guerra civil. Los autores sugieren que para un país en el percentil 50 de ingresos (como Irán), el riesgo de un conflicto civil en cinco años es del 7 al 11 %; mientras que en los países del percentil 10 (como Ghana o Uganda), el riesgo aumenta entre el 15 y el 18 %. Los efectos se pueden observar en términos de la desviación de recursos económicos hacia la seguridad, los altos costos provocados por la perturbación de los mercados, y el aumento del riesgo y la incertidumbre (Brück et al., 2013a).

El estudio del emprendimiento en el conflicto y en el posconflicto es escaso. Dada la importancia particular de los conflictos violentos en los países en desarrollo, el concepto de emprendedor, según Brück et al. (2013b), debe ser más amplio<sup>6</sup>, diferente al definido en los países desarrollados (donde el modelo del emprendedor en ciernes que trabaja se basa en un individuo que inicia su labor en un garaje para terminar consolidando una empresa multinacional). Naudé (2009) señala que el conflicto armado tiene un efecto devastador en el entorno empresarial; además, la actividad empresarial es a menudo ardua durante el conflicto, pero tiene que ajustarse de formas que no son necesariamente eficientes para la economía en desarrollo; así mismo, los empresarios pueden beneficiarse del conflicto, pero también pueden contribuir a la paz y a la reconstrucción en el posconflicto.

### **Efectos del emprendimiento en la economía: Institucionalismo y emprendimiento productivo, improductivo y destructivo**

Sauka (2008) indica que el emprendimiento puede entenderse de varias formas y que no

6. Incluyendo a los trabajadores por cuenta propia, los pequeños agricultores o agricultores de subsistencia.

todo lo que se etiqueta como “empresarial” es realmente deseable. Además señala que Baumol (1993) definía a los emprendedores simplemente como personas innovadoras que generaban ganancias o aumentaban su poder y prestigio, y que no se podía esperar que la cantidad de actividades que tuvieran que realizar para ello contribuyeran a la economía. Para Sauka (2008) la pregunta clave sería la creación de valor por parte de los emprendedores, indicando la necesidad de diferenciar las actividades “positivas” o “negativas”; en palabras de Baumol (1990, 1993), el emprendimiento productivo, improductivo y destructivo.

Almodóvar (2018) plantea que el emprendimiento se ha relacionado extensamente con los beneficios socioeconómicos que conlleva, en términos positivos; sin embargo, indica que algunos autores como Audrestsch (2009) y Almodóvar (2016) mencionan que “parte de los investigadores y de los poderes públicos han relegado a un segundo plano el impacto real del emprendimiento, centrándose principalmente en su promoción” (p. 226), generalizando, sin tener en cuenta sus características específicas según la actividad económica, las condiciones del emprendedor, entre otros factores. Así mismo, Almodóvar (2018) indica que existen dudas sobre el desempeño económico del emprendimiento genérico, de acuerdo con Sautet (2013), Liñán y Fernández-Serrano (2014) y Vivarelli (2016).

Aunque algunos autores como Urbano y Aparicio (2016) plantean que el emprendimiento sí es una herramienta eficaz. Esta divergencia en los resultados puede deberse a los diferentes indicadores o índices utilizados para medir los impactos (Stenholm et al., 2013, como se citó en Almodóvar, 2018). Adicionalmente, Almodóvar define que “es posible que esta disparidad de planteamientos

refleja que, bajo ciertas circunstancias, el emprendimiento genérico pueda ser aplicable y que derive en beneficios económicos, a pesar de que, si se aplicara un emprendimiento específico, el beneficio sería todavía mayor” (p. 241). En este sentido, según el autor, “la política pública puede elegir si fomentar el emprendimiento genérico de impacto positivo, o el específico de impacto positivo aún mayor” (p. 241), todo dependerá del tipo de economía y de las condiciones existentes para ello.

Fuentelsaz y González (2015) analizan el contexto institucional —que, según Kantis et al. (2015), está representada en los diferentes actores que interactúan en los ecosistemas de emprendimiento— y la calidad del emprendimiento como factores que inciden sobre las tasas de fracaso empresarial. En este sentido, el contexto institucional se entiende como todas las reglas de juego que establecen el marco en el que las organizaciones llevan a cabo sus actividades, liderado por instituciones de carácter formal que representan estructuras codificadas y reglas explícitas relacionadas con ámbitos políticos, legales y económicos. Este contexto institucional se hace especialmente importante para las empresas en etapas tempranas, que es cuando requieren un mayor apoyo y oferta de servicios que les facilite el cumplimiento de sus objetivos.

Las instituciones que participan en los ecosistemas de emprendimiento combinan elementos culturales, sociales, políticos y económicos dentro de un contexto o territorio para apoyar el desarrollo y crecimiento de nuevas empresas, y alientan a los emprendedores nacientes y a otros actores a asumir los riesgos de iniciar, financiar y ayudar las ideas de emprendimiento (Spigel, 2017). Según lo anterior, un ecosistema de emprendimiento es una comunidad de

negocios, apoyada por leyes y prácticas, formada por una base de organizaciones e individuos interactuantes que producen y asocian ideas de negocios, habilidades y recursos financieros y no financieros que resultan en empresas dinámicas (Bedoya et al., 2020, p. 97).

Garba y Tsauni (2016) indican que el apoyo e incentivos a emprendimientos no productivos provoca el declive económico y solo los gobiernos y las instituciones pueden generar restricciones para controlar aspectos negativos como la corrupción y políticas laxas que ponen en condición de desventaja a los emprendimientos productivos. Desai et al. (2013) proponen tres supuestos a partir de los cuales se establece y se define la existencia de emprendimientos destructivos; el primero indica que la fuente de talento emprendedor es constante, pero varía en su asignación en búsqueda de maximizar siempre su utilidad, por lo cual la naturaleza de los emprendimientos no es siempre positiva. Un segundo supuesto indica que los emprendedores pueden disminuir sus insumos para la producción actuando como emprendimientos destructivos, malversando las inversiones y destruyendo la posibilidad de generar mayores ingresos futuros. Finalmente, un tercer supuesto determina que los emprendedores son heterogéneos dadas las distintas condiciones iniciales, expectativas y retornos esperados por sus actividades.

Con respecto a las instituciones y los incentivos que tienen los emprendedores para recurrir a ellas, los autores afirman que son indispensables para el desarrollo del talento emprendedor y que sus decisiones se basan en las recompensas que esperan, dadas las limitaciones institucionales que tienen. En este sentido, los emprendedores pueden desarrollarse de forma endógena o exógena a las instituciones, manteniendo siempre el

potencial de volverse endógenas si dependen en mayor medida de la ruta ofrecida por las instituciones, con el fin de fomentar el crecimiento económico (Lee et al., 2021). Por lo anterior, la estructura de recompensas para emprendedores determina no solo la asignación o actividad empresarial sino también las futuras estructuras de recompensas.

En cuanto a los antecedentes empíricos, se tiene que:

La literatura institucional resalta tres dimensiones políticas que determinan el dinamismo del emprendimiento: la educación y la cultura; las acciones de apoyo y la legislación. Las políticas de educación y cultura se orientan en instruir y motivar a las personas a emprender. Las políticas de apoyo consisten en dar soporte a los nuevos negocios, por medio del acceso a recursos financieros y no financieros tales como consultoría técnica, gerencial, crédito y seguimiento. Mientras que las políticas legislativas se presentan con el surgimiento de nuevos estatutos, reglamentos y leyes capaces de respaldar y mejorar el entorno empresarial. (Davari y Farokhmanesh, 2017, como se citó en Osorio et al., 2019, p. 101)

En este sentido, Osorio et al. (2019) indican que el emprendimiento es el puente entre los factores institucionales —en el marco de las políticas de apoyo— y el crecimiento económico; por ende, la calidad institucional es un elemento que debe estar presente; sin embargo, en diversos estudios se ha demostrado que esta calidad institucional es afectada por externalidades negativas como la corrupción y la falta de acceso a servicios públicos, entre otros.

Existen varios estudios empíricos del efecto de la calidad institucional en el emprendimiento. Méndez-Picazo et al. (2012) definen gobernabilidad como el comportamiento y rendimiento del gobierno que hace referencia

a varios procesos históricos, culturales, sociales y políticos. Utilizando un modelo econométrico de mínimos cuadrados generalizados, concluyen que la gobernabilidad afecta positivamente el emprendimiento, y genera crecimiento económico.

Usando un modelo de regresión logística, Urbano y Álvarez (2014) analizaron el efecto de las dimensiones institucionales en la probabilidad de emprender; específicamente plantean tres tipos de dimensiones institucionales a nivel individual: cultural-cognitiva, normativa y regulativa; encontrando que las dimensiones institucionales aumentan la probabilidad de ser emprendedor. Por otra parte, Samadi (2018), por medio de un análisis empírico, encuentra que existe una relación causal bidireccional entre las instituciones y el proceso emprendedor, dado que cada tópico tiene un rol significativo para generar cambios en el otro.

Osorio et al. (2019) plantean la relación entre la actividad emprendedora y algunas de las conductas públicas, utilizando las variables del acceso y apertura gubernamental, la percepción de la inseguridad y la calidad de los servicios públicos; usando datos de corte transversal y un modelo de probabilidad lineal, encontraron que la calidad de los servicios públicos, el acceso y apertura gubernamental son elementos institucionales significativos al momento de iniciar un negocio en diversas regiones de México, mientras que la percepción de la inseguridad no resulta ser estadísticamente significativa.

Debido a la condición de vulnerabilidad de la población víctima, son frecuentes los emprendimientos por necesidad; por ende,

en el presente artículo se tendrán en cuenta factores como capacitación, consultoría y nivel educativo de los emprendedores, que son decisivos para mejorar la competitividad y la sostenibilidad de estos emprendimientos. Estos factores, a la vez, definen la calidad institucional de la región (Mungaray et al., 2016).

## Metodología

En el presente escrito se categoriza a los emprendedores de acuerdo con Brück et al. (2013a), quienes indican que en un escenario de conflicto armado, se adopta una visión más amplia del emprendimiento, que incluye el autoempleo informal y los pequeños agricultores o agricultores de subsistencia que ejercen actividades asociadas a su conocimiento ancestral y las actividades tradicionales que realizaban antes de sufrir los hechos victimizantes.

Aquí se presenta un método descriptivo y empírico con datos de corte transversal, recolectados por medio de una encuesta, a 200 personas víctimas del conflicto armado mayores de edad, ubicados en Buga y Tuluá (Valle del Cauca - Colombia); su ubicación y selección se realizó con el apoyo del Observatorio para la Paz del Valle del Cauca<sup>7</sup>, que ya había adelantado actividades de reconstrucción de tejido social y diálogo con la comunidad. El análisis empírico se realizó mediante el uso de Mínimos Cuadrados Ordinarios.

En la sistematización se usó Eviews para el análisis de los datos cuantitativos, para el análisis estadístico descriptivo, para el cruce de variables, para la obtención de las matrices de correlación y la estimación del modelo econométrico.

7. Adscrito a la Secretaría Departamental de Paz y Reconciliación del Valle del Cauca.

Se utilizaron las matrices de correlación para valorar la asociación entre dos variables cuantitativas estudiando el método; la medición de la relación lineal entre dos variables se realiza por medio del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson; dicho coeficiente oscila entre -1 y +1. Un valor de -1 indica una relación lineal o línea recta positiva perfecta y una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las dos variables (Gujarati y Porter, 2010), teniendo en cuenta que la correlación no implica causalidad. Se realizó la estimación de un modelo de probabilidad lineal (MPL) utilizando Eviews y se hizo el ajuste al problema de heterocedasticidad usando el mismo software.

De acuerdo con lo planteado por Osorio et al. (2019), para el desarrollo empírico de esta investigación se implementa un modelo lineal de probabilidad (MPL)<sup>8</sup>, empleando el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios, y utilizando los datos de corte transversal obtenidos en la encuesta ya mencionada.

Basados en los estudios empíricos citados, se define la variable dependiente como la existencia de actividad emprendedora que sería explicada por un grupo de variables institucionales como el acceso a programas y fuentes de financiación para el emprendimiento y formalización del mismo, conectividad, infraestructura productiva y servicios públicos, a la compensación como víctimas y a los recursos de entidades financieras comerciales; además del conocimiento de la existencia de políticas o normatividad para el fomento del emprendimiento.

En este sentido, el modelo en este caso sería:

$$EMPR = \beta_1 + \beta_2 \text{ Apoyfin} + \beta_3 \text{ Apoynofin} \\ + \beta_4 \text{ Capac} + \beta_5 \text{ Compens} + \beta_6 \text{ Conec} \\ + \beta_7 \text{ Infraest} + \beta_8 \text{ Normformal} + \beta_9 \text{ Prestamos} \\ + \beta_{10} \text{ Progapoy} + \epsilon_i (1)$$

Donde la existencia de actividad emprendedora (EMPR) toma el valor de 1 para las personas que son emprendedoras; apoyo financiero (APOYFIN) toma el valor de 1 cuando ha recibido apoyos financieros por parte de alguna entidad; apoyo no financiero (APOYNOFIN) toma el valor de 1 cuando ha recibido ayuda en especie de cualquier entidad (excluye formación o capacitación); actividades de capacitación (CAPAC) toma el valor de 1 cuando la persona ha recibido algún tipo de capacitación para emprendimiento; compensación o reparación (COMPENS) toma el valor de 1 cuando ha recibido algún tipo de compensación por su carácter de víctima; acceso a conectividad (CONEC) toma el valor de 1 si al menos tiene acceso a conectividad o comunicación personal como teléfono celular o computador; infraestructura (INFRAEST) toma el valor de 1 si al menos tiene acceso a una obra de infraestructura que le permita desarrollar de mejor forma la actividad emprendedora; actividades de normalización o formalización de emprendimientos (NORMFORMAL) toma el valor de 1 cuando ha realizado alguna acción para formalizar el emprendimiento o ya está formalizado; acceso a recursos financieros de la banca comercial (PRESTAMOS) toma el valor de 1 cuando ha realizado un préstamo bancario; y, por último, el conocimiento de programas o políticas de apoyo al emprendimiento

8. En este modelo no se cumple que los errores están distribuidos normalmente, pero el no cumplimiento del supuesto de normalidad quizá no sea tan crítico como parece porque sabemos que las estimaciones puntuales de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) aún permanecen insesgadas (recuerde que, si el objetivo es la estimación puntual, el supuesto de normalidad resulta innecesario) (Gujarati y Porter, 2010, p. 544).

(PROGAPOY) toma el valor de 1 cuando las personas indican que conocen los programas o políticas de apoyo al emprendimiento a nivel local.

En cuanto a los efectos esperados, de acuerdo con Urbano y Álvarez (2014), el entorno institucional define, crea y limita las oportunidades empresariales y, por tanto, afecta a las tasas de actividad empresarial; así mismo, las normas y políticas, al igual que la infraestructura productiva, afectan el comportamiento y desarrollo de los emprendimientos.

Por ende, las variables explicatorias definidas afectan de manera positiva la variable dependiente; es decir, aumenta la actividad emprendedora (los signos esperados de todos los coeficientes del modelo son positivos).

## Resultados y análisis o discusión

### Descripción de algunas características demográficas y del contexto de la población víctima encuestada

En Colombia el fomento al emprendimiento hace parte de la política pública con normas como la Ley 1014 de 2006 y la Ley 2069 de 2020 de fomento al emprendimiento; en concordancia con esto se han creado ecosistemas con entidades que participan de forma descentralizada en los diferentes departamentos y municipios de la región. De forma particular, para la población estudiada localizada en Buga y Tuluá, varias instituciones tienen presencia en la región con el fin de promover, fomentar y acompañar en algunas fases del proceso el emprendimiento desarrollado en la localidad; teniendo en cuenta esto es preciso conocer cómo es el relacionamiento que ha tenido la población con los

diferentes programas, identificando qué tipo de apoyo han recibido, cómo es el reconocimiento de dichas instituciones y sus programas y el apoyo institucional para garantizar acceso a infraestructura pertinente para la innovación y la tecnología de los emprendimientos.

El análisis descriptivo realizado a la población víctima encuestada que desempeña una actividad emprendedora, incluye a quienes se describen como empresarios activos o que trabajan de manera independiente.

En primer lugar, se puede analizar la actividad emprendedora de la población encuestada, la cual está compuesta por diversas vivencias, orígenes y enfoques que llevan a las personas a poner en práctica sus habilidades emprendedoras. El 36 % de los encuestados declara que, además de ser emprendedor, tiene un rol de empleado; mientras el porcentaje restante indica dedicarse exclusivamente a su emprendimiento, empresa o actividad independiente. El análisis de correlación indica que hay un nivel de correlación menor entre algunas variables; por ejemplo, la variable actividad emprendedora presenta una correlación positiva muy débil con la variable acceso a préstamos (0,13), al igual que la variable acceso a conectividad (0,11), lo cual quiere decir que entre mayor sea el número de personas que tengan una actividad emprendedora, también es levemente mayor el número de personas que acceden a préstamos y algunos servicios relacionados con la conectividad.

Con respecto al nivel de ingresos, las personas encuestadas que tienen en marcha una iniciativa de emprendimiento registran un ingreso promedio de \$554.155, valor inferior al salario mínimo legal vigente establecido en Colombia de \$828.116 en 2019, denotando una evidente precariedad en los ingresos en dicha población.

Los préstamos son una variable que refleja las posibilidades de acceso a financiación con las que cuenta la población en estudio. De las personas encuestadas, solo el 30 % indica tener acceso a préstamos de diversos orígenes, mientras la mayoría restante no lo hace, limitando y retrasando las posibilidades de crecimiento de sus actividades económicas. La correlación existente entre la actividad emprendedora y los préstamos es muy débil mientras que las personas informan tener préstamos activos con entidades como bancos, cooperativas, fondos financieros y, finalmente, préstamos gota a gota.

Por otra parte, la variable participación en programas de apoyo del Estado es fundamental como medio para la mejorar las condiciones iniciales de los emprendedores de la población víctima, siendo esta una de las formas claras de intervención. Del total de las personas encuestadas que se consideran emprendedores o empresarios, el 57 % indicó haber participado en dichos programas estatales de apoyo, aprovechando los beneficios ofrecidos, principalmente en los programas de Familias en acción y los creados por la Unidad para las Víctimas. Es así como los programas de apoyo del Estado no presentan un nivel de correlación significativo con la variable actividad emprendedora (-0,04).

En relación con la variable de acceso a conectividad, es claro que existe una brecha tecnológica en la población en estudio, puesto que solo el 21 % de los encuestados tiene acceso a un equipo de cómputo y el 33 % acceso al servicio de Internet. El acceso a la telefonía celular es el único medio de conectividad al cual acceden la totalidad de los encuestados, pero es innegable que la falta de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, sumado a la escasa capacitación en las mismas, genera un rezago

competitivo que dificulta el desarrollo y crecimiento de las iniciativas emprendedoras de la población víctima. Con respecto al nivel de correlación, hay una muy baja correlación positiva con la variable préstamos (0,11), ventajas competitivas (0,14), el conocimiento de normas de creación empresarial (0,18) y, finalmente, las capacitaciones tomadas durante los últimos meses (0,30).

De la misma manera, las ventajas competitivas en la zona generan las condiciones básicas necesarias para el surgimiento de las iniciativas empresariales. En cuanto a la percepción de estas variables por parte de la población víctima encuestada, sobresalen especialmente los servicios públicos adecuados para el desarrollo de actividades económicas, vías adecuadas para el transporte de productos, las actividades de capacitación para los emprendimientos en la zona; además, las personas consideran que en la zona se realizan actividades para mejorar los procesos, productos y formas de manejar los negocios.

Las variables ventajas competitivas y condiciones productivas no indican una correlación significativa con la mayoría de las variables en estudio, a excepción de la capacitación, el apoyo no financiero recibido y el acceso a conectividad, con las cuales se evidencia una correlación positiva muy débil.

Así mismo, es importante recordar que la población participante en este estudio ha tenido un desarrollo emprendedor, dentro de un contexto de superación y resiliencia ante las afectaciones del conflicto. En este sentido, es necesario que la población pueda acceder a los servicios de las entidades que se encargan de fomentar y promover el emprendimiento; además, dadas las condiciones de víctimas de la población, se han generado programas para su reparación, lo cual también

contribuye de alguna manera a esos esfuerzos por superar las diferentes situaciones ocasionadas por el conflicto. En este sentido, en términos de compensación y reparación, solo el 57 % de la población participante en la investigación ha recibido este tipo de beneficios, siendo en su mayoría dinero (50,9 %), subsidios (17 %) o víveres (13 %); en contraste, solo el 4 % ha recibido tierras como compensación. Esta variable tiene una relación positiva, aunque baja (0,20), con respecto a la actividad emprendedora, y al conocimiento de los programas y políticas de apoyo al emprendimiento (0,25); esto evidencia la importancia de aumentar la cobertura y la buena gestión en la distribución de estos recursos en la población que lo requiere.

Por su parte, la relación de los apoyos institucionales de orden monetario o no monetario tiene una relación positiva con la actividad emprendedora. Con respecto a los apoyos financieros y no financieros la mayoría de la población no ha contado con una amplia cobertura por parte de las entidades de fomento del emprendimiento, ya que el 13 % ha recibido apoyo financiero para crear o fortalecer empresa y menos del 50 % ha tenido apoyo no financiero (capacitaciones, dotación de maquinaria y animales o semillas para la producción, asistencia técnica, proyectos en red, entre otros); en el caso específico de las capacitaciones, se evalúa que más del 70 % de la población no ha recibido ningún tipo de capacitación en los últimos 6 meses.

Entre estos tipos de apoyos, los monetarios tienen una relación positiva con la actividad emprendedora (0,06), pero es menor en comparación con los no financieros (0,22), y este a su vez tiene una relación positiva con acceso a préstamos (0,27), desarrollo de capacitaciones (0,24), recepción de compensación (0,22) y el conocimiento de políticas

y programas de apoyo al emprendimiento (0,19). Esto demuestra que crear sinergias por parte de las entidades encargadas de fomentar, apoyar y promover el emprendimiento es importante debido a que a medida que las personas empiezan a tener aproximaciones con el ecosistema les permite conocer y acceder a diferentes servicios para fortalecer su actividad emprendedora. Y esta necesidad es aún más latente al identificar que más del 60 % no conoce programas de apoyo de creación y fortalecimiento empresarial; el 82 % desconoce las normas o procesos para crear empresa y un 63 % no reconoce las entidades de apoyo para la creación o fortalecimiento empresarial.

La infraestructura y las relaciones empresariales son igualmente fundamentales para el avance de las empresas, por tanto es necesario contar con vías de acceso y con proveedores de materias primas e insumos para desarrollar la actividad económica; en este orden de ideas, la mayor parte de la población (55 %) manifiesta que no considera que tenga facilidad para acceder a estas materias primas, insumos o materiales; teniendo en cuenta esto, y la relación positiva (0,07) de esta variable con la actividad emprendedora, es claro que se debe desarrollar, consolidar y mantener el relacionamiento entre productores y proveedores en el departamento y los municipios vecinos para crear redes de distribución que finalmente propendan a mejorar el emprendimiento en el Valle del Cauca.

Las instituciones son básicas para el desarrollo empresarial de la población; a partir de sus programas, políticas y entidades, logran dinamizar u obstaculizar el crecimiento económico de la población, por eso es necesario que se creen programas que contribuyan al crecimiento y madurez de las empresas, de tal forma que puedan impactar positivamente

la sociedad y aún más cuando se sabe que los recursos invertidos en la población para capacitar o apoyar financieramente tienen un efecto positivo en el emprendimiento.

## Análisis empírico

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la estimación del modelo, una vez se realizó la corrección de la presencia de heterocedasticidad<sup>9</sup> propia de los modelos MPL (Gujarati y Porter, 2010, p. 545).

Según la Tabla 1, solo cuatro de los nueve coeficientes de las variables exploratorias son estadísticamente significativos al 5 % y 10 % y presentan los signos esperados (excepto el conocimiento de programas o políticas de emprendimiento). Así, las variables de la ayuda de programas de apoyo financiero, el acceso a capacitación, las acciones para formalizar o normalizar los emprendimientos y el acceso a préstamos de la banca comercial no son estadísticamente significativas para explicar la actividad emprendedora de la población víctima sujeta a estudio<sup>10</sup>.

Por otra parte, en cuanto a las variables significativas en el modelo, se encuentra el acceso a apoyos no financieros (dotación en especie), que incrementan en 16,6 puntos porcentuales la probabilidad de la población de realizar una actividad emprendedora<sup>11</sup>; esto es relevante, dado que para esta población los apoyos técnicos y de insumos son un mayor incentivo para emprender que, como ya se observó, los apoyos financieros.

**Tabla 1**

*Modelo MPL.*

Variables	Coefficiente	Valor t
INTERCEPTO	0,16837	** 1,7911
APOYFIN	-0,00232	-0,0205
APOYNOFIN	0,16601	* 2,1367
CAPAC	0,07925	0,8500
COMPENS	0,18106	*2,5791
CONEC	0,04521	** 1,9758
INFRAEST	0,08754	** 1,9404
NORMFORMAL	0,01539	0,19592
PRESTAMOS	0,05358	0,61339
PROGAPOY	-0,12847	** 1,8580
R <sup>2</sup>		0,2726
Prob F statics		0,0090

- Los parámetros \*significativos al 5 % y \*\*significativos al 10 %.
- El R<sup>2</sup> calculado de manera convencional tiene un valor limitado en los modelos de respuesta dicotoma. En la mayoría de las aplicaciones prácticas, R<sup>2</sup> se encuentra entre 0,2 y 0,6 (Gujarati y Porter, 2010, p. 546).

**Fuente:** elaboración propia, usando Eviews.

Cuando las personas han recibido compensación o reparación, la actividad emprendedora se incrementa en 18,1 puntos porcentuales; es decir, cuando las personas han recibido su reconocimiento económico como víctimas, están más dispuestas a llevar a cabo un emprendimiento. Así mismo, si las personas han tenido acceso a un medio de conectividad, como un teléfono celular, computador o Internet, incrementan en 4,5 puntos porcentuales la probabilidad de realizar una actividad emprendedora.

9. Una vez ajustados los problemas existentes de heterocedasticidad, se pueden revisar los resultados de los parámetros en este modelo (Rosales et al., 2010).

10. Los resultados registrados deben ser tomados como la representación de una tendencia, porque son dados para una muestra pequeña; no se puede realizar inferencia estadística ni son extrapolables a otros grupos de población.

11. Cuando se tiene variables independientes binarias el coeficiente que se obtiene mide la diferencia que se predice para la probabilidad en relación con el grupo base (Wooldridge, 2009).

Con referencia a la existencia de infraestructura productiva en la región, como vías de transporte adecuadas, dotación de servicios públicos, entre otros, el resultado de la regresión indica que la posibilidad de acceso a esta aumenta en 8,7 puntos porcentuales la actividad emprendedora de la población analizada. Es claro el impacto que genera sobre la actividad emprendedora la existencia de una infraestructura óptima, de acuerdo con Martínez (2018), para quien era importante esta infraestructura, esencialmente en el sector de las TIC.

Por otro lado, contrario a lo esperado, el conocimiento de programas o políticas de apoyo al emprendimiento por parte de la población reduce en 12,9 puntos porcentuales la posibilidad de llevar a cabo una actividad emprendedora; por lo que se podría inferir que estas políticas o programas de apoyo inducen a la destrucción del emprendimiento; es decir, que el emprendimiento productivo puede llegar a ser reemplazado por un emprendimiento improductivo o destructivo. A esto se suma el hecho de que las variables de apoyo financiero, el acceso a capacitación y las acciones para formalizar o normalizar los emprendimientos, que hacen parte de los programas de fomento para el emprendimiento de entidades públicas y privadas, no son significativas para la actividad emprendedora de la población analizada.

## Conclusiones y recomendaciones

Si bien puede indicarse que el emprendimiento depende, en su mayoría, de la intención propia del emprendedor y su capacidad de resiliencia y con mayor razón en la población objeto de análisis, también es necesario que exista un entorno institucional que permita dar soporte para la consolidación exitosa de dichos emprendimientos.

En este sentido,

Las instituciones pueden considerarse como las reglas del juego que establecen el marco en el que las organizaciones llevan a cabo su actividad (North, 1990). Si estas reglas del juego están claras, la actividad emprendedora se desarrollará en condiciones más favorables, con el consiguiente efecto positivo en la misma. Por el contrario, si el marco institucional no es el adecuado, los mercados serán más opacos y menos competitivos, lo que puede desincentivar la apertura de nuevos negocios. (Fuentelsaz y González, 2015, p. 68)

En cuanto al análisis descriptivo de la actividad emprendedora en la población víctima estudiada, más de la mitad de los encuestados se dedican de lleno a su actividad emprendedora, pero generan ingresos en promedio muy por debajo del salario mínimo legal vigente.

El acceso a préstamos es una variable preocupante, pues solo una tercera parte de los emprendedores encuestados indican tener acceso a financiación formal con entidades como bancos y cooperativas. Por otra parte, la participación en programas del Estado demuestra un mayor nivel de aceptación pues seis de cada diez personas encuestadas indican tener acceso a dichos programas como, por ejemplo, Familias en acción.

La brecha tecnológica es una realidad en esta población, pues solo un cuarto de la población tenía acceso a equipos de cómputo y cuatro de cada diez personas tenían servicio de Internet, situación que contrasta con la percepción de las ventajas competitivas en la zona, pues gran parte de los encuestados considera que los servicios públicos son adecuados para su actividad, piensa que las vías son buenas para transportar sus productos e indica estar conforme con las actividades de capacitación que se dictan en la zona.

Con respecto al nivel de correlación de la actividad emprendedora con las demás variables, presenta una correlación positiva baja o débil con variables como el acceso a préstamos y servicios de conectividad, mientras que variables como la participación en programas de apoyo del Estado y ventajas competitivas en la zona no evidencian una correlación significativa.

Así mismo, a pesar de que las instituciones son importantes para el desarrollo empresarial de la población, a partir de sus programas, políticas y entidades, logran dinamizar u obstaculizar el desarrollo económico; la mayor parte la población encuestada no percibía facilidad para acceder a materias primas, insumos ni materiales, no habían recibido apoyo financiero, ni conocían sobre los programas, las entidades o las normas para crear empresa; esto se reafirma con la débil correlación de estas variables con la actividad emprendedora, sugiriendo que las instituciones tiene un menor relacionamiento de lo esperado con la población víctima, en la promoción o fomento del emprendimiento.

El ejercicio empírico coincide con lo encontrado en el análisis descriptivo, dado que si bien es cierto que en el país existen múltiples programas basados en apoyos financieros y no financieros, los resultados del modelo indican que, para la población seleccionada, son de mayor relevancia los últimos, al igual que la existencia de infraestructura productiva y el acceso a la conectividad en la región y la compensación o reparación como víctimas para promover su actividad emprendedora. Por otra parte, es necesario revisar el diseño y la forma de divulgación de los programas de fomento al emprendimiento ya existentes, dado que, como puede observarse, contrario

a su objetivo, el conocimiento de la existencia de estos programas afecta de manera negativa el emprendimiento.

En este sentido, a pesar de la creación de la nueva política de emprendimiento registrada en el CONPES 4011 (Departamento Nacional de Planeación, 2020), que tiene como objetivo “generar condiciones habilitantes en el ecosistema emprendedor para la creación, sostenibilidad y crecimiento de emprendimientos que contribuyan a la generación de ingresos, riqueza y aumentos en la productividad e internacionalización empresarial” (p. 3), que si bien contempla la necesidad de realizar un enfoque diferencial en la población vulnerable, entre ellas las víctimas, aún no es claro el proceso o la ruta diferencial para esta población sujeto de esta investigación.

Es claro que, de acuerdo con los resultados expuestos, se rechaza la hipótesis de investigación planteada, para esta población en particular. En este sentido, resulta pertinente que futuras investigaciones cuestionen el sentido de causalidad entre las variables institucionales y de emprendimiento, ante diversos actores y contextos regionales y nacionales, dado que es necesario evidenciar el papel de las instituciones de apoyo a las empresas en el entorno débil que ha sido generado por el conflicto (Khattak et al., 2021).

Puesto que, como indicó Acs (2006), cualquier estudio que analice el fenómeno del emprendimiento no debe analizar las nuevas empresas de forma agregada, por el contrario, debe tener en cuenta las diferencias según el tipo de emprendimiento, el emprendedor y su entorno, ya que su efecto sobre la economía puede variar de forma significativa.

## Referencias

- Acs, Z. (2006). How is Entrepreneurship Good for Economic Growth?, *Innovations: technology, Governance and Globalization*, 1(1), 97-107. <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.1.97>
- Aidis, R., Estrin, S. y Mickiewicz, T. (2008). Institutions and entrepreneurship development in Russia: A comparative perspective. *Journal of Business Venturing*, 23(6), 656-672. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.005>
- Almodóvar, M. (2018). Tipo de emprendimiento y fase de desarrollo como factores clave para el resultado de la actividad emprendedora. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(2), 225-243.
- Bedoya C., Castro, M. Y. y Hoyos, A. (2020). El emprendimiento rural en la construcción de paz: análisis de la (des)articulación en el Valle del Cauca, Colombia. *Opera*, 27, 91-117. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3620483](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3620483)
- Brainard, L. y Chollet, D. (eds.) (2007). *Too poor for peace?: global poverty, conflict, and security in the 21st century*. Brookings Institution Press.
- Brück, T., Naudé, W. y Verwimp, P. (2013a). Entrepreneurship and violent conflict in developing countries. *WIDER Working Paper*, No. 28. <https://www.wider.unu.edu/publication/entrepreneurship-and-violent-conflict-developing-countries>
- Brück, T., Naudé, W. y Verwimp, P. (2013b). Business underfire: Entrepreneurship and violent conflict in developing countries. *Journal of Conflict Resolution*, 57(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0022002712464846>
- Cortés-Sánchez, J. D. (2018). Institutional strength, peacebuilding, and productive entrepreneurship-exploratory analysis in Colombia. *Verslas: teorija ir praktika*, 19(1), 88-102.
- Coyne, C. J., Sobel, R. S. y Dove, J. A. (2010). The Non-Productive Entrepreneurial Process. *Rev. Austrian Economics*, 23, 333-346. DOI: 10.1007/s11138-010-0124-2
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2020). *Política Nacional de Emprendimiento, Documento CONPES 4011*, 30 de noviembre de 2020. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4011.pdf>
- Desai, S., Acs, Z. J. y Weitzel, U. (2013). A model of destructive entrepreneurship: Insight for conflict and postconflict recovery. *Journal of Conflict Resolution*, 57(1), 20-40.
- Dzafic, Z. y Babajic, A. (2016). The role of the government in entrepreneurship development: Evidence from Bosnia and Herzegovina. *Economic Review: Journal of Economics and Business*, 14(1), 68-79.
- Fuentelsaz, L. y González, C. (2015). El fracaso emprendedor a través de las instituciones y la calidad del emprendimiento. *Universia Business Review*, 47, 64-81.
- Garba, A. S. y Tsauni, A. M. (2016). An Analysis of Productive and Destructive Entrepreneurship: A Survey of Literature. *Journal of Social Sciences and Public Policy*, 8(1), 32-46.
- García, H. (2016). Innovación y emprendimiento en América Latina: desafíos y oportunidades de la región para sumarse a la sociedad del conocimiento: El caso colombiano. En: D. Gregosz (ed.), *La fuerza de la innovación y el emprendimiento*, (pp. 99-116). <https://biblica.org/files/innovacion-emprendimiento.pdf#page=96>
- Gujarati, D. y Porter, D. C. (2010). *Econometría básica*. McGraw-Hill.

- Joseph, J., Daou, A., Ali, Z., Reyes, G. (2018). Entrepreneurship in conflict zones: Exploring transformative subsistence entrepreneurship. *British Academy of Management*. <https://bit.ly/3r3CNBd>
- Kantis, H., Federico, J. y Magendzo, A. (2015). *Condiciones sistémicas e institucionalidad para el emprendimiento y la innovación: Hacia una agenda de integración de los ecosistemas en los países de la Alianza del Pacífico*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Khattak, M. N., Muhammad, N. y Robinson, D. (2021). Understanding the interplay between support agencies and small and medium-sized enterprises in a conflict environment from an institutional theory perspective. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 13(2), 256-271. <https://doi.org/10.1108/APJBA-03-2020-0097>
- Lee, C. K., Wiklund, J., Amezcua, A., Bae, T. J. y Palubinskas, A. (2021). Business failure and institutions in entrepreneurship: a systematic review and research agenda. *Small Business Economics*, 57(2), 1-27.
- LêKhang, T. y Thành, N. C. (2018). Economic growth, entrepreneurship, and institutions: evidence in emerging countries. In *The 5th IBSM international conference on business, management and accounting*, 19-21 de abril, Hanoi University of Industry, Vietnam. <http://caal-inteduorg.com/proceedings/ibsm5/ES6-71.pdf>
- Martínez, L. F. (2018). *Política pública de emprendimiento en Colombia 2006-2016: un análisis cognitivo desde los instrumentos de planificación* (Disertación doctoral), Universidad Externado de Colombia.
- Méndez-Picazo, M., Galindo-Martín, M. y Ribeiro-Soriano, D. (2012). Governance, Entrepreneurship and Economic Growth, *Journal of Entrepreneurship and Regional Development*, 24(10), 865-877. <https://doi.org/10.1080/08985626.2012.742323>
- Mungaray, A., Aguilar, J. G. y Osorio, G. (2016). Rethinking the purpose of micro-enterprises in developing countries: Evidence for Mexico. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 21(3), 1-16. <https://doi.org/10.1142/S1084946716500199>
- Naudé, W. (2009). Entrepreneurship, Post-Conflict. En T. Addison y T. Brück (eds.), *Making Peace Work. The Challenges of Social and Economic Reconstruction* (pp. 251-263). Palgrave Macmillan. doi: [https://doi.org/10.1057/9780230595194\\_11](https://doi.org/10.1057/9780230595194_11)
- Osorio, G., Saavedra, R. y Martínez, G. (2019). El impacto institucional en el emprendimiento de México. *Revista de Estudios Empresariales, Segunda época*(1), 98-115.
- Rosales, R., Perdomo, J. A., Morales, C. A. y Urrego, J. A. (2010). *Fundamentos de Econometría Intermedia: Teoría y Aplicaciones*. Universidad de los Andes.
- Samadi, A. H. (2018). Institutions and Entrepreneurship in MENA Countries. En: N. Faghih y M. R. Zali (eds.), *Entrepreneurship Ecosystem in the Middle East and North Africa (MENA)* (pp. 53-93). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75913-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75913-5_3)
- Sanders, M. y Weitzel, U. (2013). Misallocation of entrepreneurial talent in post-conflict environments. *Journal of Conflict Resolution*, 57(1), 41-64. <https://doi.org/10.1177/0022002712464852>

- Sanguinetti, P., Brassiolo, P., Arreaza, A., Berniell, L., Álvarez, F., Ortega, D. y Kamiya, M. (2013). *RED 2013: Emprendimientos en América Latina. Desde la subsistencia hacia la transformación productiva* (Reporte de Economía y Desarrollo (RED)). CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/168>
- Sauka, A. (2008). *Productive, Unproductive, Destructive Entrepreneurship: A Theoretical and Empirical Exploration*. William Davidson Institute. Working Paper 917.
- Sobel, R. S. (2008). Testing Baumol: Institutional quality and the productivity of entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 23(6), 641-655. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.004>
- Spigel, B. (2017). The relational organization of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship theory and practice*, 41(1), 49-72. <https://doi.org/10.1111/etap.12167>
- Stam, E. (2009). Entrepreneurship, evolution and geography. *Papers on Economics and Evolution* (0907). Max Planck Institute of Economics, Jena.
- Urbano, D. y Álvarez, C. (2014). Institutional dimensions and entrepreneurial activity: an international study. *Small Business Economics*, 42(4), 703-716.
- Urbano, D. y Aparicio, S. (2016). Entrepreneurship capital types and economic growth: International evidence. *Technological Forecasting and Social Change*, 102, 34-44.
- Vorley, T. y Williams, N. (2017). Fostering entrepreneurship and economic growth: Pathways to economic resilience in Kosovo. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13(2-3), 159-177.
- Wooldridge, J. (2009). *Introductory Econometrics: A modern approach*. Cengage Learning.
- Zietarski, J. (2018). Legal destructive entrepreneurship in the modern economy. *Ekonomia i Prawo. Economics and Law*, 17(3), 339-350. <https://doi.org/10.12775/eip.2018.025>



# Resignificando la masculinidad hegemónica: reflexiones y prácticas de hombres universitarios<sup>1</sup>

Resignifying hegemonic masculinity:  
reflections and practices of university men

pp. 60-75

LUISA JOHANNA ARIAS TAPASCO<sup>2</sup>  
CAROLINA CENTENO PEREA<sup>3</sup>

REC: 16/03/2021  
ACEP: 19/05/2021

## Resumen

El presente artículo se deriva de la investigación desarrollada en el 2020, que tuvo como propósito la comprensión de los factores socioculturales que inciden en la crítica y resignificación de la masculinidad en estudiantes de Derecho, Comunicación Social y Trabajo Social de Unicatólica. Se retomaron algunos postulados de la fenomenología y la construcción social de la realidad como paradigma y teoría que permitieron comprender la realidad de los estudiantes y los significados que le otorgan a su masculinidad. Metodológicamente fue un estudio descriptivo con

enfoque cualitativo, que precisó un muestreo por conveniencia; se implementaron entrevistas semiestructuradas, un grupo de discusión, técnica interactiva (fotopalabra) y cuestionario virtual como técnicas para la recolección de datos. En los resultados se destaca la influencia del contexto sociocultural y universitario en la construcción de la masculinidad; así mismo, se ilustra la necesidad de continuar con estudios que analicen las diferentes formas en las que se configura la masculinidad desde una perspectiva relacional.

1. Artículo producto de investigación en el marco del Semillero Semillas de Innovación. Agradecemos a los jóvenes participantes del estudio, al programa académico de Trabajo Social y a la Unidad de Investigaciones de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, por su apoyo para la realización de este proyecto.
2. Trabajadora Social, Universidad del Valle; Magíster en Salud Pública, Universidad del Valle; docente, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - Unicatólica, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: larias@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9221-6068>
3. Trabajadora Social, Universidad del Valle; Magíster en Intervención Social, Universidad del Valle; docente, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - Unicatólica, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: ccenteno@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4040-1506>

**Palabras clave:** masculinidad, género, factores socioculturales, resignificación, educación.

## Abstract

This article is derived from the research developed in 2020 whose purpose was to understand the socio-cultural factors that affect the criticism and resignification of masculinity in students of Law, Social Communication and Social Work at Unicatólica. Some postulates of phenomenology and the social construction of reality were retaken as a paradigm and theory that allowed us to understand the reality of the students and the meanings that they give to their masculinity. Methodologically it was a descriptive study with a qualitative approach, it required a convenience sampling; semi-structured interviews, a discussion group, interactive technique (photoword) and virtual questionnaire were implemented as techniques for data collection. The results highlight the influence of the sociocultural and university context in the construction of masculinity, likewise, the need to continue with studies that analyze the different ways in which masculinity is configured from a relational perspective is illustrated.

**Keywords:** masculinity, gender, sociocultural factors, resignification, education.

## Introducción

En el presente artículo se describe el proceso y los resultados alcanzados en la investigación "Factores socioculturales que influyen en la resignificación de la masculinidad en estudiantes de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas (FDCSP) de Unicatólica-Cali", que estuvo orientada a la generación de nuevos espacios de diálogo y conocimiento

en el ámbito universitario, lo que a mediano y largo plazo aportará a las transformaciones en las dinámicas académicas y culturales de los jóvenes desde las cuales se piensan lo que significa ser hombre y mujer en esta sociedad.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con el fin de comprender la resignificación de masculinidad en estudiantes de la FDCSP de Unicatólica, siendo esto clave para la generación de procesos pedagógicos y de intervención que giren en torno a las formas hegemónicas de asumir la masculinidad y las violencias que de allí se configuran en las relaciones sociales cotidianas, teniendo en cuenta que las construcciones de ser hombre o mujer están relacionadas con los contextos socioculturales e históricos en los cuales se desarrollan.

Así mismo, se presentan los principales antecedentes que dieron sustento al planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos tanto general como específicos; a partir de lo anterior, se desarrollan las claves teórico-conceptuales que orientaron el estudio, la estrategia metodológica que permitió la gestión y análisis de la información; se finaliza con algunas aproximaciones al análisis y discusión de los principales hallazgos, las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

## Antecedentes

Con el fin de reconocer los principales debates, teorías y metodologías para la comprensión y abordaje de las masculinidades, se realizó una búsqueda en bases de datos, tales como Web of Science del Instituto Internacional de Estadística, Google Scholar, Scopus y Sciencedirect; tomando como referencia las siguientes palabras clave:

masculinidad hegemónica, masculinidades, perspectiva de género, sociocultural. La temporalidad de la producción académica revisada se ubicó entre los años 2000 al 2019.

Dentro de la revisión realizada en el marco de las ciencias sociales, se aprecia que uno de los referentes importantes desde donde se ha discutido e investigado la masculinidad, su construcción, su crítica y su perspectiva, además de su especificidad, es justamente el de los estudios de género, que incluye miradas disciplinares específicas. En este sentido, se tiene que, ya sea desde un campo específico como el de los estudios de género y masculinidad (Faur, 2004; Ortega et al., 2005; Instituto Vasco de la Mujer [Emakunde], 2008; Aguayo et al., 2011; Heilman et al., 2017) o desde miradas disciplinares específicas como la sociología (Peña, 2008; Villanueva, 2011; Sanfélix, 2011; Saavedra, 2013; Sandoval, 2014; Muñoz, 2015), la psicología (de Sola et al., 2003; Ale, 2010; Barba y Gómez, 2016; Medina et al., 2018) y también la antropología y el trabajo social (Téllez y Verdú, 2011; Castro, 2016; Muñoz, 2015), se recogen puntos de vista que se articulan con el problema de investigación, el cual parte desde la mirada del sentido y significado que las prácticas cotidianas tienen en la construcción y reconstrucción de las identidades de género en hombres. Así mismo, las investigaciones revisadas dan cuenta de una mirada sobre el fenómeno desde una construcción social siendo acorde con la propuesta presentada, de manera que ella permite entender que las identidades en torno al género son producto de contextos sociales y de la interacción entre ellos y los sujetos.

En esta línea se ubica lo propuesto por Messerschmidt (2010), quien refiere una tendencia intelectual de "leer" la masculinidad hegemónica desde un carácter estático,

ignorando de esta manera toda la cuestión de dinámica de los géneros (Connell, 2008, como se citó en Messerschmidt, 2010). El autor argumenta que es invaluable para los estudios de género aumentar y diversificar la investigación sobre cómo las relaciones patriarcales se legitiman y estabilizan a nivel local, regional y global (especialmente los dos últimos niveles) y cómo cada nivel impacta a los otros niveles, además cómo estas masculinidades hegemónicas están relacionadas con las masculinidades no hegemónicas. De igual manera, se requiere de trabajos académicos que permitan avanzar en la comprensión sobre cómo varios grupos subordinados (no solo mujeres) ayudan (o no) a cultivar la masculinidad hegemónica y cómo tal desigualdad puede ser cuestionada y disputada legítimamente.

En el estudio de Manzelli (2006) se buscó explorar y analizar los significados que tienen los jóvenes adolescentes sobre ser hombre y la influencia de estos en sus interacciones. Dentro de los hallazgos, el autor alude a que los significados analizados se interrelacionan con pautas culturales que permiten interpretar algunos comportamientos asimétricos en las relaciones de género; es importante aclarar que se encontraron algunas diferencias en relación con el estrato socioeconómico, la edad y el nivel educativo de los entrevistados. Ahora bien, en lo que tiene que ver con los significados sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer, se encontraron algunos adolescentes que identificaron las inequidades de género, lo que lleva a pensar que hay alternativas desde las cuales se pueden construir las identidades masculinas diferentes a las identidades que tradicionalmente se han visto desde las posturas y relaciones de desigualdad.

En el artículo de Flecha et al. (2013) se presenta un análisis de los efectos en la violencia

contra las mujeres desde las Masculinidades Tradicionales Dominantes (DTM), Masculinidades Tradicionales Oprimidas (OTM) y las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM). La principal conclusión de los autores es que las OTM son complementarias a las DTM, dado que son dos caras de la misma moneda. Al contrario, las NAM efectúan una contribución clave para la superación de la violencia contra las mujeres. Las evidencias proporcionadas por las investigaciones también indican que las actuaciones llevadas a cabo en programas basados en el citado descubrimiento, de la misma manera están contribuyendo a la superación de la violencia contra las mujeres.

De otro lado, Gittings (2016), a partir de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, exploró las técnicas que los trabajadores de atención comunitaria en VIH emplean cuando trabajan con pacientes masculinos diagnosticados con VIH; en el desarrollo metodológico de la investigación se realizaron visitas de observación al hogar, que permitieron considerar la dinámica entre los pacientes y los trabajadores de atención comunitaria. Así mismo, se realizaron entrevistas con dos investigadores y activistas del VIH para triangular los resultados de la investigación. Como conclusiones Gittings (2016) señaló que tanto los pacientes como los trabajadores se topan con los ideales y normas de lo que significa ser un hombre, lo que deriva en que sea más difícil para los pacientes hombres acceder a la atención necesaria porque es visto como un signo de debilidad y feminidad, mientras que trabajadores de atención se esfuerzan por brindar atención y recibir apoyo, además de vencer las prácticas que desde la masculinidad inhiben la confesión y el apoyo.

En el contexto latinoamericano la autora Mara Viveros (2002), con trayectoria amplia en el tema, agrupó en tres ejes los diferentes

estudios sobre masculinidades, lo que da cuenta de la pluralidad de tendencias y comprensiones a propósito del tema:

- *Identidades masculinas*: los significados de la masculinidad, los efectos del contexto social en las identidades masculinas, identidades masculinas en el mundo del trabajo, masculinidades y clases sociales, masculinidades e identidades étnico-raciales;
- *Las masculinidades en el ámbito privado*: la paternidad, prácticas y representaciones, los estudios sobre salud sexual y reproductiva, las fronteras de la sexualidad;
- *Violencias y homosocialidad masculina*: masculinidades y violencia, escenarios de homosocialidad masculina.

En Colombia se identificó el estudio realizado por Catacolí et al. (2018), quienes intentaron dar respuesta a las configuraciones de las relaciones de género en Uricá, a partir de una línea de base que permitió identificar las particularidades de la comunidad educativa respecto a dichas relaciones en clave de conocimientos, actitudes y prácticas que inciden en el fenómeno abordado, aportando de esta manera elementos para la consolidación de campañas que incentiven reflexiones acerca de las consecuencias de la cultura patriarcal y las desigualdades de género.

De otro lado, Tovar y Pavajeau (2010) dan cuenta de la falta de reflexión académica y política acerca de la situación de los hombres en condición de desplazamiento forzado en Colombia, de ahí que analizaron cómo esta problemática incide en la reconfiguración de las masculinidades, al tiempo que produce tensiones, reacciones y transformaciones en su subjetividad de género, además de mencionar las implicaciones sociales de dicha

situación, invitando a pensar el tema desde una perspectiva psicosocial para el diseño de estrategias de acompañamiento útiles para avanzar hacia la equidad de género en este campo.

En la investigación de Burbano et al. (2019) se aborda la construcción de masculinidades en las narrativas de once motociclistas en Valledupar-Colombia; a partir de metodología cualitativa, los autores concluyen que las masculinidades de los entrevistados están "en tránsito"; es decir, oscilando entre las manifestaciones hegemónicas y la aparición de otras formas de ser y convertirse en un hombre. Con base en el análisis de las historias biográficas de los participantes, se evidenció que en su territorio su masculinidad se cuestiona constantemente, se prueba repetidamente en el entorno social, una razón para la necesidad de una demostración permanente.

A partir de lo reseñado líneas atrás, se evidencia una clara orientación metodológica cualitativa con algunas excepciones en las cuales el método apunta a una elaboración estadística (Aguayo et al., 2011; Heilman et al., 2017; Sagaró y Moraga, 2015; de Sola et al., 2003). Lo cualitativo emerge como la manera más adecuada para afrontar estos temas, pues considera las vivencias y relatos de las personas antes que generalizar o establecer patrones comunes, aunque esto no significa que el uso de encuestas no sea viable para complementar el análisis bajo este paradigma.

En cuanto a las herramientas para el desarrollo de las investigaciones reseñadas, se aprecia que los relatos e historias de vida, el análisis documental y la etnografía, son metodologías importantes para dar cuenta de la construcción y cambios en las masculinidades, a la vez que técnicas como

las entrevistas (semi-estructuradas y en profundidad), los grupos focales y de discusión, resultan útiles para darles sentido a los contextos y prácticas sobre los que se afirman las identidades culturales y de género.

De igual manera, se alude al género como categoría de análisis relacional que permite el abordaje analítico y crítico sobre las relaciones entre mujeres y hombres, señalando la relevancia de estas relaciones en la estructuración de las sociedades humanas.

Respecto al contexto de las investigaciones, se encontró que hay experiencias tanto a nivel nacional (Tovar y Pavajeau, 2010; Catacolí et al., 2018; Barba y Gómez, 2016; Castro, 2016; Faur, 2004; Medina et al., 2018; Muñoz, 2015) como internacional (Manzelli, 2006; Messerschmidt, 2010; Wilson et al., 2013; Gittings, 2016; Burbano et al., 2019; Gökari-ksel y Secor, 2017; Aguayo et al., 2011; Ale, 2010; Saavedra, 2013; Villanueva, 2011) y el referido a España (Instituto Vasco de la Mujer [Emakunde], 2008; Peña, 2008; Sanfélix, 2011; de Sola et al., 2003), donde se priorizó el contexto latinoamericano (Aguayo et al., 2011; Ale, 2010; Saavedra, 2013; Villanueva, 2011), con el fin de reconocer las condiciones socioculturales que inciden en las construcciones y significaciones a propósito de las masculinidades, lo que evidencia la necesidad de explorar desde la interseccionalidad (clase, raza y lo étnico) y la globalización, las dinámicas, fisuras y continuidades a propósito de las masculinidades hegemónicas y no hegemónicas.

De igual manera, se puede evidenciar que las sociedades contemporáneas han logrado establecer el tema de la igualdad de género como un aspecto central en la agenda de los gobiernos y como una preocupación constante desde la opinión pública. En este sentido,

muchas de las acciones que se han adelantado en esta dirección tienden a ampliar los espacios de participación y acción que tienen las mujeres; sin embargo, esto también ha conllevado a que, en vez de garantizar espacios de convivencia y aceptación desde la igualdad de género, se terminan evidenciando actitudes e imaginarios por parte de los hombres desde sus roles tradicionales e ideologías dominantes. Esto es evidente en nuestra sociedad colombiana, donde diariamente se dan a conocer casos de violencia de género, tanto en la cotidianidad de las personas como en los medios de comunicación, los cuales son claramente signos de una sociedad donde la idea de hombre está fuertemente vinculada al ejercicio de la violencia contra la mujer (física, económica, simbólica, etc.) y donde es urgente generar espacios y propuestas que lleven a la reflexión sobre estas prácticas y los contextos que las promueven.

Es aquí donde se hace necesario repensar la igualdad de género por medio de la crítica a los modelos hegemónicos de construcción de identidad en los hombres, de manera que aquello que define a la masculinidad desde la historia y la cultura pueda ser discutido y resignificado desde los espacios académicos y políticos donde se proponen los modelos de sociedad.

### Consideraciones teórico-conceptuales

Para la construcción del marco de referencia teórico en el que se apoyó la investigación fue necesario realizar un rastreo de las claves teóricas desde las cuales se han comprendido las *masculinidades no hegemónicas*, dado el carácter social, variable y construido de estas. En este sentido, tal como lo señala Viveiros (2002, p. 53, citando a de Barbieri, 1992; Gomariz, 1992 y Hearn, 1987, entre otros), es

necesario ubicar los estudios sobre masculinidades en el campo de los estudios de género como resultado del avance de la teoría feminista, de la constatación por parte de numerosos autores de la invisibilidad en las ciencias sociales del varón como actor dotado de género y de los cuestionamientos de los privilegios masculinos, provenientes de los movimientos feministas.

Además de lo anterior, se tomó como referencia el paradigma fenomenológico y la teoría de la construcción social de la realidad, permitiendo la comprensión del objeto de estudio. De manera general, la fenomenología se interesa por los procesos que constituyen intersubjetivamente las estructuras de la realidad y la forma como se construye y reconstruye permanentemente la vida social (Schutz y Luckmann, 2003).

Igualmente, es pertinente mencionar, de acuerdo con Berger y Luckmann (1986), que la realidad social es una construcción social, en donde el lenguaje objetiviza el pensamiento del sujeto, a la vez que trasciende las barreras temporales y espaciales, posibilitando materializar actos y situaciones de la vida cotidiana.

Por tanto, los seres humanos se constituyen como seres sociales que se encuentran en constante interrelación con el contexto que los rodea y tienen la capacidad de ser creadores y protagonistas de sus vidas; se construyen día a día en la búsqueda continua por realizarse en diversas áreas de sus vidas (trabajo, familia, vecindario, amigos, etc.). De esta manera, cuando los sujetos interactúan, construyen a partir de sus visiones y acciones, la realidad que les rodea; de allí que esta se conciba como una construcción social, que puede ser sostenida o transformada.

Teniendo en cuenta las anteriores claridades teóricas, se conceptualizan como categorías centrales en el estudio la *construcción de significados* y los *factores socioculturales*. Al respecto, Bruner (1991) planteó que los sujetos les otorgan significado a sus experiencias y a partir de allí se construye la realidad, por ello la realidad no está por fuera de los sujetos, sino que es una construcción en la cual influyen las construcciones mentales y las creencias del individuo; no obstante, la construcción de significado va a depender también de la relación con los otros y de *factores socioculturales*, los cuales se comprenden como aquellos aspectos que dan cuenta de las formas de organización, los estilos de vida, las ideologías, los imaginarios, las normas, las costumbres, las expectativas y los roles según el género, en un momento histórico determinado.

En este sentido, se vincula al género como categoría de análisis relacional, que permite entender cómo dichos factores operan en cada contexto, cuáles son los códigos éticos y políticos que lo sostienen, cómo se consolida lo correcto, la norma, el deber ser en las subjetividades y colectividades hasta naturalizarlo, anclando así una visión crítica que facilita pensar en la necesidad de una deconstrucción cultural de los géneros (Pavajeau, 2006, como se citó en Tovar y Pavajeau, 2010, p. 96).

En este orden de ideas, se aprecia la conexión entre los factores socioculturales y la construcción de significados, dado que estos posibilitan la emergencia de prácticas relacionadas con lo socialmente establecido respecto a ser hombre y ser mujer; dichas prácticas se comprenden como productos de aprendizajes. Se retoma lo propuesto por Bourdieu (1991) en relación con la idea de práctica, ya que desde sus postulados se expone inicialmente el *habitus* como disposiciones

duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos; sin embargo, no se excluye que las respuestas del *habitus* vayan acompañadas de un cálculo estratégico. De este modo, el mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus*, es un mundo de fines ya realizados de caminos por seguir.

Finalmente, en las consideraciones teórico-conceptuales, se retomó la categoría de masculinidad hegemónica que ha influenciado el pensamiento reciente sobre los hombres, el género y la jerarquía social (Connell y Messerschmidt, 2005). Dicha categoría proporcionó un vínculo entre el creciente campo de investigación de los estudios de hombres (también conocidos como estudios de masculinidad y estudios críticos de hombres), los relatos feministas del patriarcado y los modelos sociológicos de género.

La masculinidad hegemónica como concepto alude al conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al hombre en una cultura determinada, aunque no haya una sola manera de definirla y se le atribuyen diferentes características a la persona que se considera masculina dependiendo del enfoque que se tenga. (Sandoval, 2014, p. 58)

Sumado a ello, se reconoce el carácter múltiple de la masculinidad, lo que pone en evidencia la necesidad de comprender la relación entre las mismas y las diferencias que subyacen a partir de variables como raza, etnia y clase. De igual manera, en la comprensión de las masculinidades, se tiene en cuenta la importancia no solo de los comportamientos sino también de los discursos, mostrando cómo a través de ellos se presenta, defiende

y justifica la posición hegemónica de los varones (Viveros, 2002).

A partir de los aspectos referenciados antes, se propuso dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores socioculturales que permiten a estudiantes de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas (FDCSP) de Unicatólica, la crítica y resignificación de su masculinidad? En coherencia con lo anterior, se planteó como objetivo general: *comprender los factores socioculturales que permiten la crítica y resignificación de la masculinidad en estudiantes de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas de Unicatólica*. Para dar respuesta a dicho objetivo, se trazaron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las expectativas y conocimientos a partir de los cuales han construido su masculinidad los estudiantes de la FDCSP de Unicatólica; 2) explorar las relaciones de intercambio que posibilitan la crítica de la masculinidad hegemónica en los estudiantes de Unicatólica; y 3) caracterizar las prácticas de los estudiantes que dan cuenta de la apropiación de masculinidades no hegemónicas.

## Metodología

Se realizó una investigación de tipo descriptivo y se retomó el enfoque cualitativo a partir de un diseño fenomenológico, con el fin de explorar, describir y comprender los significados y experiencias de los estudiantes de la FDCSP sobre la masculinidad y las formas en que se acercan o se distancian de las expectativas, discursos y prácticas respecto a ser hombre desde una mirada hegemónica, descubriendo de esta manera los elementos en común (Hernández, 2014).

Con el fin de definir la cantidad de sujetos que se vincularon al estudio, se hizo una

caracterización preliminar de los estudiantes de Derecho, Trabajo Social y Comunicación Social-Periodismo matriculados en el año 2020, esto con el fin de conocer datos socio-demográficos tales como edad, estado civil, pertenencia étnica, estrato socioeconómico; no obstante, el muestreo utilizado fue por conveniencia, es decir, aquel conformado por los casos disponibles y a los cuales se tiene acceso; este tipo de muestreo es no probabilístico, lo que indica que más allá de una representatividad o generalización en términos estadísticos, lo que se busca es información guiada por las características y razones propias de la investigación (Hernández, 2014).

Todos los participantes del estudio fueron mayores de 18 años, quienes aceptaron la participación voluntaria, previa lectura del consentimiento informado en donde se precisó información sobre el alcance de este, la confidencialidad y el uso de la información. El trabajo de campo se inició en el mes de julio del 2020, a partir de la implementación de técnicas de recolección de datos, tales como: grupo de discusión, cuestionario virtual, entrevista semiestructurada y la técnica interactiva fotalabla. El proceso de análisis de la información se desarrolló a partir de un ejercicio de categorización inductiva, previa validación y ajustes de los instrumentos de recolección; posteriormente, se realizó la transcripción de la información y teniendo en cuenta las categorías de análisis, se procedió con la descripción, análisis e interpretación de los datos, considerando el andamiaje teórico y conceptual del estudio.

El número de estudiantes que se vincularon a cada una de las técnicas que se implementaron se aprecia en la Tabla 1. En relación con el porcentaje de participación de los estudiantes teniendo en cuenta la pertenencia a los programas académicos de la FDCSP, se

**Tabla 1**

*Asistencia estudiantes por técnica.*

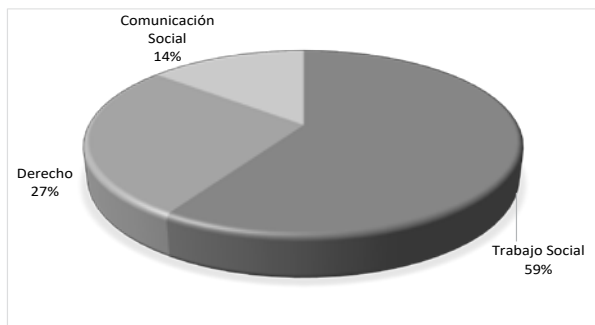
Técnica de recolección de datos	No. asistentes
Cuestionario virtual	22
Grupo de discusión	9
Entrevista semiestructurada	13
Técnica interactiva	9

Fuente: Elaboración propia.

evidenció que predominaron los participantes del programa Trabajo Social, como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**

*Participación de estudiantes por programa académico.*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la información sociodemográfica que se logró obtener a través del cuestionario virtual, el 77,3 % de los estudiantes se ubica entre 16 y 26 años, el 95,5 % son solteros y no tienen hijos, en cuanto a la pertenencia étnica el 31,8 % se reconocen como negros y 68,2 % como mestizos; todos viven en la ciudad de Cali. En relación con la ocupación laboral, el 50 % refirió estar laborando; de dicho porcentaje el 63,6 % trabajan como empleados y el resto como independientes (36,4 %).

## **Sobre los factores socioculturales que influyen en la resignificación de la masculinidad: apuntes analíticos y discusión**

A continuación se presentan los hallazgos principales de la investigación que dan cuenta de la comprensión de los factores socioculturales que posibilitan la crítica y resignificación de la masculinidad por parte de los estudiantes y algunas investigaciones que sirven de base para la discusión.

Uno de los principales hallazgos del estudio demuestra que los estudiantes asumen la diferenciación biológica como característica asociada a lo masculino, además del predominio de la fuerza física que deberían tener los hombres, como se aprecia en la siguiente verbalización:

Las mujeres tienen las mismas capacidades que el hombre, aclaro que la única diferenciación sería en trabajos físicos, porque la contextura no da como para trabajos de carga, a diferencia de los hombres que por su biología sí pueden hacerlo. (Entrevista 5. Estudiante programa Derecho, comunicación personal, noviembre de 2020)

Sumado a lo anterior, se reconoce la relevancia del andamiaje simbólico-cultural en los significados asociados a la masculinidad:

...nos hace masculinos, además de toda la carga genética que podemos traer, todas esas construcciones que hemos hecho a lo largo de toda una vida, entonces hay acciones, comportamientos, actitudes, formas de pensar, aspectos de personalidad que podrían orientar, todas juntas, a definir que un ser humano es un ser masculino. (Entrevista 6. Estudiante programa Trabajo Social, comunicación personal, diciembre de 2020)

De igual manera, en la técnica interactiva desarrollada, al mostrar las imágenes los participantes aludieron a la temática de la masculinidad expresando que:

Al mirar la imagen, se propone un cuestionamiento, hay una masculinidad única; quienes se salen de dicha masculinidad, son anormales. Eso es lo que quiere sugerir la imagen, se debe cuestionar esa idea tóxica de masculinidad, es importante revisar las ideas que desde la iglesia y la sociedad se han impuesto. (Técnica interactiva Fotopalabra, Estudiante programa Trabajo Social, comunicación personal, noviembre de 2020)

Este hallazgo ya ha sido reportado en la literatura; por ejemplo, un estudio de Manzelli (2006) en Buenos Aires, Argentina, exploró y analizó los factores sociales y culturales que intervienen en los significados que construyen jóvenes sobre el ser hombre y las implicaciones que tienen estos significados en sus interacciones sociales. En dicho estudio se muestran resultados similares en tanto la fuerza física se asume como uno de los aspectos diferenciales entre hombres y mujeres. Igualmente, esta se asocia con la rudeza y la preparación para el mundo del trabajo por el lado masculino, siendo una ventaja para los hombres.

Otro de los resultados permite evidenciar que la genitalidad no determina el desempeño de actividades y roles; en sus discursos los participantes indican que el hombre puede desarrollarse de forma libre como cualquier persona en sociedad, sin necesidad de encasillarse en los roles impuestos socialmente; ejemplo de ello es el reconocimiento de que tanto hombres como mujeres pueden desarrollar las mismas ocupaciones, prácticas deportivas y profesiones, dado que cuentan con las capacidades y habilidades para ello; entonces, estas no están predeterminadas

por el género, pese a lo socializado tradicionalmente. En algunos de sus discursos se expone lo siguiente:

no hay funciones específicas ni para el hombre ni para la mujer, el hombre puede lavar en la casa, el hombre puede trapear en la casa, el hombre puede atender sus hijos; eh, la mujer puede hacer lo mismo que el hombre, para mí no hay una función específica que el hombre y la mujer deben realizar en la casa... pienso que como personas nos han codificado a cumplir con unos roles, que realmente para mí han traído muchos problemas. (Entrevista 1. Estudiante programa Trabajo Social, comunicación personal, julio de 2020)

En relación con las nociones de sexualidad y género, a partir de los resultados se evidenció que la mayoría de los estudiantes asocian la sexualidad con las características biológicas y psicosociales del ser hombre y ser mujer; respecto al género, los estudiantes en su mayoría lo reconocen como una categoría que da cuenta de las construcciones sociales sobre ser hombre y ser mujer; no obstante, llama la atención que dicho concepto también fue asociado a la diferenciación biológica de hombres y mujeres. De acuerdo con lo anterior, se aprecian ciertas limitaciones respecto a la comprensión de la sexualidad, pues esta trasciende la diferenciación biológica; es decir, es un aspecto fundamental de la condición humana, presente a lo largo de la vida, abarcando no solo la genitalidad sino las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer y la intimidad (OPS, 2018).

Otro de los hallazgos alude al contraste entre los discursos y las prácticas de los estudiantes en relación con los roles y la posición social de privilegio que históricamente han tenido los hombres en la sociedad; no obstante, este cuestionamiento no trasciende a

acciones concretas que permitan evidenciar la igualdad entre hombres y mujeres. Lo anterior también fue evidenciado en el análisis de Muñoz (2015), quien realizó un estudio en Medellín (Colombia) con el fin de abordar la construcción y significación de las masculinidades en hombres heterosexuales. Este autor reconoció, a partir de los relatos de los participantes, discursos que muestran la importancia de algunos cambios en las relaciones de género, especialmente en la participación de las mujeres en el espacio público, la admisión de temas como la no violencia contra las mujeres; sin embargo, estos hombres aún no logran materializar conductas que verdaderamente posibiliten la igualdad, pues aún se reservan algunos privilegios de orden desigual entre hombres y mujeres.

Si bien los estudiantes que participaron en el estudio cuestionan los principales roles y discursos que se les han impuesto a través de la socialización, dicho cuestionamiento no es sinónimo de la transformación total en sus acciones; es decir, identifican la necesidad de cambiar algunas acciones en función de trascender los modos tradicionales y condicionados de "ser varón". Sin embargo, en su cotidianidad siguen replicando algunas acciones de las que quisieran distanciarse; por ejemplo, cohibirse en la expresión de sentimientos, pese a lo anterior buscan cambiar y trascender a prácticas en las cuales logren expresar sentimientos de manera asertiva; lo anterior fue reflejado por uno de los participantes al preguntarle sobre la expresión de sentimientos en su familia:

Yo diría que ahí sentimientos prácticamente no hay, y yo pienso romper con ese ciclo, de no ser afectivo, porque creo que eso a usted no lo hace ni menos, ni más hombre, solamente usted expresa ante su familia lo que quiere; de hecho, yo he derrumbado una barrera con mi padre, porque él no es de abrazar, en cambio

yo sí, como que venga un abrazo, es que usted es mi papá, no solamente es dinero, no solamente es hablar, no sé, digamos que aunque yo no conviva con él, no solamente es como que eso, he tratado de romper esas barreras; sin embargo, están presentes. (Entrevista 4. Estudiante programa Comunicación Social, comunicación personal, noviembre de 2020)

Igualmente se apreció un discurso relacionado con la presión social que pueden experimentar los hombres al momento de expresarse, tal como lo refirió un entrevistado:

creo que uno se siente vulnerable frente a otras personas por mostrar las debilidades, pero estoy consciente de que son pensamientos que uno se deja influenciar por la sociedad, porque uno no está cohibido por expresar lo que está sintiendo, pero como te decía uno se deja permear y ahí es donde vienen los pensamientos de "me siento vulnerable ante el otro por el simple hecho de mostrar mis sentimientos". (Entrevista 3. Estudiante programa Comunicación Social, comunicación personal, agosto de 2020)

Este resultado es comparable con el estudio realizado en Estados Unidos, México y Reino Unido, en el cual Heilman et al. (2017) buscaron estudiar lo que significa ser un hombre joven, cómo se supone que deben actuar y qué tanto peso tienen las expectativas sobre el ser hombre en sus vidas. Como resultado estos autores señalan que en el plano emocional los hombres sienten temor a ser vulnerables, por lo que la mayoría de las veces afrontan de manera individual sus emociones o acuden al apoyo de las mujeres presentes en sus vidas.

De otro lado, al abordar las relaciones de intercambio que han permitido la crítica de la masculinidad hegemónica por parte de los estudiantes, se aprecia la influencia que ejerce la familia en la construcción de su identidad

como hombres, además de la importancia que se les otorga a los hábitos familiares y a las enseñanzas de las labores del hogar por parte de personas con las que han convivido (padres, madres, hermanos/as, etc.). Un estudiante del programa de Derecho mencionó al respecto:

En el hogar no hay ningún oficio que desacredite como tal la hombría de uno como persona, puede cocinar, puede lavar los trastes, puede hacer el aseo, lavar los baños, eso no quita lo hombre. La verdad entre mi familia siempre se manejó eso (labores del hogar). (Entrevista 2. Estudiante programa Derecho, comunicación personal, agosto de 2020)

Respecto a las relaciones de pareja, los estudiantes señalan la importancia de no dejar de lado aspectos relacionados con manifestaciones afectivas de diversa índole; aunque dichas prácticas están mediadas por el contexto sociocultural.

Ahora bien, en cuanto a las relaciones con los pares, en su mayoría los estudiantes indican que dialogan con sus amigos hombres de temas como el entorno laboral, la situación económica y relaciones afectivas; por otra parte, en estos diálogos no existe una tendencia a mencionar asuntos como las frustraciones sexuales, temas familiares, ni aspectos de moda.

De igual manera, algunos de los estudiantes entrevistados afirman que los discursos y temas que sostienen con sus amigos hombres son diferentes en comparación con los de sus amigas mujeres; aunque algunos hacen la aclaración que dicha diferencia también depende del vínculo, es decir, que independientemente de sostener conversaciones diferentes con hombres o mujeres, se le da relevancia al tipo de relación y confianza que tienen con sus amigos y amigas.

Sobre la satisfacción con la vida y el rol que asumen como hombres, los estudiantes reconocen la necesidad de seguir avanzando en la transformación de la ideología patriarcal:

creo que los hombres hemos estado en una posición social, política e histórica de privilegio que nos debemos cuestionar, toda vez que ha violentado a las mujeres. (Cuestionario virtual, estudiante Trabajo Social, comunicación personal, octubre de 2020)

Esto con el fin aportar a la equidad e igualdad entre los géneros, logrando un equilibrio frente a lo que desean y los ideales que se han construido en la sociedad respecto a la masculinidad. Con todo lo anterior, es pertinente retomar el planteamiento de Barba y Gómez (2016):

la masculinidad permanentemente se está transformando ya por accidentes históricos, ya por propósitos conscientes-colectivos, el momento actual permite observar una transformación evidente hacia construcciones de género más orientadas a la equidad, reconociendo, sin embargo, que aún hay mucho por avanzar (...) (p. 257)

En este sentido, se comprende que los imaginarios y expectativas sobre la masculinidad hegemónica no han desaparecido del contexto; es decir, confluyen con otras masculinidades. Sumado a esto, un estudiante refirió:

Algo que he logrado apreciar en mi pueblo (...) yo no podía expresarme de cierta manera, siempre viví reprimiendo mis sentimientos. La frase va muy relacionada con el tipo de creencia que se maneje en la familia. La sociedad los ve como unos fracasos, varias personas me han dicho sentimental, la hegemonía del hombre, es el fuerte, el valiente, especialmente en contextos vulnerables, donde el hombre tiene que mostrar como ese enojo, porque si

demuestra lo contrario, lo van a ver como débil; lastimosamente lo he vivido y he visto que pasa así. (Grupo de Discusión, , comunicación personal, noviembre de 2020)

A su vez, se destaca el aporte de la academia en la resignificación de la masculinidad, pues los estudiantes señalan diferentes ideas que incentivan la reflexión y el cuestionamiento de esta, como se evidenció en lo expresado por uno de los participantes:

Sé que socialmente se nos "imponen" una serie de prácticas como hombres, creo que también la academia hace que podamos ampliar nuestro panorama y pensarnos si realmente estas prácticas son correctas o no y creo que de una u otra manera he ido creando mi propio rol de hombría. (Cuestionario virtual, estudiante Trabajo Social, , comunicación personal, octubre de 2020)

En este orden de ideas, es importante resaltar el valioso aporte del contexto universitario, pues permite que los estudiantes tengan diferentes comprensiones sobre lo que significa ser hombre y participen de los escenarios de diálogo que posibilita la academia.

## Conclusiones y recomendaciones

Se deben valorar significativamente los diferentes contextos (familia, grupo de pares y entorno educativo) que median en la construcción y resignificación de la masculinidad, puesto que en dichos contextos se recrean los conocimientos y las expectativas que derivan en modos particulares de ser hombre.

Las relaciones de intercambio que se configuran en el contexto universitario permiten que los estudiantes asuman una postura crítica respecto a los discursos y prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica, de ahí que contemplen la necesidad de trascender

algunas prácticas con las que no se sienten satisfechos, aunque se torne complejo el desprendimiento de estas, dada la presión social a la que están expuestos.

Por lo anterior, es importante seguir avanzado en la construcción de relaciones equitativas respecto al género, procurando la no discriminación de las masculinidades que emergen a partir de la crítica y resignificación de la masculinidad hegemónica.

Comprender la resignificación de la masculinidad hegemónica posibilita el reconocimiento de formas múltiples y diversas respecto al ser hombre, de ahí que sea necesario seguir avanzando en las reflexiones sobre las masculinidades a través de este tipo de estudios en contextos educativos. Lo anterior permitirá la construcción de dispositivos pedagógicos que incentiven el respeto por la diferencia desde la igualdad.

Como recomendaciones se espera que desde la universidad se consolide una política institucional de género que facilite la construcción de planes, programas y proyectos que contribuyan al reconocimiento de la diversidad y la equidad de género en el contexto universitario.

Además, se recomienda que los programas académicos generen espacios de discusión, análisis y reflexión de manera permanente, que contribuyan en la generación de prácticas pedagógicas y asignaturas electivas que involucren la perspectiva de género, la equidad y la inclusión social, como aspectos indispensables para la formación, y de esta manera, aportar al cumplimiento de los objetivos misionales de la universidad.

Finalmente, se espera dar continuidad al estudio sobre las masculinidades para poner

en discusión las miradas y significados sobre el ser hombre, teniendo en cuenta una perspectiva relacional; es decir, se requiere avanzar en la comprensión de cómo las mujeres significan las diferentes formas de masculinidad, además de reconocer la influencia del contexto universitario en las identidades de género.

## Referencias

- Aguayo, F., Correa, P. y Cristi, P. (2011). *Encuesta IMAGES Chile Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género*. Cultura Salud/EME.
- Ale, I. (2010). La construcción de las masculinidades entre adolescentes trabajadores de Lima, Perú. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XX(1)*, 161-177.
- Barba, Á. y Gómez, R. (2016). Percepciones acerca de la masculinidad en un grupo de hombres y mujeres del Área Metropolitana de Bucaramanga - Santander, Colombia. *Reflexión Política, 18(36)*, 212-223.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Burbano, J., Gafaro, M., Torres, A. y Domínguez, M. (2019). Masculinidades en tránsito: las voces de los motociclistas. *Masculinidades y Cambio Social, 8(2)*, 145-170. <http://doi.org/10.17583/MCS.2019.3933>
- Castro, B. J. (2016). Construcción y transformación de masculinidades de los corteros de caña de azúcar del Valle del Cauca. *Revista Colombiana de Sociología, 39(1)*, 79-102.
- Catacolí, C., Rodríguez, J. y Correa, N. (2018). *Configuración de las relaciones de género*. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society, 19(6)*, 829-859.
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde las perspectivas de los hombres*. UNICEF Colombia, Arango Editores.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2(1)*, 88-113.
- Gittings, L. (2016). 'When you visit a man you should prepare yourself': male community care worker approaches to working with men living with HIV in Cape Town, South Africa. *Culture, Health & Sexuality, 18(8)*, 936-950. <https://doi.org/10.1080/13691058.2016.1150513>
- Gökariksel, B. y Secor, A. (2017). Devout Muslim masculinities: the moral geographies and everyday practices of being men in Turkey. *Gender, Place & Culture, 24(3)*, 381-402. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2017.1314948>
- Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Promundo-US y Unilever.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Vasco de la Mujer [Emakunde] (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Printek.

- Manzelli, H. (2006). Sobre los significados de ser hombre en varones jóvenes en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Estudios Feministas*, 14(1), 219-242. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100012>
- Medina, J. F., Marín, V. y Dávila, C. D. (2018). *Vivencia de la masculinidad en hombres de tres generaciones* [trabajo de grado de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Messerschmidt, J. (2010). Engendering Gendered Knowledge: Assessing the Academic Appropriation of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities*, 15(1), 56-76. DOI: 10.1177/1097184X11428384
- Muñoz, H. (2015). *Hacerse hombre. La construcción de masculinidades desde las subjetividades: un análisis a través de relatos de relatos de vida de hombres colombianos* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018). *Comunicaciones breves relacionadas con la sexualidad. Recomendaciones para un enfoque de salud pública*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49504>
- Ortega, M., Centeno, R. y Castillo, M. (2005). *Masculinidad y factores socioculturales asociados al comportamiento de los hombres: Estudio en cuatro países de Centroamérica*. UNFPA y CEPAL.
- Peña, J. C. (2008). *Construcción de masculinidades igualitarias atractivas. La transmisión de valores a través de actos comunicativos en contextos* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
- Saavedra, P. B. (2013). *Concepción de masculinidades en jóvenes universitarios: Sobre ser hombre y cómo se aprende a serlo. Estudio de caso del Hogar de Estudiantes Universitarios de Curicó* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad de Chile, Chile.
- Sagaró, N. M. y Moraga, A. (2015). Creencias acerca del sexo, el género y la masculinidad en adolescentes de distintos niveles de enseñanza. *MEDISAN*, 19(10), 1216-1223.
- Sandoval, K. (2014). Del dicho al hecho. Las ideologías de género que sustentan las masculinidades hegemónicas. *La Manzana de la Discordia*, 9, 57-73.
- Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, 7, 220-247.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- de Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123.
- Téllez, A. y Verdú, A. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
- Tovar, C. y Pavajeau, C. (2010). Hombres en situación de desplazamiento: transformaciones de la masculinidad. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 95-102.
- Villanueva, A. (2011). «Hombre» es una palabra con muchos significados... y es bien difícil serlo. *Construcción de identidades masculinas en estudiantes de Ingeniería*. [Tesis de maestría]. Universidad de Chile.

Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

Wilson, N., Parmenter, T., Stancliffe, R. y Shuttleworth, R. (2013). From diminished men to *conditionally masculine*: sexuality and Australian men and adolescent boys with intellectual disability. *Culture, Health & Sexuality*, 15(6), 738-751. <https://doi.org/10.1080/13691058.2013.780262>



# Direccionalidad de los estilos parentales en la regulación emocional infantil<sup>1</sup>

## Directionality of parental styles in children's emotional regulation

pp. 76-88

DIANA SOFIA FERNANDEZ ERAZO<sup>2</sup>  
HELLEN GERALDIN ORTIZ ZÚÑIGA<sup>3</sup>  
JORGE ENRIQUE QUIMBAYA GOMEZ<sup>4</sup>

REC: 31/03/2021  
ACEP: 8/07/2021

### Resumen

El presente artículo responde a una revisión bibliográfica de tipo cualitativo, el cual tiene como objetivo la comprensión teórica y conceptual de la direccionalidad de los estilos parentales (EP) y su relación con la regulación emocional infantil. Es importante reconocer que los EP resultan fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de la regulación emocional (RE) dado que, dependiendo de la forma de interacción, normatización y afecto parental que los niños experimenten en sus hogares por parte de sus cuidadores primarios, pueden influir en cómo los niños logren reconocer sus emociones para luego tener

un control sobre ellas y responder de manera óptima frente a situaciones específicas que se les presenten. Lo anterior contribuye a la comprensión del desarrollo integral de los niños, propicia la generación de espacios de formación en competencias emocionales, como también el desarrollo de estrategias y habilidades de afrontamiento que posibilitan el manejo de las emociones y la adaptación del sujeto en su entorno.

**Palabras clave:** estilos parentales, regulación emocional, desarrollo infantil.

1. Producto del anteproyecto del trabajo de grado titulado "Direccionalidad de los estilos parentales y su incidencia en la regulación emocional: una revisión teórico conceptual desde el enfoque cognitivo conductual".
2. Estudiante de Psicología, noveno semestre, de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: sofia9714fer@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0782-7866>
3. Estudiante de Psicología, noveno semestre, de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: hegeorzu24@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-2822>
4. Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Docente orientador del Semillero de Investigación en Evaluación Psicológica y Desarrollo Humano - SINEPSI. Correo electrónico: jequimbaya@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1456-9874>

## Abstract

This article responds to a qualitative bibliographic review, which aims at the theoretical and conceptual understanding of the directionality of parental styles (PS) and its relationship with infantile emotional regulation. It is important to recognize that PSs are fundamental in the learning and development of emotional regulation (ER) since, depending on the form of interaction, normatization and parental affection that children experience at home by their primary caregivers, they can influence how children manage to recognize their emotions to later have control over them and respond optimally to specific situations that arise. The above contributes to the understanding of the integral development of children, fosters the generation of training spaces in emotional competencies, as well as the development of coping strategies and skills that enable the management of emotions and the adaptation of the subject in their environment.

**Keywords:** parenting styles, emotion regulation, development.

## Introducción

En los entornos familiares son diversos los estilos parentales (EP) que se desarrollan con el fin de establecer la crianza, el cuidado y la educación de los niños. Ante ello, cada familia dentro de su dinámica tiene una forma de funcionar, esto va a determinar el EP que utilizarán en el proceso de normatización en la crianza de los niños. El EP es la forma como los padres o cuidadores ejercen el establecimiento de normas y el manejo de autoridad con los niños (Baumrind, 1967; Izzedin y Pachajoa, 2009; Solís y Díaz, 2008). Es a partir de esto que Baumrind (1967) categoriza las formas

de funcionamiento parentales en: EP permisivo, autoritario y democrático.

Los EP se identifican de acuerdo con la manera en que los padres o cuidadores se relacionan e introducen normas frente a la educación de los niños (Tabla 1). Los EP pueden influir adecuada o inadecuadamente en la manera como los niños aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones para adoptar comportamientos y acciones adecuadas al enfrentarse a situaciones específicas, lo cual permitirá la adaptación del sujeto en su entorno (Baumrind, 1975; Darling y Steinberg, 1993). Es importante tener presente que los EP contribuyen al desarrollo integral de los niños, dado que propician la formación de competencias emocionales, así como también el desarrollo de estrategias y habilidades de afrontamiento que posibilitan el manejo de las emociones (Maccoby, 1983; Baumrind, 1967).

### Tabla 1

*Descripción de los EP.*

Estilo parental	Características
Autoritario	Alto grado de exigencias (control), castigos irracionales, baja comunicación, y deficiente afecto
Permisivo	Bajo control, no hay instauración de normas y con muestra de afectividad hacia sus hijos
Democrático	Instauración de normas y control racional unido con afectividad, comprensión y comunicación.

**Fuente:** Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que las formas de interacción familiar se establecen para llevar a

cabo el proceso de normatización y crianza de los niños, es indispensable revisar ante qué situaciones se convierten en un promotor de problemáticas sociales. En Colombia, diversas investigaciones apuntan al hecho de que el EP autoritario es negativo, puesto que ejerce una autoridad inhibidora; esto genera alteraciones de tipo emocional y comportamental que intervienen directamente en la salud mental de los niños, lo cual da origen a problemáticas de tipo relacional, comportamental y emocional debido a que el niño no cuenta con competencias para adaptarse fácilmente a su entorno (Moreno et al., 2020; García y Restrepo, 2017; Montoya et al., 2016; Aldana y Siena, 2018; Varela et al., 2015).

Sin embargo, los EP que ejercen una normatización racional, en la cual tienen presente el afecto parental al momento de imponer normas, propician en los niños la interiorización de respuestas más adaptativas, las cuales les permiten una regulación emocional (RE) para responder a situaciones específicas de su contexto social (Baumrind, 1966; Suárez y Vélez, 2018; Aldana y Siena, 2018; Varela et al., 2015).

Ante este panorama se observa que los estudios acerca de las influencias de los EP en el desarrollo infantil se abordan desde una sola dirección, es decir, se hace énfasis en el rol de los padres o cuidadores, pero se pierden de vista las acciones de otros actores presentes en la crianza, así como el lugar del niño en estas interacciones.

De acuerdo con lo anterior, la presente revisión documental tiene como objetivos, en primera instancia, reconocer los diferentes aportes teóricos y conceptuales que se han realizado al estudio de los EP y la RE; analizar la dirección de las relaciones en los EP y cómo la unidireccionalidad o bidireccionalidad

propician un papel activo o pasivo a cada uno de los actores involucrados en la dinámica de la crianza. En efecto, se espera de esta manera avanzar en la comprensión de diferentes problemáticas sociales en el ámbito del desarrollo infantil, tales como: desórdenes emocionales, psicopatologías, problemas para el desarrollo de las habilidades sociales y conducta prosocial; también, alteraciones en el comportamiento que conllevan a conductas disruptivas y agresivas debido a modelos de crianza irracionales (Moreno et al., 2020; Cuervo, 2010).

## Metodología

Para el presente artículo se tuvo en cuenta el método de la revisión bibliográfica de tipo cualitativo, que permitió la investigación documental de distintas fuentes de información primarias y secundarias como artículos, revistas y documentos, para dar cumplimiento al objetivo de la revisión documental que es identificar la direccionalidad de los EP y su incidencia en la RE infantil. Para lo anterior, la recopilación de la información se hizo por medio de buscadores web de carácter académico como Dialnet, SciELO, Redalyc, APA PsycNet, Google Académico, PDF Drive, Repositorio Ruidera-UCLM y Repositorio PUCP. Dentro de la revisión de bibliografía, se recopilaron 50 artículos científicos de los cuales, a partir de un análisis del contenido de la información, se creó una categoría de análisis que facilitara la comprensión del fenómeno.

Por otro lado, se definieron los siguientes criterios de inclusión: para la búsqueda de documentos se tuvo en cuenta palabras clave como *estilos parentales* y *regulación emocional*; en la recolección de documentos no se consideró un determinado lapso de tiempo; los documentos podían estar escritos en idioma español y en inglés. Para la exclusión de

los documentos se establecieron los siguientes criterios: investigaciones que no tuvieran en cuenta la población infantil y estudios que explicaran el fenómeno desde otra disciplina diferente a la Psicología. En la Tabla 2 se relaciona el número de documentos hallados en cada una de las bases de datos.

**Tabla 2**

*Número de artículos por base de datos.*

Base de datos	Número de artículos
Dialnet	6
SciELO	4
Redalyc	8
Google Académico	14
APA PsycNet	10
PDF Drive	6
Repositorio Ruidera-UCLM	1
Repositorio PUCP	1

**Fuente:** Elaboración propia.

Dentro de las categorías de análisis se encuentran: *acepción de EP y RE*; esta categoría tiene como finalidad establecer un panorama de las diversas nociones de los dos conceptos, para de esta manera lograr una comprensión conceptual a partir de las definiciones de distintos autores.

La categoría *bidireccionalidad y unidireccionalidad* va a permitir reconocer las diferentes direccionalidades que pueden tomar los EP en relación con la RE infantil y el rol de cada uno de los actores dentro del proceso de crianza (cuidadores/niño). El apartado de *mutación y variabilidad de los EP*, dará luces para establecer la dirección de incidencia de los EP sobre la RE.

## Revisión analítica

### Acepción de estilos parentales

Para comenzar se definirá el concepto de los EP estudiado desde sus inicios por Baumrind (1967), quien refiere que “son comprendidos como una forma manifiesta en que los padres y madres ejercen el proceso de normatización y el manejo de autoridad en sus hijos los cuales fomentan la autorregulación en los mismos” (p. 788); dicha autoridad promueve de manera intencional la autorregulación en los niños. En esta misma línea, Maccoby (1983) adoptan un equivalente del término EP, el cual llamaron “estilos de crianza o pautas de crianza”, fue descrito como las formas en que los padres o cuidadores se comunican con el niño, el tipo de clima emocional; esto forma una constelación de actitudes acerca del niño, y se puede observar en los comportamientos de los padres o cuidadores.

De esta manera, los estilos de crianza representan la forma de actuar de los padres o cuidadores frente a la educación de los niños y por medio de estos se constituyen en los niños hábitos, costumbres y actitudes que van a intervenir en su desarrollo psicoemocional a corto y largo plazo (López y Trujillo, 2012; Esteve, 2005). Por otro lado, Darling y Steinberg (1993) adoptan el concepto de “prácticas educativas” y mencionan que son aquellas habilidades más frecuentes que efectúan los padres frente al comportamiento de sus hijos. En esta misma línea, López y Vesga (2009) estiman que las prácticas educativas empleadas por los padres tienen impacto en el desarrollo emocional de los niños.

Ante las diferentes teorías acerca de los EP, en este estudio se decidió profundizar en la teoría propuesta por Diana Baumrind

(1967, 1975), según Henao y García (2009) es la investigación más reconocida en cuanto a los estilos de educación parental. Baumrind definió los EP como la manifestación de los padres respecto a la forma como llevan a cabo el proceso de normatización y manejo de autoridad sobre los hijos. Según Baumrind los EP se clasifican en tres formas: autoritario, permisivo y autoritativo o democrático (García et al., 2014; Izzedin y Pachajoa, 2009). El estilo autoritario se caracteriza por la existencia de poca comunicación y afecto hacia sus hijos, ejerciendo un alto nivel de control. Los padres permisivos son flexibles, careciendo de control y con aumento en afectividad y comunicación. Mientras que el estilo democrático se distingue por la existencia de límites claros y con argumento, además de la presencia de afectividad y comunicación (Carrillo et al., 2018; Montoya et al., 2016; García et al., 2014; Álvarez, 2010; López y Vesga, 2009; Zarra-Nezhad et al., 2015; Martínez, 2005; Muñoz, 2013; Jorge y González, 2017; Pinta et al., 2019; Aldana y Siena, 2018; Delgado, 2019; Ruiz de Miguel, 1999).

Sin embargo, la teoría de Maccoby (1983) le suma un estilo diferente a los propuestos por Baumrind (1966). Así, estos autores proponen cuatro EP a partir de dos dimensiones: afecto/comunicación y control/establecimiento de límites (como se citó en Capano y Ubach, 2013, p. 87). A partir de estas dimensiones se desarrollan cuatro EP: el autoritario, el permisivo, el democrático y el negligente. Otras investigaciones establecen que los anteriores autores lo que hicieron fue reformular el estilo permisivo, dividiéndolo en dos: el permisivo-indulgente y permisivo-negligente. El primero se refiere a padres que muestran una indiferencia frente al tipo de conductas de sus hijos, ya sean positivas o negativas, mostrando pasividad ante ello. El segundo hace relación a padres que no se

implican en la crianza de los hijos, mostrando una actitud fría con una suma de maltratos (Losada et al., 2019; Ruiz de Miguel, 1999; Carrillo et al., 2018; Esteve, 2005; Kim y Rohner, 2002; Raya et al., 2009).

Por otra parte, en los años noventa, Darling y Steinberg (1993) plantearon un nuevo modelo en el que existirían dos niveles de estudio diferentes respecto a la influencia de los padres sobre los hijos. En el primer nivel se situaría el estilo educativo parental y en el segundo nivel las prácticas parentales con las que se manifestaba ese estilo (Jorge y González, 2017). Por otro lado, estos autores citan a Palacios (1999) quien propone un modelo de construcción conjunta de los EP donde establece que la relación padres e hijos es bidireccional y estos estilos solo toman eficacia si se adecúan a la edad de los niños y promocionan su desarrollo.

De acuerdo con lo mencionado, los EP tienen relación con la RE de los niños; por esta razón, se hace pertinente tener una claridad y comprensión del concepto de regulación emocional. Para ello, en la siguiente categoría se abordará la acepción de RE, la cual abarcará diversas perspectivas teóricas.

### **Acepción de regulación emocional**

El término *regulación emocional* es entendido como la capacidad que debe aprender un sujeto para reconocer sus emociones y lograr controlarlas, expresarlas de una manera adecuada y adaptativa frente a situaciones específicas de su vida cotidiana (Piñeres y Siena, 2018). Además, se encontró que el término RE es abordado de diversas maneras, tomando sinónimos para referirse a él tales como: control emocional y autorregulación emocional. Pinta et al. (2019) establecen que el control emocional son las facultades,

destrezas y habilidades para hacer un uso reflexivo de sus emociones, adoptando un control sobre su sentir. Por su parte, Losada et al. (2019) proponen que la autorregulación emocional es la capacidad de un sujeto de alterar su conducta frente a las exigencias de situaciones específicas. Otros autores definieron la RE como una capacidad que beneficia el funcionamiento del sujeto en su entorno social; afirman que la RE es la capacidad de procesar información sobre los sentimientos propios y ajenos; dicha información se convierte en una guía para que el niño logre un funcionamiento social efectivo al tener control sobre el entorno y sobre conductas y procesos fisiológicos asociados a las emociones (Mayer et al., 2008; Mayer, 1999).

Por otra parte, Goleman (1995, 1996) y del Valle (1998) definieron la RE desde una mirada biopsicológica, acuñaron el término de inteligencia emocional, definido como aquella habilidad que tienen los seres humanos para reconocer sus emociones y las de los demás, de motivarse y manejar acertadamente las relaciones interpersonales. Dentro de la inteligencia emocional existe un componente de control emocional que es una habilidad que le permite al ser humano manejar y responder frente a las emociones de forma adecuada, teniendo estrategias para afrontarlas dependiendo de la situación social en la que se encuentre. En esta misma línea, Thompson (1994) y Gross (1998, 1999) refieren que la RE consiste en un proceso en el cual las personas intervienen en las emociones teniendo conciencia de ellas, identificando cuándo se experimenta la emoción y cómo se expresa. Años más tarde, Gardner (1983, 2004) presenta su teoría de inteligencias múltiples y menciona que existen siete tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógica, inteligencia musical, inteligencia visual-espacial, inteligencia cinestésica, inteligencia

interpersonal e inteligencia intrapersonal. Esta última hace alusión a la RE, dado que le permite a la persona comprenderse a sí mismo, sus emociones, sentimientos, para luego tener control sobre ellos. Además, Baumrind (1966) utilizó el término de autorregulación para referirse a “los derechos de un bebé a vivir libremente”; es decir que la RE en un sujeto se logra cuando el mismo es capaz de procesar información sobre sus pensamientos y necesidades (sin que se le obligue a hacerlo) para posteriormente implementar estrategias de autocontrol que le sirvan para implantar sus propias normas de comportamiento.

### **Estilos parentales y regulación emocional**

Los EP guardan relación con la RE debido a que, dependiendo del estilo y calidez parental que los padres adopten para llevar a cabo el proceso de normatización en sus hijos, se va a generar el desarrollo de potencialidades afectivas, cognitivas y sociales en los mismos y por ende promoverá en ellos el reconocimiento y regulación de sus emociones tanto positivas como negativas. Así, Baumrind (1966) identifica que las reglas que imponen los EP se logran por medio del uso de la razón (mediados por los reforzadores o castigos); en ese sentido, los EP que ejercen autoridad racional frente a las relaciones complejas de sus hijos van a favorecer en los niños un aprendizaje y modificación de emociones y conductas más aceptables (obediencia) para diferentes situaciones de su vida diaria.

Así, se debe tener en cuenta que el exceso de exigencias y altas demandas por parte de los padres o cuidadores se caracterizan por ser restrictivos y represivos mediante el uso de castigos físicos, lo que dificulta de alguna manera los procesos de RE de sus hijos, lo que los hace rebeldes y agresivos (Baumrind, 1966).

Es así como se puede evidenciar que la normatización de forma racional (teniendo en cuenta el afecto parental al momento de imponer normas) les permite a los niños la interiorización de respuestas más adaptativas frente a su contexto y estas respuestas suelen ser generadas por medio de la RE, que de alguna manera capacita a los niños para enfrentar situaciones conflictivas (Suárez y Vélez, 2018; Richaud, 2005; Capano y Ubach, 2013). Por el contrario, una normatización irracional le impide al niño muchas veces adquirir conocimiento sobre la manera adecuada de responder ante la interacción con sus pares, o a demandas o conflictos que se le presenten en su diario vivir (Baumrind, 1966).

Sin embargo, ante dicha teoría de Baumrind, diferentes autores han deducido que el EP permisivo indulgente les facilita a los niños lograr una RE, debido a que se caracteriza por la sensibilidad frente a sus necesidades, pudiendo resolver los problemas que se le presenten en la vida cotidiana; lo cual conlleva a la autonomía, la comunicación asertiva, el aprendizaje de sus emociones y por ende una manera adecuada de responder a situaciones específicas de su contexto social (Álvarez, 2010; Pinta et al., 2019; Piñeres y Sienna, 2018; Ruiz de Miguel, 1999; Henao y García, 2009; Zarra-Nezhad et al., 2015; Solís y Manzanares, 2018; Izzedin y Pachajoa, 2009; Varela et al., 2015; Muñoz, 2013).

Así, se considera que el EP autoritativo (democrático) estimula en los niños la implementación de estrategias y destrezas de regulación para sus emociones, ya que el cuidador se interesa mayormente en el acompañamiento, en el apoyo y no en las dificultades de ellos, lo que favorece el desarrollo de dicha RE (Baumrind, 1967; Álvarez, 2010; Pinta et al., 2019; Montoya et al., 2016; Tur, 2014; Piñeres y Sienna, 2018; Ruiz de Miguel,

1999; Henao y García, 2009; Zarra-Nezhad et al., 2015; Solís y Manzanares, 2018; Izzedin y Pachajoa, 2009; Varela et al., 2015). Mientras que el EP autoritario, se considera que al establecer una disciplina estricta y rígida dificulta que los hijos puedan llegar a comprender aquellas normas que inducen a la culpa o amenaza y genera una respuesta condicionada en los niños, la cual los limita a realizar nuevamente una conducta que recibió un castigo, pero también les impide tener un conocimiento sobre las posibles alternativas para dicha conducta. Por ende, este tipo de prácticas le impiden al niño formar estrategias de RE, puesto que limitan la posibilidad de explorar conductas alternativas (Baumrind, 1967).

### **Unidireccionalidad y bidireccionalidad**

Unidireccionalidad y bidireccionalidad son términos a tener en cuenta a la hora de hablar sobre EP, dado que el primer término es utilizado implícitamente dentro de las investigaciones haciendo alusión a que los EP impactan e influyen en el desarrollo emocional (incluida la regulación de emociones), independientemente de las características individuales de los niños; es decir que desde esta perspectiva el niño cumple un rol pasivo. Para dar soporte a lo anterior, las investigaciones muestran que los EP utilizados por los padres o cuidadores para el proceso de normatización y crianza de los niños determinaban el desarrollo emocional y el control que los niños les dieran a sus emociones (Aldana y Siena, 2018; Losada et al., 2019; Henao y García, 2009). Así, Henao y García (2009) citan a Darling y Steinberg (1993), quienes establecen:

Se considera que las prácticas educativas que los padres y madres ponen de manifiesto dentro del núcleo familiar, han de tener impacto

en el desarrollo de sus hijos e hijas, independiente de las características psicológicas que tenga el niño o la niña. (p. 4)

Por otro lado, en cuanto al tema de bidireccionalidad, en la revisión de antecedentes también se pudo ver que se plantea que los EP y su incidencia en el desarrollo de la regulación de emociones depende no solo de la forma del EP, sino que hay una mediación de los atributos que conforman al individuo. Para lo anterior, Losada et al. (2019) citan a Raznoszczyk et al. (2006), quienes sostienen que “la regulación emocional es fundamental en los primeros años de vida, consideran que el bebé al nacer posee una capacidad de regulación, pero muy frágil y escasa, por ello necesita del ambiente cuidador que le posibilite la regulación” (p. 10). En el proceso bidireccional los niños cumplen un papel activo, donde su desarrollo emocional no solo depende de la forma en que los padres o cuidadores implementan las normas e imponen autoridad para el proceso de crianza, sino que los niños tienen unas características personales que, unidas al acompañamiento que le brinden sus padres, se complementan en el transcurso del desarrollo emocional (Losada et al., 2019; Jorge y González, 2017; Robledo y García, 2008).

### **Mutabilidad y variabilidad de los estilos parentales**

Teniendo en cuenta que los EP son interpretados como las diferentes formas que los padres o cuidadores adoptan para llevar a cabo el proceso de educación de los niños, estos no son inmutables, dado que ellos se forman, se construyen y cambian dependiendo de las circunstancias, vivencias y desarrollo o etapa en que se encuentren los niños. Jorge y González (2017) proponen que los EP se transforman según las circunstancias, tiempo

y desarrollo de los hijos. En este mismo orden de ideas, Losada et al. (2019) establecen que: “los estilos parentales son generalmente mixtos y van cambiando, ya que varían según el momento evolutivo del niño y con el paso del tiempo” (p. 5). Además, cabe mencionar que la mutabilidad de los EP también se presencia dependiendo del género, etapa evolutiva y características en las que se encuentre el niño (Jorge y González, 2017; Losada et al., 2019; Delgado, 2019; Aldana y Siena, 2018).

Por otro lado, se pudo identificar la variabilidad de los EP, dado que estos se construyen con base en la cultura, valores y creencias, entre otros aspectos que hacen parte de la constitución del ser humano (Izzedin y Pachajoa, 2009; Robledo y García, 2008). Delgado (2019) afirma que: “Los padres a menudo tienen diferentes estilos de crianza en función de la cultura, las características personales y la forma en que se criaron” (p. 9). De igual forma, Aldana y Siena (2018) estipulan que “los estilos de socialización parental en cada núcleo familiar son diferentes en su proceso de crianza” (p. 4). Por esta razón, al hablar de los EP se debe tener en cuenta su carácter mutable y variable.

### **Dificultades y limitaciones**

El establecer un único término para referirse al objeto de estudio fue una dificultad que se presentó a la hora de la revisión documental, dado que, al leer algunos documentos, se evidenció que varios de los autores utilizaban el término *estilos parentales* indiscriminadamente, ocasionando sesgos a la hora de interpretar y comprender el concepto (Henaó y García, 2009; Jorge y González, 2017; Losada et al., 2017). Para ello, hacen uso de las frases “estilos de interacción familiar”, “estilos parentales”, “prácticas educativas” y “formas de interacción fami-

liar". Así mismo, Jorge y González (2017) en su artículo se refieren al fenómeno de investigación de dos formas diferentes: "pautas de crianza" y "prácticas de crianza", sin hacer una distinción o aclaración entre ambos conceptos que facilite la comprensión del lector. La anterior dificultad se pudo percibir en la mayoría de artículos revisados, lo cual da cuenta de que los EP deben ser estudiados con más detalle para establecer con claridad el concepto y distinguirlo de otros términos que, aunque hacen parte de la estructuración de los EP, no son sinónimos de ellos. Para dar fundamento a lo anterior, Losada et al. (2019) estipulan que "en la interacción entre distintas variables que se ponen en juego en las prácticas educativas, tales como comunicación, afecto y control entre sus miembros, se van a configurar los distintos estilos educativos" (p. 2). Con esto se puede analizar que las prácticas educativas difieren de los EP, ya que son un componente estructural para los mismos y el término no debe ser usado como semejante a ello.

En cuanto al término *regulación emocional* también se encontraron diversas formas para referirse a él como: control emocional, regulación emocional, manejo emocional y autorregulación emocional. Estas cuatro formas se utilizaban en los artículos, sin establecer un único término que facilitara la comprensión conceptual del lector. Sin embargo, cabe mencionar que durante la revisión se pudo analizar que las diferentes formas de referirse a la RE proporcionan una similitud conceptual dado que las acepciones van encaminadas a establecer que la RE —o las otras formas de nombrar la temática— es la capacidad que tiene el individuo para hacer uso de sus emociones reflexivamente, interviniendo intencionalmente para obtener control sobre las mismas, lo que contribuye a alterar la conducta frente a las exigencias de situaciones específicas

(Pinta et al., 2019; Delgado, 2019; Carillo et al., 2018; Losada et al., 2019; Jorge et al., 2017; Aldana y Siena, 2018; Zarra-Nezhad et al., 2015; Henao y García, 2009).

## Conclusiones y recomendaciones

Durante la revisión bibliográfica se logró comprender que los EP son las diversas formas en las cuales se relacionan los padres con los hijos para el proceso de crianza. Estos resultan esenciales para la RE en los niños, dado que a partir de estas interacciones se proporciona el desarrollo de habilidades afectivas, cognitivas y sociales que a su vez promueven el reconocimiento, control y expresión de emociones (Pinta et al., 2019; Losada et al., 2019; Zarra-Nezhad et al., 2015). Cabe mencionar que, cuando el sujeto logra tener una capacidad de intervenir sobre sus emociones, alterando su comportamiento ante situaciones específicas, esto le facilita la adaptación en su medio-entorno para así responder de forma adaptativa a situaciones estresantes que conlleven a una activación emocional y por ende requiera de un proceso de regulación.

Los EP pueden ser de tipo racional e irracional, siendo los primeros facilitadores para el desarrollo de la RE infantil; dado que, cuando se establecen normas racionales acompañadas de afectividad, teniendo en cuenta el lugar del niño en el proceso de crianza, se contribuye al desarrollo de habilidades de autocontrol que ayudan a la reflexión intencional de las emociones (Zarra-Nezhad et al., 2015).

Por otro lado, los EP irracionales, caracterizados por el establecimiento de normas severas y castigos, pueden llegar a ser una barrera para que el niño desarrolle la capacidad de controlar sus emociones, debido a que inhiben la posibilidad de expresarse, ya que su

forma irracional de establecer la autoridad en el proceso de crianza restringe la posibilidad de cuestionar y tomar decisiones.

De igual manera, cabe mencionar que diversas investigaciones tienen problemas para establecer un único término para referirse a las temáticas de EP y RE. Esto podría generar sesgos dado que no existiría una claridad conceptual que permita abordar con rigor científico problemáticas sociales que se den a partir de los EP y la RE. Por esta razón, se recomienda para próximas investigaciones hacer una distinción detallada de las diversas formas de referirse a los términos para posibilitar una claridad conceptual en el lector.

A partir de la categoría titulada "Mutación y variabilidad de los estilos parentales" se pudo identificar que los EP cambian en el tiempo y en esto influyen diferentes aspectos como: circunstancias, vivencias y desarrollo o etapa en que se encuentren los niños. Lo anterior se debe tener en cuenta en el proceso metodológico de investigaciones aplicadas puesto que es importante reconocer la variabilidad de los EP y el momento evolutivo en el que se encuentra el niño para evitar sesgos en los resultados obtenidos.

Finalmente, se recomienda para próximas investigaciones problematizar acerca de la tendencia de referirse a los EP como formas de interacción que establecen los padres con sus hijos, dado que en Colombia, dentro de las familias, los cuidados de los niños no siempre están bajo la responsabilidad de los padres sino que existen otros parientes que se encargan de este proceso, debido a que la familia en el contexto nacional ha vivenciado cambios a través del tiempo que han modificado su estructura y dinámica. Ante ello, en las estadísticas se ha evidenciado un incremento del 28,7 % de hogares compuestos

y extensos, los cuales son conformados por padres e hijos, más parientes o amistades; estos últimos en varias ocasiones toman el rol de cuidadores de los menores de edad, debido a las demandas laborales y domésticas que los padres de los niños puedan tener (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2014).

## Referencias

- Aldana, M. y Siena, M. (2018). *Influencia de los estilos de socialización parental en el desarrollo emocional durante la niñez*. [Artículo de revisión, Universidad Autónoma de Bucaramanga]
- Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. <https://psycnet.apa.org/record/1967-05780-001>
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 1(14), 12-37. doi:10.1093/SCHBUL/1.14.12
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Carrillo, A., Estévez, C. y Gómez, M. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *Revista de Psicología*, 1(1), 203-212.

- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin of American Psychological Association*, 113(3), 487-496.
- Delgado, D. (2019). *Estilos parentales y el desarrollo socioafectivo* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Técnica de Babahoyo.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2014). *Observatorio Nacional de Familias*. <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Boletines/bolet%20n%203---observatorio-de-familias.pdf>
- Esteve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- García, J. y Restrepo, J. (2017). Estilos parentales en el proceso de crianza de niños con trastornos disruptivos. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 55-74.
- García, M., Riveras, S. y Reyes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. Basic Book.
- Gardner, H. (2004). *The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Book.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairòs.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent and Response-Centered Regulation of Emotions: Divergent Implications for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13, 551-573.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Revista LIBERABIT*, 15(2), 109-115.
- Jorge, E. y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Kim, K. y Rohner, R. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Lopez, C. y Trujillo, A. (2012). *Estado del arte de la relación entre los estilos parentales y el temperamento en niños y adolescentes* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
- Losada, A., Estevez, P. y Caronello, T. (2019). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil. Revisión narrativa de la literatura. *Redes, revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 40, 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7339240>
- Maccoby, E. (1983). *Parenting and its effects on children: On Reading and Misreading Behavior Genetics*. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.51.1.1>

- Martínez, I. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. UCLM.
- Mayer, J. (1999). Emotional intelligence. *Monographs*, 125(2), 209-224.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence. *American Psychological Association*, 63, 503-517.
- Montoya, I., Prado, V., Villanueva, L. y González, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado de ánimo. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-908X2016000200015](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2016000200015)
- Moreno, J., Espada, J. y Gómez, M. (2020). Role of parenting styles in internalizing, externalizing, and adjustment problems in children. *Salud Mental*, 43(2), 73-84. [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/SM.0185-3325.2020.011](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/SM.0185-3325.2020.011)
- Muñoz, P. (2013). *De la percepción de los estilos parentales a la autonomía* [Tesis doctoral]. Universidad Abierta Interamericana.
- Pinta, S., Pozo, M., Yopez, E., Cabascango, K. y Píllajo, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica*, 8(2), 171-188.
- Piñeres, D. y Siena, M. (2018). *Influencia de los estilos de socialización parental en el desarrollo emocional durante la niñez* [Trabajo de grado para especialización]. Universidad Autónoma.
- Raya, A., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 211-222.
- Richaud, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Robledo, P. y García, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos. *Revista de Psicología*, 4(1), 75-82. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319007.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999120289A>
- Solís, G. y Manzanares, E. (2018). Control psicológico parental y problemas internalizados y externalizados en adolescentes de Lima metropolitana. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1) 29-47. <https://doi.org/10.15446/rpv.28n1.66288>
- Solís, P. y Díaz, M. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198.
- Thompson, R. (1994). Emotional regulation: a theme in search of definition, the development of emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(25), 25-52.
- Tur, A. (2014). Crianza, competencia parental y su relación con el desarrollo de los hijos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 186-191.

- del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5227>
- Varela, S., Chinchilla, T. y Murad, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 193-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658014>
- Zarra-Nezhad, M., Aunola, K., Kiuru, N., Mullola, S. y Moazami-Goodarzi, A. (2015). Parenting Styles and Children's Emotional Development during the First Grade: The Moderating Role of Child Temperament. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(5). doi: 10.4172/2161-0487.1000206



## Hombre, conciencia y libertad en Juan Salvador Gaviota: Análisis de la obra literaria bajo el existencialismo de Jean Paul Sartre

Man, conscience and freedom in Jonathan Livingston Seagull:  
Analysis of the literary work under existentialism  
by Jean Paul Sartre

pp. 89-97

HNA. BRENDA STEFANY VELA CORREA OSC.<sup>1</sup>

REC: 14/05/2021  
ACEP: 8/07/2021

### Resumen

La habilidad humana para cuestionar su existencia por medio de una voluntad desafiante e insaciable de auténtica libertad, es la característica más resaltable de esta novela fabulada de Richard Bach. En ella se relata la historia de Juan Salvador Gaviota, quien se desprende de los determinismos y ataduras de la bandada de la que hace parte, para convertirse en un símbolo de libertad que guía a las demás hacia el logro de sus propias proyecciones. Bajo esta experiencia personificada por la gaviota y de la mano del existencialista Jean Paul Sartre, el presente escrito trata sobre el sentido de la libertad sobre la conciencia de sí mismo, la esencia de esta última en el marco de las relaciones y la responsabilidad que implica este compromiso de libertad.

**Palabras clave:** libertad, conciencia, responsabilidad, existencialismo, Sartre, Juan Salvador Gaviota.

### Abstract

Human ability to question his existence through a defiant and insatiable will for authentic freedom is the most outstanding characteristic of this fabled novel by Richard Bach. It recounts the story of Jonathan Livingston Seagull, who breaks free from the determinisms and ties of the flock of which he is a part, to become a symbol of freedom that guides others towards the achievement of their own projections. Under this experience personified by the seagull and by the hand of the existentialist Jean Paul Sartre, this paper deals with the meaning of freedom over self-consciousness, the essence of the latter within the framework of relationships and the responsibility that this commitment to freedom implies.

**Keywords:** freedom, conscience, responsibility, existentialism, Sartre, Jonathan Livingston Seagull.

1. Hermana contemplativa de votos solemnes de la Orden de Santa Clara (OSC), radicada en el Monasterio de Montenegro, Quindío - Colombia; estudiante de Licenciatura en Filosofía de la Ucatólica de Cali. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2495-922X>

—Cada uno de nosotros es en verdad una idea de la Gran Gaviota, una idea ilimitada de la libertad —diría Juan por las tardes, en la playa—, y el vuelo de alta precisión es un paso hacia la expresión de nuestra verdadera naturaleza.

(BACH, 1986, p. 22)

Después de un panorama de identidad, exilio, encuentro, resignificación y, ubicados en la tercera parte de la obra de Richard Bach, se pueden considerar los sucesos de una gaviota que se desprende de las convenciones de la bandada de la que hace parte, para lograr su mayor sueño: el de volar sin límite de espacio o tiempo, convirtiéndose en un símbolo que guía a los demás hacia el logro de sus proyecciones. Estos sucesos permiten el acercamiento actual a realidades como el tiempo, el sujeto, su libertad y su conciencia, que según Sartre arrojan al hombre al mundo, y permiten el compromiso con el mismo en fidelidad a un principio indiscutible de su filosofía: la libertad (Franco, 2019).

De acuerdo con esto, y con el propósito de desarrollar el sentido que tiene la libertad sobre la propia conciencia según el pensamiento de Sartre, este ensayo, a modo procesual, se aproxima al pensamiento del filósofo, en torno a la relación existencial del hombre con la conciencia de sí mismo y en relación con su contexto, así como también a la esencia de sus relaciones y su responsabilidad frente al compromiso que lo precede: la libertad. Esta aproximación sucederá en alternancia con algunas de las máximas de la obra literaria en cuestión, que permiten la confrontación con la filosofía a la que Sartre llama *condena*:

Es a través de la angustia que el ser humano capta la libertad, que se sabe libre, que toma conciencia de que puede tratar de huir de ella,

pero que será inútil, que está *condenado a ser libre*. Podrá estar prisionero, podrá estar restringido, podrá estar limitado, podrá estar de todas las maneras posibles, pero no podrá dejar de ser libre. (Abello, 2011)

En este sentido, abordar el tema de la libertad será posible en la medida en que se vaya acercando el pensamiento hacia una perspectiva cada vez más completa de la conciencia; esto como consecuencia de la fuerza que habita en el hombre para cuestionar su existencia, junto a una voluntad desafiante e insaciable de auténtica libertad. Además, este ejercicio será objetivo si se logra en un ambiente lleno de determinismos y ataduras, que describen, también, algunas de las características más resaltables de esta novela fabulada de Richard Bach.

Hay que mencionar, además, que la capacidad crítica del pensamiento es uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de la conciencia de sí mismo, ya que esta es signo de madurez, de proyección y objetividad; es evidencia del trabajo sincero por la propia realización, es garantía de estabilidad personal, así como también es indispensable para existir como un auténtico ser en relación. En palabras de Pérez Valera (1992): "Conciencia es la presencia del sujeto a sí mismo" (p. 163).

El hombre al tener la posibilidad de decidir por sí mismo de sí mismo, establece una identidad entre sujeto y libertad, manifestándose

—respecto a esta última— la radicalidad de su inmanencia, desde la cual el hombre trasciende toda la naturaleza y sus procesos, y a sí mismo. En este sentido, la libertad se ejerce más allá de las situaciones que la preconditionan; antes bien, en sí misma está orientada esencialmente hacia y para el futuro. (Ábrigo Otey, 2006)

A su vez, aquel que en conciencia asume la vida y la eleva a su máxima potencia por la exigencia personal que se imprime, sumado a la manera coherente de vivir los riesgos y las posibilidades que esto conlleva y, además, en una experiencia de relación constante, madura y responsable, es un ser libre. Esto resignifica y genera la transformación del entorno inmediato en un estado diferente, de acuerdo con el grado de conciencia desarrollado en cada uno. Así mismo se confirma que, si el hombre es lo que él libremente hace de sí mismo, entonces, no solo se hace responsable de sí, sino de toda la humanidad, porque cada uno de sus actos se relaciona con la esencia del otro.

El ser humano es “trascendente”: es un ser volcado sobre el mundo para transformarlo, está “condenado” a la actividad, es responsable de que las cosas marchen, de que los objetos del mundo y de la vida sigan en el estado en que están o pasen a un estado diferente. (Echeverría, 2006)

El hombre es, ante todo, un proyecto, es decir, será por encima de todo: lo que haya proyectado ser. Entonces, no sólo es responsable de sí mismo, sino de toda la humanidad. Porque cada acto del hombre, toca de lleno a toda la humanidad. (Gordillo, 2009)

Ese es precisamente el contexto en el que las gaviotas de la novela de Bach se desenvuelven. Una vez asumido el exilio y el deseo de conseguir su verdadera identidad, única ruta para ser libres, entran en un desconocido

proceso, al que se podría atribuir la palabra “espiritual”, en el que sobrevolando sus propios límites van descubriendo la inexistencia de los mismos, así como también, van descubriendo junto a su verdadera naturaleza, otros límites que valientemente y, en el marco de las relaciones, pueden ir superando: “No creas lo que tus ojos te dicen. Sólo muestran limitaciones. Mira con tu entendimiento, descubre lo que ya sabes, y hallarás la manera de volar” (Bach, 1986, p. 28).

Dentro del grupo de gaviotas exiliado que ha emprendido la nueva forma de vida, se presenta Pedro, que, dentro de los alumnos de Juan, tiene características inspiradoras e importantes al punto de la perfección; sin embargo, su devastador deseo de aprender a volar es la descripción más acertada que puede hacerse de esta gaviota, a la que Juan tendrá que recordarle siempre sobre el rechazo de todo lo que represente un límite en el proceso de búsqueda y conquista de la libertad.

¿Por qué será —se preguntó Juan, perplejo— que no hay nada más difícil en el mundo que convencer a un pájaro de que es libre, y de que lo puede probar por sí mismo si sólo se pasara un rato practicando? ¿Por qué será tan difícil? (Bach, 1986, p. 27)

Sin embargo, en el camino de conciencia y libertad no basta con el deseo de aprender, así este sea devastador, como sucede en Pedro Gaviota, es preciso creer que aquello que surge como una simple idea de perfección, “puede ser tan real como el viento y las plumas” (Bach, 1986, p. 22). Esto permite de nuevo el paralelo y relación con el pensamiento de Sartre; él insiste en que la conciencia es la actitud constante que nos remite al mundo en intención pura y auténtica libertad; por esto, afirmando también que, en plenitud de conciencia la existencia precede a la esencia, confirma que el hombre se encuentra, surge

en el mundo, y luego sí, se define (Gordillo, 2009).

De esta manera, libertad y futuro del hombre también se identifican, en cuanto que el hombre tiene futuro sólo por razón de su libertad; y al revés, la libertad, en cuanto esencialmente orientada hacia el futuro, conduce al hombre más allá de cuanto es y ha sido. Ahora bien, al establecerse una identidad entre libertad y futuro, la responsabilidad se manifiesta como la esencia constitutiva de una libertad-para. (Ábrigo Otey, 2006)

En definitiva, este proceso de encuentro e identidad lleva a las gaviotas en exilio a defender sus propios anhelos, implica capacidad de decisión y auténtica responsabilidad en esta elección asumida. Lo dirá Juan Salvador en una de sus tantas lecciones sobre la Gran Gaviota, en este caso dirigiéndose a Esteban: "Tienes la libertad de ser tú mismo, tu verdadero ser aquí y ahora, y no hay nada que te lo pueda impedir" (Bach, 1986, p. 25).

Otra de las implicaciones que tiene la libertad es, además, la necesaria renuncia de las propias seguridades para emprender rutas desconocidas hacia lo que es en esencia la naturaleza del ave, pero, hacia lo que solamente unos pocos tienen la valentía de llamar verdad y luchar por conseguirla. Dice Sartre: "La conciencia se elige a sí misma como deseo" (como se citó en Strathern, 2014). En otras palabras, la conciencia en realidad se crea a sí misma por medio de sus elecciones.

Considerando entonces que el hombre, consciente de sí mismo, puede dilatar su capacidad de entendimiento y afectividad para asumir la conciencia de sus relaciones, así como la responsabilidad sobre su propio ser y sobre la humanidad, el "nada más que la conciencia" de Sartre deja en suspenso el intelecto, pero su visión de la realidad

desnuda, viscosa, obscena, lleva la carga de las emociones (Strathern, 2014, p. 22). "Si somos fieles a nuestra propia conciencia, la posición de Sartre es defendible. Es mi destino, y haré con él lo mejor que pueda; si soy libre de cambiar mi vida, debo ser responsable de ella" (Strathern, 2014, p. 25).

—¡Mirad a Pedro, a Terrence, a Carlos Rolando, a Mario Antonio! ¿Son también ellos especiales y dotados y divinos? No más que vosotros, no más que yo. La única diferencia, realmente la única, es que ellos han empezado a comprender lo que de verdad son y han empezado a ponerlo en práctica. (Bach, 1986, p. 25)

Surge, así mismo, en la correspondencia entre deber y sujeto la práctica de la libertad. Y es que solo bajo la mirada de la idea de "responsabilidad" podemos concebir la libertad "moderna" que al punto de la autonomía hace garante el ejercicio de la libertad, con una interioridad propia de cada sujeto, logrando construir su esencia como ser humano (Franco, 2019); es decir, sin la responsabilidad, la libertad permanecería incomunicada, encerrada en sí misma, sin posibilidades de interpelar al hombre para su realización mediante la transformación del mundo, pudiendo, en virtud de esa misma incomunicabilidad, degenerar en arbitrariedad (Ábrigo Otey, 2006).

Adicional a esto, comprendidos los aspectos que describen la conciencia de sí mismo, la responsabilidad que esto implica y el eco relacional que surge, ahora con respecto a la conciencia de las relaciones como se ha propuesto desde el inicio, surge la responsabilidad de la conciencia sobre los demás:

Y así ocurrió que, aquella mañana, aparecieron desde el Oeste ocho de ellos en formación de doble-diamante, casi tocándose los extremos de las alas. Sobrevolaron la Playa del Consejo

de la Bandada a doscientos cinco kilómetros por hora, Juan a la cabeza, Pedro volando con suavidad a su ala derecha, Enrique Calvino luchando valientemente a su izquierda. Entonces la formación entera giró lentamente hacia la derecha, como si fuese un solo pájaro... de horizontal a... invertido a... horizontal, con el viento rugiendo sobre sus cuerpos. Los graznidos y trinos de la cotidiana vida de la Bandada se cortaron como si la formación hubiese sido un gigantesco cuchillo, y ocho mil ojos de gaviota les observaron, sin un solo parpadeo. Uno tras otro, cada uno de los ocho pájaros ascendió agudamente hasta completar un rizo y luego realizó un amplio giro que terminó en un estático aterrizaje sobre la arena. Entonces, como si este tipo de cosas ocurriera todos los días, Juan Gaviota dio comienzo a su crítica de vuelo. (Bach, 1986, p. 23)

Es por eso que esta responsabilidad personal o colectiva debe considerarse siempre en el marco de la capacidad de elección que el hombre recibe como don y gracia. Este se relaciona indiscutiblemente con la libertad que, a su vez, es don y derecho. Así lo afirma Diderot cuando, en el marco de las relaciones advierte: "Ningún hombre ha recibido de la naturaleza el derecho a mandar sobre los demás. La libertad es un don, y cada individuo tiene el derecho a gozar de ella tan pronto como goza de la razón" (Diderot, 2012).

Es así como toda la filosofía sartreana se centra en la libertad del individuo para elegir. Al hacerlo, se elige a sí mismo. Y esta libertad permanece incluso cuando el individuo se encuentra en una situación histórica en la que aparece como cautivo (Strathern, 2014, p. 29). Aquí, la filosofía hace eco del hombre, con su fe apasionada en la libertad y en la autonomía personal, pero siempre en relación con su contexto, en un proceso de superación de determinismos y de propios niveles de conciencia, cuya necesidad es inevitable, ya que son el norte para la proyección en beneficio responsable de su propio contexto:

Si me estás viendo ahora, es obvio que no has muerto, ¿verdad? Lo que sí lograste hacer fue cambiar tu nivel de conciencia de manera algo brusca. Ahora te toca escoger. Puedes quedarte aquí y aprender en este nivel —que para que te enteres, es bastante más alto que el que dejaste—, o puedes volver y seguir trabajando con la Bandada. (Bach, 1986, p. 26)

A pesar de este esfuerzo de conquista y reconquista incesante de libertad, esta nunca está ganada; la conciencia debe renovarse diariamente, y más aún cuando tiene implicaciones de orden social.

La conquista de la libertad personal es un ejercicio de responsabilidad con todos, de reconocimiento del otro y de comprensión de las dimensiones que pueden tomar las acciones y decisiones personales, ya que todas ellas tienen influencia directa en el ámbito social (Gordillo, 2009). Mas no se trata tan solo de ejercer la conciencia sobre sí mismo y percatarse de su influencia y repercusión social, es preciso, además, reconocer el riesgo del error sobre la propia conciencia, cuando sin moderación se practican deseos incluso loables que empujan a los hombres a realizar actos censurables.

¡Tan maravilloso es el poderío de la conciencia! la cual nos traiciona, nos acusa y nos combate, y a falta de extraño testigo nos denuncia contra nosotros mismos. Ella misma nos sirve de verdugo y nos agota sin cesar con su látigo invisible. (Montaigne, 2003)

Hay que mencionar además que, a diferencia del universo, que existe sin necesidad de un antes y un después, el ser humano requiere del tiempo y el espacio, ya que son los referentes necesarios para ubicarse en el mundo, para darle forma a la libertad. En este sentido, Sartre (como se citó en Abello, 2011) afirma:

¿Cuál es la forma que toma esta conciencia de libertad?, se pregunta Sartre, y responde: En la libertad, el ser humano es su propio pasado (así como también su propio porvenir) en forma de nadatización. Si nuestros análisis no nos han extraviado, debe existir para el ser humano, en tanto que es consciente de ser, cierta manera de situarse frente a su pasado y su porvenir como siendo a la vez ese pasado y ese porvenir y como no siéndolos. Podemos dar a esta cuestión una respuesta inmediata: el hombre toma conciencia de su libertad en la angustia, o, si se prefiere, la angustia es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser, y en la angustia la libertad está en su ser cuestionándose a ella misma.

En este sentido, también Bach hace referencia al tiempo y al mundo en el ejercicio de la libertad. En principio, la evolución de las gaviotas se fundamenta en el recuerdo, un recuerdo que está cargado de rencor y nostalgia antes que de ilusión o esperanza por la nueva forma de vida alcanzada. El autor insiste además en la novedad de la experiencia que no radica en la novedad en sí misma, ni en el tiempo que la determina, sino en la capacidad de descubrirse en un contexto, con sus similitudes y diferencias, y confirmar que aquello que parece nuevo es tan solo un anticipo a la verdad que ya han alcanzado muchos: "esta manera de volar siempre ha estado al alcance de quien quisiera aprender a descubrirla; y nada tiene que ver con el tiempo. A lo mejor nos hemos anticipado a la manera de volar de la mayoría de las gaviotas" (Bach, 1986, p. 26).

La conciencia constituye la frontera decisiva y fundamental entre el hombre y la naturaleza, y al mismo tiempo, el origen de la existencia humana como existencia frente al mundo. En lo concreto, esto significa que, si bien el hombre vive en el mundo, se descubre desvinculado de él, precisamente en razón de aquello que le diversifica de modo inconmensurable del mismo; a saber, la conciencia. El hombre capta la realidad del mundo como distinta a la suya,

porque es consciente de su propia realidad. Así, en la conciencia es "donde se encuentra la raíz de la diversidad y de la trascendencia del hombre respecto a toda realidad del mundo". (Ábrigo Otey, 2006)

Dicho esto, surge un aspecto no metafórico ni analógico, pero sí aclaratorio, que permite enrutar la responsabilidad en el marco de las relaciones, a pesar del exilio, la exclusión o la censura de los propios ideales o proyectos, el amor. Así sucede con este grupo de gaviotas que después de conocer y experimentar en su propio vuelo la libertad y superación de sus propios límites, son convocados a la bandada que los desaució, para enseñarles a surgir en esta misma lógica de libertad. Pero, ¿cómo llegar a ese punto de perdón y generosidad?

no se debe amar el odio y el mal. Tienes que practicar y llegar a ver a la verdadera gaviota, ver el bien que hay en cada una, y ayudarlas a que lo vean en sí mismas. Eso es lo que quiero decir por amar. Es divertido, cuando le aprendes el truco. Recuerdo, por ejemplo, a cierto orgulloso pájaro, un tal Pedro Pablo Gaviota. Exilado reciente, listo para luchar hasta la muerte contra la Bandada, empezaba ya a construirse su propio y amargo infierno en los Lejanos Acantilados. Sin embargo, aquí lo tenemos ahora, construyendo su propio cielo, y guiando a toda la Bandada en la misma dirección. (Bach, 1986, p. 28)

A esto hace referencia Sartre (como se citó en Strathern, 2014), a propósito del aspecto psicológico afectivo:

El intento, lleno de coraje, de tomar la responsabilidad de nuestra existencia y actuar en consecuencia, no puede nunca eludir totalmente el contenido psicológico o emocional. Aunque fuera saludable tratar de actuar como si estuviéramos libres de nuestra psicología, lo cierto es que nunca podemos alcanzar completamente esa libertad, si bien la insistencia de Sartre en que nunca debemos escondernos

detrás de ella es, innegablemente, una valiente receta para una filosofía de la acción. (p. 22)

Sartre se refiere contundentemente a la responsabilidad de nuestra existencia que, en coherencia con nuestros deseos, debe trascender, de modo que el ser humano no se conforme solo con el hecho de progresar, sino que llegue incluso a comprender que más que el gozo de hacer las cosas, la vida e incluso el amor por la vida consiste en el júbilo de hallar la razón oculta de todo lo que se emprende.

Al cabo de tres meses, Juan tenía otros seis aprendices, todos exiliados, pero curiosos por esta nueva visión del vuelo por el puro gozo de volar. Sin embargo, les resultaba más fácil dedicarse al logro de altos rendimientos que a comprender la razón oculta de ello. (Bach, 1986, p. 22)

De este modo podemos ir confirmando cómo la conciencia de sí mismo conlleva a la exigencia e ineludible importancia de la capacidad de decisión, para hacer posible el marco de las relaciones. Sin embargo, la toma de decisiones es una condición natural que queda sometida a la libertad, por lo que, de hecho, algunos filósofos orientaron su pensamiento hacia la política. Ese también es el caso de Sartre:

El ser humano tiene que tomar decisiones de manera permanente en el mundo que habita y no puede dejar de hacerlo; esa es su condición, y esa condición específica es su libertad. Es claro entonces que, dentro de esa toma de decisiones, que son conductas, ese ser humano puede darles el contenido que mejor le parezca, en la medida que pueden ser de orden estético, ético o moral o cualquier otro dentro de la variedad de significados y significantes que puede tener una conducta, incluida naturalmente la política. De hecho, Sartre en varias ocasiones le dio un contenido político a las acciones humanas en su obra

literaria de este período, es decir, la Segunda Guerra Mundial y los años inmediatamente posteriores, como en *Los caminos de la libertad* y en algunas de sus obras teatrales. Después, es bien conocido, su pensamiento filosófico entró en relación con el marxismo y, quizás lo más importante, tomó libremente la decisión de defender desde sus posibilidades esa libertad y lo hizo durante todos los días del resto de su vida. Sabiendo que el ser humano era libre, también sabía que esa libertad podía constreñirse. (Abello, 2011, p. 26)

Podemos considerar lo dicho hasta aquí como el desarrollo organizado de la aproximación al pensamiento de Jean Paul Sartre, en un paralelo significativo con la tercera parte de la obra literaria de Richard Bach, *Juan Salvador Gaviota*, en torno a la relación existencial del hombre con la conciencia de sí mismo y en relación con su contexto, así como también a la esencia de sus relaciones y su responsabilidad frente al compromiso que lo precede: la libertad.

De hecho, se han abordado algunas proyecciones adicionales sobre la relación entre la conciencia y el futuro, o la conciencia y la naturaleza, así como también sobre la importancia de la capacidad de elección en el hombre. Este desarrollo ha permitido, a su vez, el planteamiento de algunos autores que en el camino fueron confirmando la tesis sugerida desde el comienzo.

De este modo, en pocas palabras, y con base en expresiones literales con la autoría de Sartre: el sentido que tiene la libertad en la responsabilidad del ser humano es tanto personal como colectivo; sin embargo, cuando se refiere al sentido de la libertad sobre la propia conciencia, se refiere a un sentido ontológico y esencial: El hombre es libertad porque es libre de toda determinación gracias a la estructura precognitiva de la conciencia

(Gordillo, 2009), ya que, como se ha explicado hasta este punto y se confirma en el pensamiento de Jean Paul Sartre:

la libertad humana precede a la esencia del hombre y la hace posible. Lo que llamamos libertad, es, pues, indistinguible del ser de la "realidad humana". Esto confirma que el hombre no es primeramente para ser libre después, sino que no hay diferencia entre el ser del hombre y su "ser libre". (Sartre, 1943, p. 61)

Así, pues,

Hablar del ser humano y decir que es libre viene entonces a ser una redundancia, porque no puede dejar de ser libre, y si llega a darse la situación, por el hipotético caso en que pierde la posibilidad real de decidir sobre sus posibles [...] dejaría de ser humano para convertirse en un bípedo o cualquier otra cosa, menos ser humano... (Abello, 2011, p. 24)

—Para comenzar —dijo pesadamente—,  
tenéis que comprender que una gaviota es  
una idea ilimitada de la libertad, una imagen  
de la Gran Gaviota, y todo vuestro cuerpo,  
de extremo a extremo del ala, no es más que  
vuestro propio pensamiento. [...]  
¿No hay límites, Juan?, pensó, y sonrió. Su  
carrera hacia el aprendizaje había empezado...

(BACH, 1986, p. 29)

## Referencias

- Abello, I. (2011). *Las relaciones conmigo y con los otros a partir de Sartre*. <https://www-digitaliapublishing-com.unicatolica.basesdedatosezproxy.com/a/49148>
- Ábrigo Otey, C. R. (2006). *Conciencia y libertad, como dimensiones esenciales de la persona humana*. [http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1\\_old/archives/HASH3050.dir/Conciencia%20y%20Libertad.pdf](http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/archives/HASH3050.dir/Conciencia%20y%20Libertad.pdf)
- Bach, R. (1986). *Juan Salvador Gaviota*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. <https://bit.ly/3nOb2dU>
- Diderot, D. (2012). *Pensamientos filosóficos: el combate por la libertad*. *Proteus*. <https://www-digitaliapublishing-com.unicatolica.basesdedatosezproxy.com/a/15050>
- Echeverría, B. (2006). *El humanismo del existencialismo*. [http://bolivare.unam.mx/ensayos/el\\_humanismo\\_del\\_existencialismo](http://bolivare.unam.mx/ensayos/el_humanismo_del_existencialismo)
- Gordillo, L. (2009). Sartre: la conciencia como libertad infinita. *Tópicos (México)*, 37, 9-29. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492009000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492009000200001&lng=es&tlng=es)
- Franco, A. F. (2019). *La idea de libertad en John Rawls: un comentario a propósito de la idea de sujeto en la teoría de la justicia* [Tesis de maestría]. Universidad Libre de Bogotá. <https://bit.ly/3CUPO2h>

Montaigne, M. (2003). Ensayos de Montaigne seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/>

Pérez Valera, J. E. (1992). *Filosofía y método de Bernard Lonergan*. Jus.

Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.

Strathern, P. (2014). *Sartre en 90 minutos*. Siglo XXI. <https://www-digitaliapublishing-com.unicatolica.basesdedatosezproxy.com/a/37615>



# La paz territorial como enfoque para comprender la justicia transicional y la construcción de paz en Colombia: mirada desde el Distrito Especial de Santiago de Cali<sup>1</sup>

Territorial peace as an approach to understanding transitional justice and peacebuilding in Colombia: view from the Special District of Santiago de Cali

pp. 98-118

VALENTINA BETANCOURT TORRES<sup>2</sup>  
CARLOS ANDRÉS DUQUE ACOSTA<sup>3</sup>

REC: 24/05/2021  
ACEP: 2/06/2021

## Resumen

La implementación de medidas de justicia transicional en Colombia está condicionada a las posibilidades de paz en los territorios. En ese sentido, este artículo refleja resultados de un proyecto de investigación que tuvo dentro de sus objetivos aportar a la comprensión del enfoque de paz territorial —analizando sus posibles elementos teóricos constitutivos—, así como identificar las miradas que sobre

dicho enfoque tienen algunos actores sociales, políticos y administrativos participantes en el proceso de elaboración, aprobación y adopción del Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020-2023.

**Palabras clave:** justicia transicional, paz territorial, plan de desarrollo local, Santiago de Cali.

1. El artículo de revisión que aquí se presenta es producto de investigación del proyecto “Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020-2023: ¿hacia una propuesta con enfoque de paz territorial?”, realizado en el marco de la VI Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación de UNICATÓLICA, Cali.
2. Abogada, Universidad de San Buenaventura Cali. Magister en Derechos Humanos y Democratización, Universidad Externado de Colombia. Jefe del Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas de Unicatolica. Vinculada al Grupo de Investigación en Derecho y Ciencias Políticas de Unicatolica. Correo electrónico: vbetancourt@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6004-3980>.
3. Doctor en Filosofía por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Matemático, profesional en filosofía y magister en Filosofía por la Universidad del Valle. Mención de honor en los Premios Nacionales en Ciencias y Solidaridad, Alejandro Ángel Escobar, 2020. Realizó en 2016 un semestre de pasantía de investigación en la Universidad de Westminster, Londres, Inglaterra, bajo la dirección de la politóloga internacional Chantal Mouffe. Investigador-becario de Colciencias entre 2015 y 2019. Actualmente profesor de Unicatolica, Cali. Correo electrónico: caduque@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1171-4805>.

## Abstract

The implementation of transitional justice measures in Colombia is conditional on the possibilities of peace in the territories. In this sense, this article reflects the results of a research project that had within its objectives to contribute to the understanding of the territorial peace approach —analyzing its possible constitutive theoretical elements—, as well as identifying the views that about this approach have some social, political and administrative participant actors in the process of preparation, approval and adoption of the Santiago de Cali Development Plan 2020-2023.

**Keywords:** transitional justice, territorial peace, local development plan, Santiago de Cali.

## Introducción

Hacia el año 2014, el entonces alto comisionado para la paz en Colombia, Sergio Jaramillo, expresó que el acuerdo de paz adelantado con la guerrilla de las FARC tenía como propósito poner fin al conflicto para construir paz con enfoque territorial, esto es, priorizando la defensa de los derechos fundamentales y el fortalecimiento de las instituciones del Estado para atender las necesidades particulares de los territorios y permitir que su población se movilice alrededor de la paz (Jaramillo, 2014, pp. 1-2).

En ese sentido, se proponía que la construcción de paz en el país solo sería posible a través de procesos de planeación participativa de “abajo hacia arriba” en los territorios. Dicho proceso suponía el trabajo articulado entre las comunidades y las “autoridades” locales, quienes conjuntamente identifican las necesidades de su entorno y dan respuesta

a las mismas a través de un trabajo concertado y metódico, haciendo que la gente sienta como propio su proceso de reconstrucción (Jaramillo, 2014, p. 4).

En ese esfuerzo y tarea conjunta son bienvenidos distintos actores: grupos de víctimas, empresarios, estudiantes, grupos étnicos, organizaciones no gubernamentales, funcionarios e instituciones públicas, etc. Según esta lógica, la construcción de paz y la implementación efectiva de las medidas de justicia transicional no se logran ni interviniendo los territorios con una mirada centralista, ni las comunidades por sí mismas sin articulación con las fuerzas estatales. Insistir en esa lógica sería hacerle el juego a la fragmentación y relación de tensión que tanto daño ha hecho en la sociedad, exacerbando las ausencias estatales en los sectores y poblaciones más vulnerables.

En palabras de Jaramillo (2014):

Lo que necesitamos es imponer una lógica de inclusión e integración territorial, basada en una nueva alianza entre el Estado y las comunidades para construir conjuntamente institucionalidad en el territorio. “Institucionalidad” entendida nuevamente no sólo como la presencia de unas entidades estatales, sino como el establecimiento conjunto de unas prácticas y normas que regulen la vida pública y produzcan bienestar. (p. 5)

Este llamado a la construcción de paz territorial implica la asunción de responsabilidades y tareas por parte de gobernadores y alcaldes; en otras palabras, se hace necesario evaluar la participación de los entes territoriales en dicho proceso de construcción colectiva. Este esfuerzo implica también reivindicar el trabajo por la legitimidad de las instituciones,

tan afectada durante años de conflicto y las muchas veces infructuosa puesta en marcha de programas y proyectos para ponerle fin y reivindicar los derechos de las víctimas.

Una de las formas de implementar las medidas de justicia transicional con enfoque de paz territorial es a través del proceso participativo de elaboración y aprobación de los planes de desarrollo regionales y locales. Este proceso implica que distintos actores (sociales, políticos, administrativos), decidan incluir la construcción de paz como eje central de sus apuestas a futuro. Esto es importante si tenemos en cuenta que la construcción de paz territorial se corresponde con el fortalecimiento del Estado local; este, a su vez, se ha evaluado a través de índices de desempeño integral en los que el avance en el cumplimiento de las metas establecidas en los Planes de Desarrollo Local cobra especial importancia (García et al., 2016, p. 30).

Así las cosas, en este documento se pretende dar cuenta de dos cuestiones, a saber: (i) aportar a la comprensión del enfoque de paz territorial en tanto visión integradora y transformadora de la justicia transicional, e (ii) identificar las miradas que sobre la justicia transicional y la paz territorial tienen algunos actores participantes en el proceso de elaboración y aprobación del Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020-2023. Por último, a manera de recapitulación se destacan algunas conclusiones que abran camino para la implementación de medidas de justicia transicional y, ¿por qué no?, políticas públicas locales a partir del enfoque de paz territorial objeto de comprensión y estudio.

## Metodología

La investigación que da origen a los resultados o propuesta que aquí se presentan, se

ubica dentro del paradigma constructivista, al reconocer la naturaleza múltiple, diversa y subjetiva de la realidad social de cara a la comprensión del enfoque de paz territorial a partir de la variedad de miradas y perspectivas de actores políticos, sociales y administrativos de Santiago de Cali.

Así las cosas, estamos ante una investigación de tipo cualitativo que desarrolla sus objetivos de investigación a través de dos estrategias metodológicas: la estrategia documental, mediante la cual se realiza una exploración bibliográfica del enfoque de paz territorial, destacando algunos rasgos característicos del concepto que pueden facilitar su comprensión, y la realización de entrevistas mixtas o semiestructuradas a diecisiete participantes, entre los cuales se cuentan tres miembros de la administración municipal de Santiago de Cali, ocho concejales del distrito y seis miembros del Consejo Territorial de Planeación.

El método de interpretación de las entrevistas y el rastreo bibliográfico se inscribe dentro de la propuesta de la teoría fundamentada, al implicar recolección y análisis simultáneo de datos de manera flexible, abordando el objeto de estudio con el fin de generar una teoría acerca del mismo (Bonilla y López, 2016, p. 307). Dicho método consiste entonces en la recolección, codificación y análisis de datos de manera que el muestreo teórico descubra las características o atributos de la categoría (Bonilla y López, 2016). Para el caso que nos ocupa, se trató de analizar los fundamentos teóricos del enfoque de paz territorial a través de unas características que se destacan en la revisión analítica de este documento, al tiempo que se indagaron las miradas, concepciones y conocimientos de los actores entrevistados alrededor de dichas categorías de análisis.

## Revisión analítica

### ¿Qué es paz territorial? Un intento de definición

Lo primero que hay que tener en cuenta en la apuesta de fundamentación de la paz territorial es que la propuesta de Jaramillo (2014) puso de presente la necesidad de pensar la implementación de los acuerdos de La Habana desde un enfoque que trasciende el predominio institucional. Es decir, la construcción de paz no se logra imponiendo un conjunto de medidas o políticas nacionales de arriba hacia abajo, sino contando con las necesidades y expectativas de los territorios en los que dichas medidas serán puestas en marcha.

De esta manera, podríamos decir que dentro de las múltiples miradas y concepciones de paz, el enfoque de paz territorial adopta las siguientes características: 1) Emerge desde la concepción de paz positiva; 2) Se sustenta en la visión de construcción de paz desde el territorio; 3) No es posible sin participación ciudadana activa; y 4) Implica el fortalecimiento de los Estados locales.

### El reconocimiento de la paz positiva

En un trabajo sobre los retos de la paz territorial, Vargas y Hurtado (2017, p. 8) mencionan que la implementación de los acuerdos de La Habana compromete de manera directa las competencias de las entidades territoriales. De esta manera, los autores identifican al menos doce sectores que requieren atención y esfuerzos integrales para trabajar hacia la paz territorial, de acuerdo con variables como los niveles de pobreza, el grado de afectación derivada del conflicto, la debilidad institucional administrativa y la presencia de cultivos ilícitos. Estos sectores son: vías, riego, energía, educación, salud, nutrición, vivienda,

agua potable, economía campesina, catastro, drogas, seguridad y justicia transicional. Nótese que en muchos de estos casos nos estamos refiriendo a la garantía de derechos humanos fundamentales, considerados como bienes básicos para la vida digna; entre ellos se puede contar la necesidad de que la población en los territorios cuente con servicios básicos de salud, vivienda y educación, entre otros.

No en vano la mayoría de municipios priorizados para el posconflicto (34 de 50), que hoy por hoy cuentan con planes de desarrollo territorial (PDET), se encuentran en zonas rurales que requieren altos esfuerzos integrales de superación de brechas y carencias en cuanto a la garantía de los servicios y condiciones arriba mencionados.

Los retos de la paz territorial en los términos anteriormente expuestos nos llevan a pensar que este enfoque se fundamenta a partir del concepto de paz positiva. Este propone una visión holista de la paz que se caracteriza por la ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta (Harto de Vera, 2016, p. 129).

Lo anterior quiere decir que la paz no se alcanza únicamente con la ausencia de conflicto y confrontación armada (visión de paz negativa), sino garantizando la justicia social que implica la concreción de los derechos humanos, es decir, libertades individuales y colectivas, derechos sociales, económicos y culturales, e incluso derechos colectivos y del medio ambiente. Esto último resulta especialmente importante, teniendo en cuenta que autoras como Lederach, por ejemplo, vienen proponiendo una conceptualización mucho más amplia de la paz a partir de un análisis antropológico multiespecies. Su trabajo parte de un análisis etnográfico en comunidades

de los Montes de María, a través del cual se logra comprender las relaciones entre los grupos humanos y las lógicas ambientales y ecológicas que se viven en el territorio. En palabras de la autora: “insisto en que el análisis académico de paz territorial requiere un enfoque que preste especial atención a las maneras en que los campesinos construyen paz dentro de una ecología de múltiples relaciones de cuidado” (Lederach, 2019, p. 176).

Así las cosas, si la paz positiva debe identificarse principalmente con la justicia social, a la que se ha definido como distribución igualitaria de recursos y participación igualitaria en la toma de decisiones sobre esta distribución (Trifu, 2018, p. 34), esto explicaría por qué el enfoque de paz territorial transversal a todo el acuerdo de paz firmado en La Habana tiene por objetivo la consecución de una paz estable y duradera. Tal como afirma Trifu, a partir de sus indagaciones sobre el desarrollo del concepto de paz positiva, esta tendría relación directa con la superación y ataque contra la injusticia social, que es al mismo tiempo la implantación de la violencia estructural. En ese sentido, el estudio de la paz positiva supone la comprensión de las causas de la violencia y las condiciones para la paz, buscando ambas en las estructuras sociales (Trifu, 2018, p. 34). Bien es sabido que las causas estructurales de la violencia en el caso colombiano se encuentran en la desigualdad social y la violencia política. En esa línea, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013) afirmó que:

A pesar del gran dinamismo del conflicto armado, hay aspectos recurrentes. Estos configuran las continuidades de la guerra y aparecen de manera reiterada en los diagnósticos que la explican. Entre otros, se cuentan la concentración de la tierra que impide resolver el problema agrario; la presencia desigual del Estado en las periferias del país, aunado a una integración territorial precaria y un creciente

abandono del país rural; la prevalencia de una economía extractiva que no solo desconoce los derechos de sus legítimos e históricos propietarios, sino que depreda, arrasa y acumula sin generar un desarrollo social sostenible. (p. 192)

Por la misma línea, se manifestó que:

Históricamente han sido escasas las respuestas del Estado que apuntan a establecer reformas políticas y medidas económicas que transformen la fuente de los problemas, muchos de ellos relacionados con la corrupción, pero especialmente con la vergonzosa inequidad que hace de este país como uno de los más desiguales del mundo. (CNMH, 2013, p. 23)

De esta manera, pensar en la implementación de acciones diferenciadas desde los territorios, ampliando las oportunidades de participación de la ciudadanía, las asociaciones de víctimas y comunidades en general, ampliaría las posibilidades de conocer y atender demandas históricas relacionadas con el trabajo de la tierra, la situación particular en zonas rurales, y las situaciones de exclusión, discriminación y desigualdad potenciadas históricamente a través del conflicto armado.

### **La importancia del enfoque territorial**

El acuerdo final de paz estableció que el enfoque territorial supone:

Reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía. La implementación se hará desde las regiones y territorios y con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad. (Gobierno y FARC-EP, 2016, p. 6).

En ese sentido, dicho instrumento para poner fin al conflicto armado incluyó la creación de los denominados Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), los cuales fueron reconocidos como instrumentos de reconciliación en el que todos los actores trabajan en la construcción del bien supremo de la paz, derecho y deber de obligatorio cumplimiento (Decreto 893 de 2017).

Estos programas suponían la consecución de dos cuestiones, a saber: 1) la realización del principio de participación de las comunidades en la planeación, ejecución y seguimiento de planes territoriales; y 2) la transformación de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de los territorios, para la superación de condiciones que han prolongado el conflicto armado garantizando su no repetición (Decreto 893 de 2017).

Cabe resaltar que la realización de estos planes prioriza las zonas rurales del país en donde el conflicto armado ha azotado con mucha más fuerza. Así las cosas, la finalidad de estos programas coincide con el acuerdo sobre reforma rural integral suscrito en La Habana, tendiente a la transformación estructural del campo, a una relación equitativa entre el campo y la ciudad, y al desarrollo de la economía campesina y familiar (Corte Constitucional, Sentencia C-730 de 2017).

Para la implementación de los PDET se priorizaron 16 zonas en 170 municipios donde estos tendrán cobertura geográfica. Dicha priorización tuvo en cuenta cuatro factores: 1) el grado de afectación derivado del conflicto; 2) la presencia de cultivos de uso ilícito u otras economías ilegales; 3) los índices de pobreza multidimensional; y 4) la debilidad de la institucionalidad administrativa y de la capacidad de gestión de las administraciones locales.

Así, dichos planes contribuirían a la realización de procesos participativos con enfoque territorial al tener en cuenta

las características sociohistóricas, culturales, ambientales y productivas de los territorios y sus habitantes, sus necesidades diferenciadas y la vocación de los suelos, de conformidad con las normas orgánicas de planeación y ordenamiento territorial. (Decreto 893 de 2017)

Es claro entonces que estos programas se construyen a partir de un enfoque participativo y territorial que tiene en cuenta sobre todo la visión del territorio de las comunidades, grupos y organizaciones que lo habitan y desean transformar condiciones de pobreza, exclusión y victimización.

La existencia y desarrollo de los PDET fue avalada por la Corte Constitucional:

los PDET's contribuyen a la realización del componente social del Estado Social de Derecho, a la realización de derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales; a la garantía del derecho a la igualdad entre comunidades urbanas y rurales; a la garantía del derecho a la igualdad entre comunidades étnicas y mestizas, así como al derecho al ambiente sano y, a la vez, permiten la materialización del derecho a la paz y el cumplimiento de buena fe del Acuerdo Final. (Corte Constitucional, Sentencia C-730 de 2017)

El Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, incluido igualmente en el acuerdo de paz, también implica la sujeción al enfoque territorial. Así, en el Decreto 588 de 2017, a través del cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, se expresa que:

*ARTÍCULO 7º. Enfoque territorial.* La CEV será una entidad de nivel nacional pero tendrá un enfoque territorial con el fin de lograr una

mejor comprensión de las dinámicas regionales del conflicto y de la diversidad y particularidades de los territorios afectados, y con el fin de promover el proceso de construcción de verdad y contribuir a las garantías de no repetición en los diferentes territorios. El enfoque territorial tendrá en cuenta también a las personas y poblaciones que fueron desplazadas forzosamente de sus territorios.

La CEV podrá crear grupos de trabajo en el territorio nacional de acuerdo a lo establecido en su reglamento.

Si bien dicho enfoque territorial implicó la regionalización del trabajo de la Comisión, creando oficinas descentralizadas, lo cierto es que la transición hacia la paz y la democratización del territorio requiere el trabajo focalizado en todas las regiones. En un informe de recomendaciones a esta organización, la Comisión Colombiana de Juristas (CCJ) (2018) mencionó que

la CEV debe ir mucho más allá y no podrá depender de otras instituciones que, como se ha visto en la práctica, no tienen la capacidad real o la voluntad política de descentralizarse o contribuir a la verdad y no tienen una presencia efectiva en muchos de los territorios más afectados por el conflicto armado. Como ya se mencionó, tampoco hay que perder de vista el trabajo territorial en las regiones que han sido epicentro de la violencia y el conflicto armado, pero no quedaron incorporadas dentro de esta priorización territorial, por ejemplo, grandes ciudades como Medellín y Cali. (p. 20)

Otra cuestión interesante sobre el trabajo con enfoque territorial es que el manejo de categorías geográficas no puede ser simplemente el tradicional, con las unidades político-administrativas como departamentos y municipios, porque estas no permiten una comprensión detallada de las dinámicas regionales del conflicto armado (CCJ, 2018, p. 21).

Es conveniente avanzar hacia análisis que permitan el entendimiento de los territorios en sus particularidades y sus correlaciones geográficas entendiendo la multidimensionalidad del espacio; donde las categorías, así como los imaginarios, puedan ser plasmados de forma sistemática (CCJ, 2018, p. 21).

Además de lo anterior, no se debe olvidar que la necesidad de implementar dicho enfoque para la adopción de medidas de reparación a víctimas ya había sido contemplado en uno de los hitos jurídicos más importantes en la configuración del modelo de justicia transicional, a saber, la Ley 1448 de 2011.

En dicho instrumento jurídico expedido durante el primer gobierno Santos, se establecen en cabeza de las entidades territoriales diferentes obligaciones de asistencia y garantía en la aplicación de medidas de reparación a favor de las víctimas del conflicto sujetas a su jurisdicción. Esto quiere decir que las medidas adoptadas a favor de este grupo poblacional debían acercarse a los territorios favoreciendo las posibilidades de acceso, y teniendo en cuenta las condiciones particulares y diferenciadas de los mismos.

En cuanto a la reparación colectiva, se establece que:

Art. 152. SUJETOS DE REPARACIÓN COLECTIVA. Para efectos de la presente ley, serán sujetos de la reparación colectiva de que trata el artículo anterior:

1. Grupos y organizaciones sociales y políticos;
2. Comunidades determinadas a partir de un reconocimiento jurídico, político o social que se haga del colectivo, o en razón de la cultura, la zona o el **territorio** en el que habitan, o un propósito común. (Ley 1448 de 2011, negrilla fuera de texto)

Vale destacar que a través de este instrumento se crean también los Comités Territoriales de Justicia Transicional y las mesas territoriales de víctimas del conflicto, de manera que sus peticiones, perspectivas y necesidades fueran escuchadas y tenidas en cuenta en las diversas instancias de planeación y toma de decisiones. Así, en el artículo 173 de la ley se menciona que los comités territoriales desarrollarán planes de acción en materia de inclusión e inversión social a favor de la población víctima en el marco de sus planes de desarrollo (Ley 1448 de 2011). Dichos instrumentos debían contar asignaciones presupuestales para la implementación de las medidas de atención, restitución, indemnización, rehabilitación y garantías de no repetición a favor de la población víctima del conflicto.

### **La necesidad de la participación ciudadana activa**

El acuerdo final de paz afirma que la participación ciudadana es el fundamento de todo lo acordado en La Habana (Gobierno y FARC-EP, 2016, p. 6). De esta manera, la participación de la sociedad en la construcción de paz incluye la planeación, ejecución y seguimiento de los planes y programas en los territorios, siendo además una garantía para la transparencia (Gobierno y FARC-EP, 2016). Después de décadas de conflicto, Colombia requiere la posibilidad del diálogo entre diferentes sectores de la sociedad. Ello implica la superación de barreras, y la promoción de espacios para el reconocimiento de las víctimas y de lo ocurrido en tantas décadas de confrontación armada.

Exaltar la importancia de la participación ciudadana se corresponde con el enfoque de justicia transicional desde abajo. Esta apuesta se concentra, por una parte, en la participación de actores no estatales en el diseño

político y la aplicación de mecanismos de justicia transicional y, por la otra, en prácticas no formales de resolución de conflictos en espacios locales (Gómez, 2014, p. 18).

De esta manera, para la implementación y arraigo de las medidas de justicia transicional se deben reconocer las realidades y experiencias de las sociedades no occidentales que han padecido graves y masivas violaciones a los derechos humanos. Ya afirmaban Saffón y Tacha (2018, p. 29) que la promoción, adopción e implementación de las medidas de justicia transicional vigentes en Colombia, han contado con la participación de las víctimas y algunas organizaciones sociales, cuyo empoderamiento e incidencia política ha sido esencialmente una conquista “desde abajo”, que ha tenido lugar en los procesos de paz gestados históricamente.

Para que el derecho a la participación verdaderamente garantice la democracia participativa y el reconocimiento de la pluralidad, se debe garantizar que todas las personas y poblaciones que ocupen la zona donde se llevan a cabo los procesos de planeación participen en condiciones de equidad, incluso a través de la adopción de acciones afirmativas favorables a poblaciones especialmente discriminadas (Corte Constitucional, Sentencia C-730 de 2017) (Figura 1).

### **¿El enfoque de paz territorial en el Distrito de Santiago de Cali?**

Uno de los principales aportes de este documento como producto de investigación se deriva de la recolección de información a través de entrevistas semiestructuradas a actores políticos, administrativos y sociales que participaron en el proceso de diseño y elaboración del Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020-2023.

## Figura 1

Elementos para comprender la paz territorial.



Fuente: Elaboración propia.

La ley nacional distingue entre autoridades e instancias de planeación. Para el caso de los municipios, son autoridades de planeación: el alcalde, el Consejo de Gobierno Municipal, la secretaría de planeación y las demás secretarías especializadas en su ámbito funcional. Mientras que las instancias de planeación son: el Concejo Municipal y el Consejo Territorial de Planeación Municipal (Ley 152 de 1994).

Estas autoridades e instancias participan de diferentes maneras en el proceso de elaboración y aprobación del plan de desarrollo territorial. Así, el proceso inicia con la elaboración del proyecto del plan a cargo del alcalde y las autoridades y organismos de planeación, para su posterior presentación ante el Consejo Territorial y el Concejo Municipal. Será este último el encargado de aprobar el proyecto dentro de los cuatro meses siguientes a la posesión del alcalde (Ley 152 de 1994). Veamos cómo participaron cada uno de estos órganos en el proceso de discusión y aprobación de dicho documento, pero sobre todo,

cuáles son las miradas y concepciones de los mismos sobre cuestiones que evidencian o no la comprensión del enfoque de paz territorial.

Particularmente, y para efectos de comprender las miradas de los actores entrevistados sobre el tema de discusión, me enfocaré en las respuestas dadas por los participantes a cuatro interrogantes, a saber: 1) ¿cuál es su visión general del marco instaurado por la justicia transicional en Colombia?; 2) ¿qué entiende usted por paz?; 3) ¿qué entiende usted por territorio?; y 4) ¿para usted, el plan de desarrollo aprobado fue una elaboración colectiva, participativa, ciudadana?

### **Autoridades administrativas de la ciudad de Cali**

El pasado 27 de octubre de 2019, la ciudadanía caleña eligió a Jorge Iván Ospina Gómez como alcalde municipal, contando con el 38 % del total de votos electorales en representación de la Coalición Puro Corazón por Cali (Misión de Observación Electoral, 2019).

En el programa de gobierno con el que se inscribió como candidato al cargo se percibe una preocupación por la poca comprensión de las realidades y necesidades territoriales tanto en el entorno urbano como en el rural. Así, en dicho documento se menciona que:

Es posible identificar que a pesar de la reciente reforma administrativa 0536 del año 2016 se mantienen problemas de sistematicidad y aplicación de procedimientos institucionales, por su alejamiento de la realidad territorial, y se observa una distancia entre los planes operacionales de las agencias del municipio y las necesidades y demandas ciudadanas, especialmente en la provisión de servicios y en la generación de oportunidades para el bienestar colectivo. (Coalición Puro Corazón por Cali, 2019, p. 9)

La primera versión de Plan de Desarrollo para el periodo actual fue presentada por el alcalde ante las instancias correspondientes el 28 de febrero de 2020. Esta propuesta titulada "Cali, territorio de reconciliación", aun cuando se expresa en términos de la importancia de entender a Cali como "territorio"<sup>4</sup> inteligente, de reconciliación, sustentable y sostenible, no define particularmente qué entender por territorio y cómo se asume dicha comprensión en la apuesta de desarrollo para la ciudad. Sin embargo, la Dimensión 1 del proyecto de plan, relativa a la idea de territorio sustentable, sí parece incluir la dimensión socioambiental intrínseca a la noción de territorio, así como las formas de habitarlo:

(...) es necesario desarrollar estrategias encaminadas a cuidar de Cali como nuestra Casa Común, entendiendo la sustentabilidad como las capacidades propias para generar un nuevo relacionamiento con el medio, haciéndonos auto sostenibles en el tiempo, en el marco de un nuevo urbanismo y una nueva forma de

morar la ruralidad, que implica la renovación y la innovación en nuestras formas de habitar, movilizarnos, producir, planear la vida en común, vivir el espacio público, generar los servicios públicos e integrarnos en el territorio, transformando nuestras relaciones de convivencia social y especialmente con la naturaleza y los otros seres sintientes. (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020, p. 25).

Dicha visión, pese a las modificaciones que se incluyeron en el plan de desarrollo aprobado, concibe al territorio como potenciador de todas las dimensiones del nuevo proyecto de ciudad desde sus diversas dimensiones: económica, política, social, ambiental. También se menciona en él, la necesidad de prepararse hacia el diseño e implementación de los Planes de Desarrollo de Comunas y Corregimientos dado el carácter de Santiago de Cali como Distrito Especial (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020, p. 21).

Ya en lo relativo a la realización de entrevistas como estrategia de investigación, en el proceso de recolección de información fue posible entrevistar a tres directivos de la Alcaldía de Cali a saber: Secretario de Gobierno, Director del Departamento Administrativo de Planeación Distrital y Secretario de Paz y Cultura Ciudadana. A continuación se realizará un recuento y un análisis de sus respuestas a los interrogantes antes especificados.

A la pregunta sobre cuál es la visión de los participantes sobre el marco de justicia transicional instaurado en Colombia, se tuvieron tres miradas que vale la pena resaltar, así:

1. La justicia transicional se identifica con algunas de las medidas de justicia y reparación que se están implementando

4. La palabra territorio aparece en 56 páginas de las 175 que componen la primera versión del Plan de Desarrollo entregado.

actualmente, como la Jurisdicción Especial para la Paz y el desarrollo de programas y proyectos para la reparación a las víctimas del conflicto y los reincorporados en la región. En este punto se mencionaron proyectos locales de vivienda para recepción de desplazados como Potrero Grande y Llano Verde.

2. La justicia transicional se relaciona directamente con los Acuerdos de Paz de La Habana como posibilidad de poner fin a la guerra en el país y buscar la implementación de lo acordado en los territorios locales y regionales.
3. La justicia transicional es “un dispositivo avanzado, ideal, (...) que partió de reconocer experiencias globales en el mundo, (...) pero que funciona más por algunos elementos de corte democrático en las Cortes”, sin embargo su camino de implementación es pedregoso y no ha podido funcionar la experiencia.

De las respuestas anteriormente destacadas, podría decirse que existe una comprensión limitada sobre la justicia transicional en la que esta se identifica, o bien con alguna medida de transición (Jurisdicción Especial para la Paz), con un hito que permitió su configuración en el país (el Acuerdo de La Habana), o un enfoque de comprensión de la misma (enfoque idealista que la entiende como un conjunto de medidas jurídicas para la satisfacción de derechos violados). Esa situación evidencia la necesidad de proponer una visión holista e integral de la justicia transicional, a través de la cual las autoridades administrativas puedan pensar en las posibilidades de implementar las medidas de transición en los territorios teniendo en cuenta variables como hechos victimizantes

y modalidades de violencia ejercidos en los mismos, población víctima con presencia en nuestra ciudad, y principales desafíos para la reconstrucción del tejido social a partir de los daños ocasionados diferencialmente por el conflicto armado interno.

Sobre las visiones de paz que tienen los participantes, se encontró que:

1. La paz debe entenderse desde una visión más integral “como la posibilidad de desarrollar los proyectos de vida de manera colectiva, de manera concertada, tramitando los conflictos de manera no violenta y fortaleciendo la construcción de tejido social”. Esto se logra con el empoderamiento de las comunidades y el fortalecimiento de sus iniciativas comunitarias.
2. La paz puede comprenderse como un concepto polisémico que depende de las experiencias de vida de cada persona.
3. La paz es un conjunto de acciones que llevan al desarrollo social y económico de una sociedad.
4. La paz es la construcción de un orden de convivencia en donde se reconoce el conflicto, se reparan integralmente los daños causados y se construye un proyecto renovado de identidad de país.

En ese sentido, si bien uno de los entrevistados relacionó la paz con la ausencia de conflicto y la reparación de los daños causados en virtud del mismo (visión de paz negativa), vale resaltar que existe una posición generalizada sobre la paz desde “una visión más in-

tegral” que incluya el desarrollo de proyectos colectivos y la construcción de tejido social. No obstante lo anterior, valdría la pena insistir en una postura mucho más comprometida con la paz positiva como justicia social, que en nuestro caso regional, tenga en cuenta los grupos históricamente marginados y discriminados que habitan en nuestro territorio de manera diferencial.

A la pregunta sobre qué entendería usted por territorio, se pueden destacar las siguientes ideas:

1. “(...) territorio es el espacio en que las comunidades desarrollan sus proyectos, entendido como su base ecosistémica y territorial, pero entendido también con sus procesos históricos y culturales, y con sus modelos de gobernanza”.
2. “el territorio (...) es una construcción social y cultural que demanda múltiples relaciones ontológicas”. Va más allá de elementos de tipo geofísico, encarnando aspectos como el habitar y el morar el espacio, el ejercicio del poder y el lugar donde se tejen relaciones.
3. El territorio responde a dinámicas sociales y económicas en sectores y grupos sociales particulares.

Como se ve de las respuestas dadas, los miembros de la administración municipal entrevistados entienden el territorio como algo más que un espacio físico donde se ejerce el poder, o la división geoadministrativa del mismo. Resulta entonces importante seguir dando contenido a dichas apreciaciones a partir de una comprensión mucho más profunda de las dinámicas históricas, sociales, culturales,

económicas y políticas de la ciudad de Cali y las comunidades que la habitan. Esto podrá determinar estrategias para la implementación de programas y proyectos de acuerdo con las características particulares de los territorios, las comunidades y los grupos, según diversos enfoques diferenciales: étnico, de género, territorial, y por supuesto basado en la centralidad de las víctimas del conflicto armado interno.

Al último interrogante, *¿para usted, el plan de desarrollo aprobado fue una elaboración colectiva, participativa, ciudadana?*, los secretarios identificaron la situación de pandemia por COVID-19 como una talanquera para la participación activa de la ciudadanía. Sin embargo, hablaron de los esfuerzos por fomentar la discusión colectiva del plan, en el que se contaron más de 20 000 personas participantes a través de diversos canales de comunicación e interacción que incluyeron los medios virtuales.

En ese sentido tenemos que, aun cuando la pandemia por COVID-19 minimizó las posibilidades de trabajar con las comunidades en sus territorios y propiciar la participación de las mismas en el proceso de discusión del plan de desarrollo local, las respuestas dadas por los participantes no exaltan necesariamente la importancia de la participación ciudadana en este proceso. Cabe recordar que el alcalde electo tiene la potestad de proponer el plan territorial encontrándose legitimado a partir de su elección popular derivada del voto programático.

### **El Concejo Municipal de Santiago de Cali**

Fueron ocho los concejales municipales entrevistados para los efectos de este proyecto, representantes de siete partidos y movimientos políticos de las nueve bancadas que

participan en esta corporación. Esto quiere decir que los miembros entrevistados representan al menos el 78 % de los grupos políticos de dicho órgano.

Se eligieron concejales y concejalas de partidos diversos en sus ideas políticas, a saber: Partido Conservador, Partido Liberal, Partido de la U, Polo Democrático, Alianza Verde, Centro Democrático y Firmes con el Chontico.

Corresponde al Concejo municipal adoptar los planes y programas de desarrollo económico y social y de obras públicas (Constitución Política de Colombia, 1991); en este caso, el Plan de Desarrollo del Distrito Especial de Santiago de Cali. De acuerdo con la ley nacional, el Concejo municipal tiene plazo de un mes contado desde el día que el plan de desarrollo sea sometido a su consideración para aprobarlo a través de acuerdo municipal, lo que para el caso de Santiago de Cali sucedió mediante Acuerdo 0477 de 2020.

Dadas dichas competencias normativas en cabeza de los concejos municipales en el orden territorial, resulta innegable la necesidad de considerar sus posturas y miradas sobre los temas que nos ocupan en esta investigación, teniendo en cuenta su potestad para efectuar directamente previsiones sobre asuntos que conciernen a los intereses de la localidad (Sánchez, 2012, p. 143).

De esta manera, al primer interrogante sobre las visiones de los participantes acerca del marco o modelo de justicia transicional en Colombia, se tuvo que:

1. Dos concejales mencionaron que la justicia transicional es un “mecanismo conveniente” para poder darle trámite no violento y solución al conflicto po-

lítico armado en Colombia, en aras de buscar la verdad y la reconciliación.

2. Tres participantes la entienden como la posibilidad de obtener justicia, verdad, reparación y no repetición a través de los acuerdos de La Habana, aun con las concesiones que implica un acuerdo fruto de negociación.
3. Dos participantes la consideran un proceso necesario para alcanzar la paz pero cuyo proceso de consolidación e implementación en los entes territoriales es complejo por el desconocimiento de las normas y la falta de voluntad política.
4. Solo una concejala la entiende como un marco legal, usado como vehículo para desarrollar intereses políticos, como el caso del paramilitarismo.

Como se puede ver de las respuestas dadas, todos los participantes coinciden en que a través de la justicia transicional se avanza hacia la consecución de la paz. Sin embargo, su entendimiento sigue siendo precario. Solo el 37 % de los concejales mencionó que está relacionada con medidas de justicia, verdad, reparación y no repetición. La misma cantidad de participantes relaciona la justicia transicional con los acuerdos de La Habana, pero no con los demás hitos que antecedieron la configuración del modelo con que contamos hoy: el proceso de desmovilización de paramilitares y la expedición de la Ley 1448 de 2011 (o ley de víctimas) con la que se desarrolla específicamente el proceso de reparación integral a las víctimas. Por último, cabe resaltar que solo dos participantes mencionaron que la paz a través de la justicia transicional implica la consolidación e implementación efectiva de dichas medidas en los territorios,

cuestión que resulta particularmente importante si tenemos en cuenta que es a través de la implementación de medidas con enfoque territorial que se logra superar las graves y masivas violaciones a los derechos humanos de la población víctima, dependiendo de los hechos victimizantes y las condiciones territoriales que propiciaron dichas conductas o acontecimientos.

Al interrogante sobre qué se puede entender por paz, se tuvo que:

1. Un participante afirma que la paz coincide con la superación de violencias estructurales y la marginación social de que son víctimas ciertos colectivos y grupos.
2. Un participante la relaciona con la garantía de libertades, seguridad y bienestar de la comunidad.
3. Un participante la relaciona con la posibilidad de vivir tranquilos, y sin guerra.
4. Un participante la relaciona con la generación de igualdad de oportunidades para las personas.
5. Un participante la asocia a la justicia social y el perdón.
6. Un participante la entiende como la posibilidad de gestionar los conflictos a través del diálogo y el reconocimiento de las diferencias.
7. Un participante la comprende como garantías sociales, políticas y económicas en los territorios.

Solo dos de los concejales, representantes del Partido Verde y del Polo Democrático, mencionaron que la consideración de la paz

implica tener en cuenta las relaciones interespecie y el reconcimimiento del territorio, respectivamente.

Como se ve de las respuestas dadas por los participantes, cuatro de ellos (50 %) relacionan la paz con los elementos de comprensión de la paz positiva, esencialmente las ideas de justicia social, superación de la violencia estructural, garantías sociales, políticas y económicas, y generación de igualdad de oportunidades en los territorios. Sin embargo, todavía persisten visiones que comprenden la paz desde su significado negativo, es decir, la ausencia de guerras y conflictos, al tiempo que hubo un participante con una visión sumamente liberal del concepto, es decir, la comprensión de la paz como libertad y seguridad.

A la pregunta sobre qué se entiende por territorio, se tuvo que:

1. Tres concejales lo identifican como el lugar donde la gente vive, cohabita con otros y desarrolla actividades de todo tipo.
2. Dos concejales lo entienden como el espacio geográfico donde nos encontramos, pero también donde se han padecido las violencias y hechos delictivos de manera diferenciada.
3. Un concejal lo entiende como un barrio, una comuna, una ciudad, desde donde se deben identificar problemáticas puntuales para buscar soluciones efectivas a las mismas.
4. Un concejal menciona que "territorios también tiene que ver con el arraigo social", entonces en el territorio inciden también cuestiones sociales y culturales.

5. Una concejala menciona que el territorio es un derecho que implica el goce del hábitat y la construcción de un plan de vida a través de él.

En ese sentido, y sobre la comprensión de la noción “territorio”, aun cuando hubo participantes que lo relacionan con las divisiones geopolíticas, siempre se agregaron otros elementos para entenderlo, tales como las historias de violencia diferenciada que se han padecido en él, la identificación de problemáticas y necesidades puntuales de las comunidades que lo habitan, el arraigo social y cultural que lo configura y la realización de planes de vida y proyectos a través del mismo.

A la pregunta sobre si el plan de desarrollo de Cali fue una construcción colectiva, participativa y ciudadana:

1. Un concejal considera que hubo participación ciudadana, pero no podría decirse que el plan fue una construcción colectiva en esa dimensión debido a la precariedad de los mecanismos de participación.
2. Un concejal manifiesta que no se logró participación efectiva. Se supone que el plan debió responder a 37 planes: los de 22 comunas y 15 corregimientos que conforman Santiago de Cali.
3. Cinco concejales manifestaron que se cumplieron términos legales y se aumentaron ciertos indicadores, pero esto no quiere decir que la participación ciudadana haya sido efectiva.
4. Un participante mencionó que el Plan de Desarrollo no se construye desde la ciudad. Se construye para ella pero desde la administración municipal.

Como se ve de las respuestas dadas por los participantes, todos coinciden en que la participación ciudadana en el marco de la elaboración y aprobación del Plan de Desarrollo no es efectiva. Dicho déficit se le atribuye a la precariedad de los mecanismos de participación, la falta de un enfoque territorial para gestarla y su consideración como un mero requisito legal. Incluso uno de los participantes negó que la participación ciudadana fuera un requisito *sine qua non* para aprobar el plan local.

### **El Consejo Territorial de Planeación de Santiago de Cali**

Los consejos territoriales de planeación (en adelante CTP) son la instancia de planeación a nivel territorial a través de la cual se garantiza la participación ciudadana. Los llamados a participar de este espacio son los sectores económicos, sociales, ecológicos, educativos, comunitarios y culturales (Ley 152 de 1994); sin embargo, las autoridades territoriales podrán determinar la participación de otros que se consideren necesarios para ampliar el margen de representación de autoridades u organizaciones locales. Dicha participación está amparada en la Carta Política colombiana que establece la necesidad de reglamentar los procedimientos para hacer efectiva la participación de la sociedad civil en la discusión de los planes de desarrollo (Constitución Política de Colombia, 1991).

La creación de los CTP coincide con la política de descentralización administrativa originada en los noventa, que a su vez prometía el acercamiento del espacio público local a la ciudadanía.

Para este caso en concreto, fueron seis los consejeros territoriales entrevistados. Además de la presidencia de la corporación, se contó con la participación de representantes

de diferentes sectores sociales, a saber: educación, medio ambiente, mujeres, personas en situación de discapacidad y sector rural.

A la pregunta sobre cuál es la visión de los participantes sobre el marco instaurado por la justicia transicional en Colombia, los miembros del Consejo Territorial evidenciaron tener posiciones diversas sobre lo que cada uno comprendía sobre justicia transicional. El 50 % de ellos relacionó la justicia transicional con los acuerdos de La Habana y los problemas para su implementación efectiva. Así, sobre la comprensión de la justicia transicional se tuvo lo siguiente:

1. Un consejero la entiende como la necesidad de garantizar justicia y reparación. Justicia vista desde un enfoque retributivo, es decir, la necesidad de que los victimarios respondan por todos los daños provocados en el marco de la guerra.
2. Un consejero la comprende como la importancia de la distribución y propiedad sobre la tierra rural.
3. Una consejera la relaciona con el incumplimiento de los acuerdos de La Habana y la negación de espacios de participación a comunidades y grupos específicos vulnerados.
4. Un consejero la relaciona con la posibilidad de transformarnos culturalmente a través de la gestión de nuestros conflictos y el acercamiento a problemáticas sociales.
5. Una consejera la entiende como la actitud y voluntad política de muchos actores por imponer ciertas medidas de justicia o paz.

6. Una consejera la relaciona con la necesidad de superar la polarización política de los colombianos alrededor de la consecución de la paz.

Dichas respuestas evidencian que los participantes no tienen una noción integral de la justicia transicional. Es decir, no la relacionan con la interdependencia en la aplicación de diversas medidas que pueden permitirle al país atender las graves y masivas violaciones a los derechos humanos cometidas en el marco del conflicto armado interno.

Para el caso colombiano, y ya que los participantes relacionan la justicia transicional con el acuerdo de paz, hubiere sido muy importante que se evidenciara la comprensión del Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición, pilares y medidas que soportan el modelo de transición adoptado por Colombia en virtud de las negociaciones con las FARC.

Podría decirse que dentro de las visiones de los participantes se incluyen elementos sobre la justicia, la reparación y la no repetición; sin embargo, la comprensión armónica, holista e interrelacionada entre estas medidas es clave para comprender el modelo colombiano como una apuesta de paz y justicia desde un enfoque de justicia restaurativa.

A la pregunta sobre qué entiende usted por paz, se tuvo que:

1. Dos consejeros la entienden como la gestión de los conflictos desde el diálogo y el respeto por la diferencia.
2. Dos consejeros la relacionan con la justicia social y la garantía de bienes básicos para la vida digna (salud, educación, vivienda).

3. Una consejera la entiende como la reconstrucción de proyectos de vida después de la guerra.
4. Una consejera la relaciona como la "restauración" de la sociedad después de los delitos cometidos contra ella.

Como se ve de estas respuestas, tenemos que la mayoría de los participantes (66 %) entiende la paz desde su acepción negativa, es decir, paz como gestión de conflictos, paz como respeto por la diferencia y paz como restauración después de la guerra o conflicto. Solo hubo dos consejeros (33 %) del órgano encuestado que entienden la paz desde una visión positiva del concepto; es decir, paz como justicia social, y paz como garantía de bienes básicos para la vida digna.

A la pregunta sobre ¿usted qué entiende por territorio?, se pueden destacar los siguientes resultados:

1. Un consejero lo entiende como el espacio geográfico, político y social donde se desarrolla la vida cotidiana.
2. Un consejero expresó que el territorio es "el lugar por donde camina y transita el pensamiento" (haciendo alusión al pensamiento indígena nasa).
3. Una consejera manifestó que entiende por territorio la división geoadministrativa en regiones y ciudades.
4. Una consejera lo comprende como la representación de la unión comunal, barrial, vecinal y familiar desde donde es posible la acción.
5. Una consejera lo define como la propiedad privada y colectiva.

6. Un consejero lo define como el espacio que me rodea, el entorno donde estoy.

Como se desprende de las respuestas dadas, existen diversas concepciones sobre lo que se puede entender por territorio, tres de los consejeros (50 % de los entrevistados), lo relacionan directamente con divisiones de tipo geoadministrativas (ciudad, barrios, comuna, vecindad), agregando elementos de representatividad, acción y desarrollo de la vida cotidiana de comunidades y grupos. Una consejera, desde una visión bastante liberal tal vez, lo asocia con el derecho a la propiedad tanto individual como colectiva; mientras que solo uno de los participantes (17 % de las personas del órgano entrevistado) lo entiende desde una visión decolonial-indígena como "el lugar donde camina y transita el pensamiento".

A la pregunta, ¿para usted el plan de desarrollo aprobado fue una elaboración colectiva, participativa, ciudadana?, cuatro consejeros (66 % de los miembros del consejo entrevistados), manifestaron que en el proceso de discusión del documento preliminar del Plan de Desarrollo sí se habían podido aportar a los entes administrativos recomendaciones y observaciones de la ciudadanía. Sin embargo, algunos de ellos identifican el Plan de Desarrollo como un documento inconsulto, toda vez que su función se limita a rendir un concepto y formular las recomendaciones que consideren convenientes sin que estas sean vinculantes u obligatorias para las autoridades de la administración municipal.

Con todo, de lo manifestado por los consejeros participantes se tiene una sensación generalizada de que los medios con que cuentan para realizar la labor encomendada son bastante precarios, al tiempo que sus recomendaciones no cuentan con muchas

oportunidades de ser tenidas en cuenta ni por la administración ni por el Concejo Municipal.

## **Conclusiones y recomendaciones**

El trabajo presentado en este escrito sugiere que el enfoque de paz territorial puede ser comprendido teóricamente a partir de tres dimensiones o características que refuerzan su fundamentación:

- I. Paz positiva, como la consideración de que la paz estable y duradera prometida en los acuerdos de La Habana solo se logra con la superación de la injusticia social y la violencia estructural que han afectado especialmente a la población víctima del conflicto armado interno y a grupos y colectivos históricamente marginados y discriminados (mujeres, jóvenes, grupos étnicos, niños, etc.).
- II. El enfoque territorial que sugiere que la construcción de paz y la implementación de las medidas de justicia transicional debe responder a las necesidades y características propias de los territorios y las poblaciones que lo habitan. Dicho enfoque también supone la resignificación del territorio más allá de su comprensión geoespacial y geoadministrativa.
- III. Participación ciudadana activa como posibilidad de garantizar la legitimidad y la efectividad de las medidas de justicia transicional desde las demandas particulares de la sociedad civil y las asociaciones de víctimas.

Además de lo anterior, a través de las entrevistas realizadas se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- I. La implementación del enfoque de paz territorial requiere de un análisis integral de las diversas miradas de actores que influyen en la configuración de la justicia transicional desde el nivel local. En este caso, se trató de hacer un acercamiento a instancias de autoridades sociales, políticas y administrativas que inciden en el proceso de elaboración y aprobación del plan de desarrollo municipal.
- II. En relación con la justicia transicional, las respuestas dadas por los participantes denotan una comprensión poco holista de dicho campo. De ahí que la mayoría de entrevistados relacionen la justicia de transición con ausencia de guerra y los acuerdos logrados en La Habana, pero no halla ninguna referencia a la violación sistemática y generalizada de los derechos humanos que es lo que justamente se intenta atender a nivel de sociedad a través de las medidas de verdad, justicia, reparación y no repetición. En ese sentido, resulta importante seguir gestando espacios de formación sobre la materia, así como de discusión sobre las posibilidades de implementar las medidas y mecanismos de transición a nivel territorial y a partir de enfoques diferenciales que atiendan necesidades locales-comunitarias.
- III. Las respuestas dadas por los entrevistados evidencian cierta identificación de la paz con la necesidad de superar violencias estructurales; sin embargo, se hace necesario no solo generalizar la comprensión de la paz territorial desde el concepto de paz positiva, sino identificar las violencias e injusticias sociales que afectan de manera

diferenciada nuestro territorio a nivel local y, particularmente, desde las comunidades víctimas de violación sistemática a sus derechos humanos.

- IV. Sobre la noción de territorio, se observa que la mayoría de participantes entrevistados reconocen que en el territorio se tejen todo tipo de relaciones y fenómenos que sobrepasan los límites y referencias geográficas y administrativas. Sin embargo, es claro que la implementación de las medidas de transición con enfoque de paz territorial implican seguir ahondando en las particularidades de comunidades y grupos que habitan la ciudad de manera diferenciada. Dicha necesidad se refuerza si tenemos en cuenta que la ciudad de Cali ha padecido distintas modalidades de violencia como el desplazamiento forzado y el secuestro, al tiempo que alberga mayoritariamente población afrocolombiana, también afectada no solo a raíz del conflicto armado sino históricamente hablando.
- V. Por último, ya sobre la posibilidad de participación activa de la ciudadanía en los procesos de planeación con enfoque de paz territorial, preocupa que la mayoría de participantes denuncien la precariedad de los mecanismos de participación que legitimen las políticas públicas locales, y desarrollen efectivamente programas y proyectos de cara a los sentires y demandas de la población.

Así las cosas, se hace necesario seguir insistiendo en procesos de formación política y competencias ciudadanas que faculten a la población no solo a realizar un ejercicio directo de sus derechos políticos, sino a participar

a través de mecanismos existentes o que se creen para incidir cada vez más en los procesos de planeación territorial.

## Referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali (2020). *Acuerdo No. 0477 de 2020. Cali Unida por la Vida*. Plan de Desarrollo 2020-2023.
- Alcaldía de Santiago de Cali (2020). *Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020-2023*. Versión preliminar. "Cali, territorio de reconciliación".
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *¡Basta ya! Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Coalición Puro Corazón por Cali (2019). *Programa de Gobierno 2020-2023 - Siete retos de puro corazón por Cali*. <https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/34626/programas-gobierno-historicos/>
- Comisión Colombiana de Juristas (CCJ) (2018). Recomendaciones metodológicas para la Comisión de la Verdad. [https://www.coljuristas.org/nuestro\\_quehacer/item.php?id=147](https://www.coljuristas.org/nuestro_quehacer/item.php?id=147)
- Congreso de la República de Colombia (15 de julio de 1994). *Ley 152. Por la cual se establece la ley orgánica del Plan de Desarrollo*. Diario oficial 41.450. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=327>

- Congreso de la República de Colombia (10 de junio de 2011). *Ley 1448. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial 48096.
- Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional n.º 116. <http://bit.ly/2NA-2BRg>
- Corte Constitucional (12 de diciembre de 2017). *Sentencia C-730/17* (Antonio José Lizarazo Ocampo, M. P). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-730-17.htm>
- García, M., Torres, N., Revelo, J., Espinosa, J. y Duarte, N. (2016). *Los territorios de la paz. La construcción del Estado local en Colombia*. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/03/Los-territorios-de-la-paz-la-construcci%C3%B3n-del-Estado-local-en-Colombia.pdf>
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/finAcuerdoPazAgosto2016/12-11-2016-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf>
- Gómez, G. (2014). *Justicia transicional en disputa: una perspectiva constructivista sobre las luchas por la verdad, la justicia y la reparación en Colombia, 2002-2012*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Jaramillo, S. (2014). *La paz territorial*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>
- Lederach, A. (2019). "El campesino nació para el campo": Un enfoque multiespecies hacia la paz territorial en Colombia. *Maguaré*, 33(2), 171-207. <https://doi.org/10.15446/mag.v33n2.86200>
- Misión de Observación Electoral (MOE) (2019). *Datos y resultados electorales. Votación alcaldías por partido y municipio*. <https://www.datoselectorales.org/datos-y-resultados-electorales/>
- Presidencia de la República (5 de abril de 2017). Decreto 588 de 2017. Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- Presidencia de la República (28 de mayo de 2017). Decreto 893. Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial. Diario oficial 50247.
- Saffón, M. P. y Tacha, V. (2018). *La participación en las medidas de justicia transicional. Un estudio comparado*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia).
- Sánchez, D. C. (2012). *Autonomía territorial y potestad normativa-reglamentaria de los Concejos Municipales: Hacia una redefinición del sistema de fuentes del Derecho Administrativo en Colombia*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9837/1/SanchezDiana\\_2013\\_AutonomiaTerritorialConsejosMunicipales.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9837/1/SanchezDiana_2013_AutonomiaTerritorialConsejosMunicipales.pdf)

Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de paz y conflictos*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>

Vargas, G. y Hurtado, R. (2017). *Los retos de la "paz territorial"*. Universidad de los Andes, Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo (Cider). <https://cider.uniandes.edu.co/sites/default/files/publicaciones/documentos-de-politica/2017-Documen-to-politica-retos-paz-territorial.pdf>



# Aplicación de la herramienta SIPOC a la cadena de suministro interna de una empresa distribuidora de medicamentos<sup>1</sup>

Application of the SIPOC tool to the internal supply chain of a medicines distributor company

pp. 119-134

HERNANDO GONZÁLEZ GONZÁLEZ<sup>1</sup>  
CARLOS ALBERTO ESCOBAR PRADO<sup>2</sup>

REC: 12/05/2020  
ACEP: 27/08/2021

## Resumen

La creciente competitividad organizacional y la internacionalización de los mercados a los cuales se enfrentan las empresas de hoy, exigen decisiones orientadas hacia mejoras continuas en los procesos, que reducen el tamaño de los lotes, los tiempos de entrega y los costos de fabricación. En este escrito se presenta un análisis en la cadena de suministro interna (CSI), en una empresa distribuidora de medicamentos, centrándose en el proceso *cuello de botella*. Se entrega como propuesta el diagrama de SIPOC, la identificación de las características de los subprocesos

que agregan y no agregan valor frente a los requerimientos del cliente y las relaciones y actividades subyacentes dentro del proceso actual, con alternativas de solución tecnológica que implican la mejora de actividades ineficientes. La metodología utilizada es de tipo exploratorio y cualitativo. Para esto se utilizaron conceptos de Lean Manufacturing y Logistic, cadena de suministro.

**Palabras clave:** lean, mejora continua, lean logistic, SIPOC.

1. Artículo producto de investigación.
2. Ingeniero Industrial, Universidad Autónoma de Occidente (UAO). Magíster en Logística Integral, UAO. Docente Unicatólica Cali. Correo electrónico: hgonzalez@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0243-5166>.
3. Ingeniero Industrial, Universidad del Valle. Especialista en Administración Total de la Calidad y la Productividad, Universidad del Valle. Docente Unicatólica Cali. Correo electrónico: caescobar@unicatolica.edu.co - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5806-2288>.

## Summary

The growing organizational competitiveness and the internationalization of the markets that today's companies face require decisions oriented towards continuous improvements in processes, which reduce the size of batches, delivery times and manufacturing costs. The article presents an analysis of the internal supply chain (CSI), in a drug distribution company focusing on the bottleneck process. The SIPOC diagram is delivered as a proposal, the identification of the characteristics of the sub-processes that add and do not add value compared to the client's requirements and the underlying relationships and activities within the current process, with alternative technological solutions that imply the improvement of inefficient activities. The methodology used is exploratory and qualitative. For this, concepts of Lean Manufacturing and Logistic, supply chain, were used.

**Keywords:** lean, continuous improvement, lean logistic, SIPOC.

## Introducción

El presente artículo de investigación se concibe bajo el marco de la interacción universidad-empresa; presenta el desarrollo del diagrama SIPOC en la cadena de suministro interna de una empresa distribuidora de medicamentos, concentrándose en las salidas del proceso  *cuello de botella*  que, como herramienta, permitió identificar los subprocesos que agregan y no agregan valor; de esta forma se propusieron estrategias de mejora en el proceso logístico de la cadena de suministro interna, teniendo en cuenta al cliente interno.

No se pretende aquí crear un modelo de gestión de proceso, precisa básicamente

utilizar una herramienta de Lean Logistics, aplicable al mejoramiento logístico. Mantilla Celis y Sánchez García (2012), citando a Jones et al. (1997), reclaman que para muchas organizaciones menos del 10 % de las actividades agregan valor y casi un 60 % no agregan ningún valor, y Jahnukainen y Lahti (1999, como se citó en Mantilla Celis y Sánchez García, 2012) afirman que la porción de tiempo en la que realmente se agrega valor en la cadena de suministros está entre 0,05 % y 5 % del tiempo de entrega, y que las actividades de manufactura son una tercera parte del tiempo productivo de la misma, empleando el resto del tiempo en procesamiento de órdenes, ingeniería, compras, instalación y esperas.

Zapata Cortés y Moreno Riascos (2011) definen la logística esbelta como "aquellos esfuerzos por realizar las actividades logísticas requeridas en las empresas, basados en el principio de eliminar todos los elementos, acciones y operaciones que no agregan valor a la actividad". La visibilidad de esta filosofía se inicia cuando autores como Deming y Juran, a comienzos de la década de los cincuenta, documentan el control de calidad, sientan las bases del sistema de producción Toyota, que se da a conocer en 1970 con Ohno (como se citó en Evans, 2005). En los años noventa se encuentran autores como Womack y Jones (1997) escribiendo sobre Lean Production y sus diferentes herramientas, que se convierten en la filosofía preferida en empresas manufactureras que por el éxito de su implementación y la reducción de los desperdicios entran en auge, y es así como empresas del sector logístico empiezan la adaptación de la filosofía y sus herramientas.

Dicho lo anterior y teniendo en cuenta que la logística impacta el margen de ganancia de

una empresa, que cada día requiere respaldar la toma de decisiones, con hechos y cifras veraces y confiables, con datos en tiempo real o lo más cercanos a la realidad posible y que en la distribuidora objeto de estudio, se aprecia que se presentan inconformidades en la cadena de suministro interna, supone entonces cuestionarse acerca de cómo utilizar una herramienta de Lean Logistics, como es el diagrama SIPOC, que permita identificar los subprocesos y actividades que agregan y no agregan valor específicamente en las salidas cuello de botella, establecer propuestas de mejora con la fusión de estrategias, tácticas que se adapten a las necesidades del proceso, mejoren y se controlen los desperdicios en la cadena de suministro interna.

Los pasos que se ejecutaron para lograr el objetivo fueron la revisión documental, diagnóstico de la cadena de suministro interna de la distribuidora de medicamentos, diseño y análisis del diagrama SIPOC, identificación de problemas en el proceso actual de la CSI y propuesta de mejoras para el proceso.

En diferentes estudios investigativos se han realizado propuestas de mejora de los procesos de diferentes actividades económicas, bien sea de tipo industrial o de servicios utilizando la herramienta SIPOC; como ejemplo podemos citar a la autora Tovar González (2014), quien en su tesis de maestría en Ciencia y Tecnología estudió la aplicación Six Sigma a devoluciones de clientes en una comercializadora de autopartes no originales, y utilizó la herramienta SIPOC para establecer el flujo de información de devoluciones al proceso de comercialización, logrando como objetivo establecer de qué actividad provenían las devoluciones.

Otro caso aplicado fue el analizado por Sepúlveda Wetzel (2008), quien presenta en su

tesis de maestría como gestor y director de empresas de la Universidad de Chile, un estudio a través de la herramienta SIPOC al proceso de ingreso de órdenes de compra, en una empresa industrial, donde se involucran todos los participantes, y define una métrica de medición del tiempo total de ciclo, encontrando los tiempos críticos dentro del proceso.

## Antecedentes - marco de referencia

A continuación se describen algunos estudios desarrollados por autores de proyectos de posgrado, como en artículos de investigación, quienes aplicaron la herramienta SIPOC.

Burbano Criollo et al. (2016) proponen un Modelo de Dinámica de Sistemas para la Gestión del Emprendimiento, Fondo Emprender - SENA, Valle del Cauca, el cual se construyó mediante la caracterización de la cadena de valor del proceso, usando la herramienta SIPOC, con el fin de establecer las interdependencias sistémicas y los ciclos de retroalimentación, información que les permitió establecer la propuesta de un modelo dinámico a través de la herramienta VENSIM.

Delgado (2016) presenta una tesis bajo el título "Análisis y propuesta de mejora de la productividad utilizando herramientas Lean Manufacturing en la empresa Prensma SAC 2015", para optar al título de maestro en Administración de Negocios, de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa - Perú, en la cual se proponen mejoras en la productividad a través de la filosofía Lean Manufacturing, utilizando la herramienta SIPOC, que les permitió identificar las entidades que participan en la actividad empresarial y observar cuáles crean valor y cuáles no, para, posteriormente, a través de la herramienta Análisis Modas de Fallos y Efectos (AMFE), determinar los niveles de frecuencia, la

gravedad y la posibilidad de no detección. Esta tesis propone disminuir las devoluciones de clientes a través de la metodología Six Sigma, y utiliza la herramienta SIPOC para establecer el flujo de información de devoluciones al proceso de comercialización, logrando como objetivo definir los requerimientos del cliente y del proveedor y establece de qué actividad provienen las devoluciones. Una conclusión relevante es que se logró conocer el proceso de devoluciones, la identificación de las causas raíz generadas por despachos de productos no requeridos.

Marqués y Requeijo (2009), en su artículo "SIPOC: herramienta Six Sigma que ayuda en los sistemas de gestión de calidad ISO 9000", analizan cómo la herramienta SIPOC puede jugar un papel importante en la construcción del mapeo, la interrelación y la gestión de los procesos claves de una organización. Los autores, para cumplir con este propósito, presentan un estudio de un caso, basado en la implementación de un sistema de calidad en una organización que brinda servicios de ingeniería en la construcción y mantenimiento de infraestructuras energéticas; el caso de estudio cubre una aplicación práctica, para ilustrar los enfoques sugeridos, en el cual los autores concluyen que con ayuda de la herramienta SIPOC se impacta positivamente en la integración entre un sistema de gestión de calidad ISO 9000 y Six Sigma.

Sepúlveda Wetzel (2008), en su tesis para optar al grado de magíster en Gestión y Dirección de Empresas, de la Universidad de Chile, tuvo como objetivo aplicar la metodología Lean Management sobre un proceso en particular del ciclo de maduración de la empresa ITT Fluid Technology S. A., seleccionado por tener aspectos críticos, aplicó un conjunto de herramientas Lean para su propuesta de mejora, como las 5s, Kanban y

SIPOC. Cabe anotar que mediante la filosofía Lean, la empresa adopta un proceso de gestión de mejora continua, orientado a mejorar la calidad del servicio y el punto de vista del cliente. Utilizando la herramienta SIPOC se describen las actividades desde que se recibe la orden de compra del cliente hasta que ingresan las órdenes internas a fábrica o a proveedores.

De acuerdo con la revisión de los proyectos anteriores, se puede concluir que la herramienta SIPOC es, sin duda, de gran aplicabilidad para cualquier tipo de proceso y de diferente actividad económica, basada en sistemas de manufactura esbelta y con gran probabilidad de éxito en sistemas logísticos.

## Marco teórico

Con el fin de suministrar una base teórica, a continuación se presentan las siguientes definiciones: Lean, Lean Manufacturing, Lean Logistic, cadena de suministro, logística interna, SIPOC, procesos, mejora continua, mejora de procesos, valor agregado, y manejo de las variables cantidad, tiempo y calidad del servicio.

## Lean y Lean Manufacturing

Lean Manufacturing y sus herramientas son una filosofía administrativa que busca eliminar desperdicios. En los años noventa, autores como Womack y Jones (1997) se refieren a la filosofía Lean Production y sus diferentes herramientas, lo que pronto se convierte en el camino a seguir por empresas productoras, debido al éxito obtenido.

Y a partir del año 2000 se encuentran autores como Vitasek et al. (2005), que escriben sobre Lean Logistics.

## Logística esbelta (Lean Logistics)

Tinajero Trejo (2008) cita la definición que ofrece Gilligan (2004) respecto a la logística esbelta; es una estrategia mediante la cual las empresas buscan un flujo continuo de material a través de una cadena de suministro, basándose en embarques reducidos y más frecuentes en soporte a uno de los objetivos centrales de la manufactura esbelta que es mantener el menor inventario posible. Recordemos que el objetivo principal de la manufactura esbelta es hacer únicamente lo que es consumido.

Siguiendo a Tinajero Trejo (2008), citando a Agarwal, expone que, si pensamos en las dos palabras por separado, logística y esbelta, y buscamos su definición en el diccionario, se podrá encontrar que esbelto se puede definir como delgado o libre de desperdicios o excesos y saludable. Mientras que logística es definido como los aspectos de cada operación que tienen que ver con el abastecimiento, distribución, mantenimiento y, si es requerido, reemplazo de materiales o personas. Ahora, si unimos las dos palabras, logística y esbelta, se puede definir como un sistema saludable y libre de desperdicios o excesos, que cumple con el abastecimiento, distribución, mantenimiento y, si es requerido, reemplazo de materiales o personas. De las definiciones anteriores podemos deducir que la logística esbelta tiene como objetivo maximizar la rentabilidad de una empresa a través de la disminución o eliminación de tiempos muertos, integrar todas las actividades que van desde el proveedor hasta el cliente final que conforman la cadena de suministros, agregando valor a cada una de ellas, y por cuyo valor el cliente final se encuentre satisfecho y dispuesto a consumir.

Según Roséndiz (2009), como se citó en Espejo Peña (2017), los principios del Sistema

de Producción Toyota (TPS) son la base para los cinco principios del pensamiento Lean; estos principios son bastante sencillos y se aplican en la fabricación, servicios o la administración, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Partiendo del primer principio (especificar valor), Ballou (2004) infiere que el valor en la logística se expresa fundamentalmente en términos de tiempo y lugar. Los productos y servicios no tienen valor a menos que estén en posesión de los clientes cuando (tiempo) y donde (lugar) ellos deseen consumirlos. Son estos principios claves de mejora, que han sido utilizados con éxito en diversas organizaciones tanto de manufactura como de servicios, que describen en un lenguaje sencillo y simple la manera de adoptar un planteamiento de mejora, que es fácilmente comprensible en procesos de la organización.

## Cadena de suministro

La cadena de suministro incluye toda la planificación y gestión de compras, abastecimiento, fabricación, logística, ventas y marketing, entre otros. En definitiva, unifica y controla los procesos y operaciones principales de un negocio. Para poder optimizar su funcionamiento, la gestión logística juega un papel clave, ya que se encarga del almacenamiento y transporte de la mercancía, conectando los puntos de origen y al cliente de los productos.

## Logística

Ballou (2004) la define como una parte del proceso de la cadena de suministros que planea, lleva a cabo y controla el flujo y almacenamiento de información, de manera eficiente y efectiva, de bienes y servicios, así como la información relacionada, desde el

**Tabla 1**

*Principios claves del pensamiento Lean.*

Principios claves	Descripción
Especificar el valor	¿Qué es lo que quiere el cliente? Especificar el valor desde el punto de vista del cliente final. Los clientes compran una solución, no un producto o un servicio.
Identificar el flujo de valor y eliminar desperdicios	Ver el sistema completo y mejorado. Eliminar desperdicios encontrados. Estudiar todos los procesos de producción, para determinar los que añaden valor y los que no
Establecer flujo	Hacer que todo el proceso fluya suave y directamente de un paso que agregue valor a otro. Movimiento continuo de productos - servicios - información, de inicio a fin.
Implementar Sistema Pull	Producir por órdenes de los clientes en vez de producir basándose en pronósticos. No se produce nada hasta que el cliente tenga la necesidad y proporcione la señal.
Mejorar continuamente, persiguiendo la perfección	Añadir eficiencia siempre es posible, En la medida en que se eliminan los pasos innecesarios y los flujos de trabajo se adaptan a los pedidos de los clientes, se comprueban las reducciones de costos, esfuerzos y tiempos de trabajo en todas las áreas de la empresa.

**Fuente:** Reséndiz Olguín (2009, p. 13, como se citó en Espejo Peña, 2017).

punto de origen hasta el punto de consumo, con el fin de satisfacer los requerimientos de los clientes (Ballou, 2004, p. 4). Otros autores como Bowerox et al. (2002, p. 4) afirman que la logística es el proceso que crea valor cronometrando y posicionando inventario; es la combinación de gestión de pedidos, inventario, transporte, almacenamiento, manejo de materiales y embalaje integrado en una red de instalaciones.

**Diagrama SIPOC**

Parkash y Kaushik (2011) expresan que SIPOC significa Supplier-Inputs-Process-Outputs-Customers; es la representación gráfica de un proceso de gestión que permite entender

e identificar los elementos importantes en un proceso. La metodología se usa para mejora de procesos y se basa en la representación esquemática de elementos claves de un proceso. La herramienta sirve para analizar el proceso de una manera amplia, reconociendo los respectivos proveedores, todas las entradas y salidas del proceso y la vinculación de los clientes con cada paso del proceso, de este modo se pueden entender, clasificar y adaptar los requerimientos de los clientes, aspecto que facilita el entendimiento entre ambas partes.

Los componentes y características de la herramienta son: Proveedor (supplier): persona o compañía que aporta recursos al

proceso; Entradas (inputs): todo lo que se requiere para llevar a cabo el proceso, se consideran recursos, información, materiales e incluso a las personas; Proceso (Process): conjunto de actividades que transforman los recursos en productos. Se selecciona el proceso que más impacta las necesidades del cliente; Salidas (outputs): Es el producto o servicio resultado de cada proceso; Cliente (customer): El proceso o la persona que recibe el resultado de las actividades, pueden ser internos o externos.

El objetivo es obtener la satisfacción del receptor o cliente, los suministradores y clientes pueden pertenecer o no a la organización; sin embargo, estos deben tener los conocimientos mínimos para que los procesos funcionen correctamente y se eviten inconvenientes de cualquier índole; las entradas y salidas pueden estar relacionadas con cualquier elemento, ya sean de tipo de información, servicios, materiales y producción de cualquier componente.

Como mencionó Pyzdek (2003), citado por Marqués y Requeijo (2009), generalmente se dibuja un diagrama SIPOC para mapear un proceso en un nivel alto. Sin embargo,

también se puede utilizar para mapear un proceso con niveles de detalle crecientes (macroprocesos, pero también procesos y subprocesos). La Figura 1 representa el uso de diagramas SIPOC para mapear un proceso en diferentes niveles de detalle.

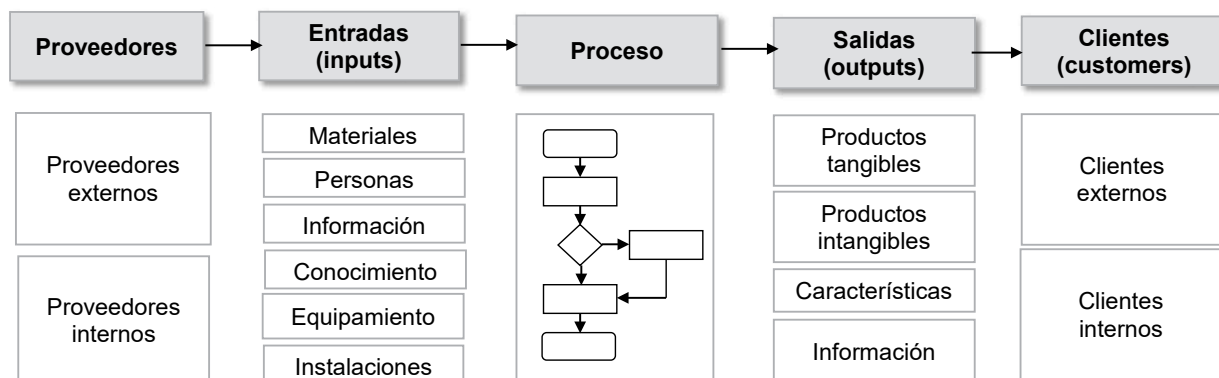
## Metodología

En el presente estudio se utilizará la herramienta SIPOC, que permitirá entender el funcionamiento del proceso que se desarrolla dentro de la cadena de suministro interna de una empresa distribuidora de medicamentos, ya que por medio de su representación gráfica se facilita comprender (visualizar) los requisitos o lo que espera el cliente con las salidas que se le están generando, también se logra comunicar asertivamente la forma en que el proceso genera resultados, pues es una descripción concreta de lo que hace el proceso, coadyuvando a dar cumplimiento a los numerales del sistema de gestión de calidad Requisito 4.2 de la NTC - ISO 9001:2015. Necesidades y expectativas del cliente.

Para lograr el objetivo del estudio, se ejecutaron los siguientes pasos: i. Revisión documental, dando lugar a la construcción del

Figura 1

Diagrama SIPOC.



Fuente: Marqués y Requeijo (2009).

marco referencial sobre diferentes temáticas; ii. Diagnóstico de la cadena de suministro interna de la distribuidora de medicamentos, a través de la información suministrada por las fuentes primarias como observación directa y entrevistas al jefe del almacén, coordinadores y operarios; iii. Diseño y análisis del diagrama SIPOC; se construye el diagrama, de acuerdo con la información obtenida en el paso ii, con los datos suministrados por el departamento de sistemas y de la aplicación de las ideas planteadas en el marco referencial; iv. Identificación de problemas en el proceso actual de la CSI, de acuerdo con el análisis del diagrama SIPOC y los datos suministrados por la empresa; y v. Propuesta de mejoras para el proceso, se realiza a través de los conceptos teóricos expuestos.

## Resultados y análisis o discusión

### Paso 1. Diagrama del estado actual (SIPOC)

Para el desarrollo del objetivo se inicia con la realización de una encuesta con el jefe de almacén de la distribuidora de medicamentos, que permitió establecer el estado actual de la cadena interna de suministros desde el punto de vista de las características de los subprocesos. Una vez obtenida la información, y verificada a través de un acercamiento personal con los subprocesos involucrados, se utiliza el diagrama SIPOC que nos muestra el flujo de las actividades que integran los subprocesos, a los cuales se les realizó un estudio de tiempos con el objetivo de identificar cuáles son sus respectivos tiempos de ciclo.

Después de determinar los subprocesos correspondientes a cada campo, la estrategia desarrollada para determinar la muestra representativa del tiempo de ciclo por subproceso se determinó por medio del método

estadístico propuesto por la Organización Internacional de Trabajo (OIT), que consiste en determinar un cierto número de observaciones preliminares ( $n'$ ) y luego aplicar la fórmula (ecuación 1), para un nivel de confianza de 95,45 % y un margen de error del 5 %.

Fórmula para calcular el tamaño de la muestra:

$$n = \left( \frac{40 * \sqrt{n' \sum x^2 - (\sum x)^2}}{\sum x} \right)^2 \quad (1)$$

Donde:  $n$  = tamaño de muestra que se desea determinar,  $n'$  = tamaño de muestra preliminar,  $x$  = valor de las observaciones. Para el presente estudio, para determinar la muestra representativa, se estableció tomar los promedios por día por cada uno de los subprocesos previamente definidos y con la ayuda de la ecuación 1, luego se procedió a calcular el tamaño de muestra requerido para cada uno, previamente identificado en el diagrama SIPOC (Ver resultados en Tabla 2).

Para el caso de estudio se estableció una muestra preliminar a partir de los datos estadísticos del desempeño de la operación en la cadena interna de suministro durante un periodo de 30 días (pedidos de una semana). La data de cada día maneja un máximo de 50 pedidos, en donde cada pedido tiene aproximadamente 300 referencias; es decir, cada día se pueden llegar a manejar 15 000 referencias.

La forma de captura de los datos es digital, mediante el uso scanner, lo cual da una alta confiabilidad a la metodología, a los informes y a los resultados que se obtienen, ya que son el producto de la organización y clasificación bajo parámetros específicos como tiempo de

**Tabla 2**

*Tamaño de muestra para los subprocesos.*

	Tiempo promedio por día en segundos					$\Sigma X$	$\Sigma X^2$	N
	1	2	3	4	5			
Referencias Movidas de Recepción	18	17	25	22	23	105	2251	36
Referencias Movidas de Almacén a Separación	18	22	13	15	12	80	1346	81
Proceso de Separar Referencias	35	45	31	53	46	210	9136	64
Referencias Movidas de Devoluciones a Separación	15	34	26	18	27	120	3110	121
Rotular Canasta de Cada Pedido y Entregar a Consolidar	24	18	23	16	14	95	1881	64

**Fuente:** Elaboración propia.

ciclo de cada referencia, número de pedidos separados cada día, número de pedidos separados por cada área, tiempo de separación diaria en cada área, tiempo total de separación cada día. Para darle mayor confiabilidad a la información se decide retirar los datos que se observan sesgados por estar muy alejados de la media obtenida, una vez investigada la causa, como mini-reuniones, pausas activas, refrigerios, almuerzo y otros, y no apagar el scanner en estas actividades (ver Tabla 3).

Después de haber encontrado los tiempos promedio de cada subproceso, se procedió a elaborar y a analizar el diagrama SIPOC (Figura 2), el cual permite observar de una manera

gráfica los elementos encontrados de cada uno de los ejes o campos que conforman la cadena de suministro interna y los tiempos de cada subproceso.

En el primer campo, denominado Proveedores, se encuentran: el área de recepción, el área almacenamiento y el subproceso de transferencia de productos e información, con un tiempo promedio de 21 segundos en mover las referencias del área de recepción al almacén; en el segundo campo, denominado Entradas, están las actividades de información del Voice Picking, los carros transportadores y las canastas de recolección con un tiempo promedio de 16 segundos de mover

**Tabla 3**

*Tiempo promedio por día de subprocesos.*

Referencias Movidas de Recepción	Referencias Movidas de Almacén a Separación	Proceso de Separar Referencias	Referencias Movidas de Devoluciones a Separación	Rotular Canasta de Cada Pedido y Entregar a Consolidar
21 segundos	16 segundos	42 segundos	24 segundos	19 segundos

**Fuente:** Elaboración propia.

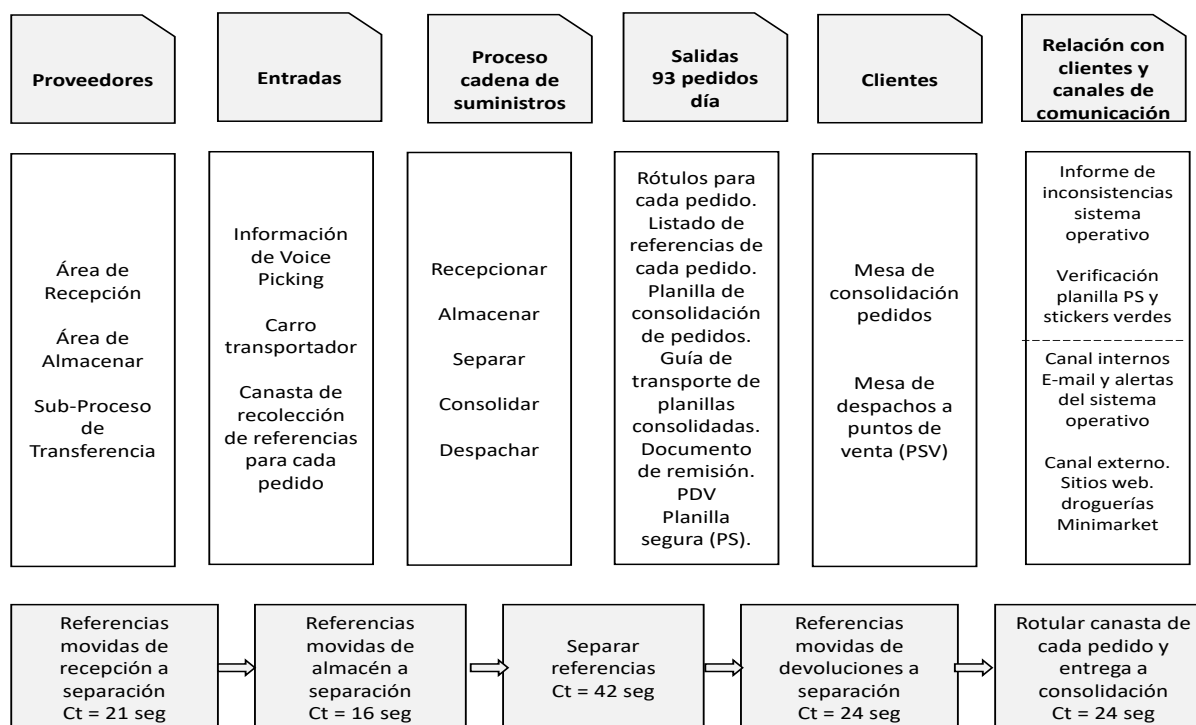
las referencias del almacén a separación; en el tercer campo se especifica el proceso de la cadena de suministro interna, integrado por los subprocesos de recepción, almacenamiento, separación, consolidación y despacho (con un tiempo total de 122 segundos); en el cuarto campo encontramos las salidas, allí se rotulan las canastas de cada pedido y se entregan al área de despachos; se diligencian documentos como listado de referencias de cada pedido, planilla de consolidación de pedidos, guía de transporte de planillas consolidadas, documento de remisión a puntos de venta y la planilla segura (PS), con un tiempo promedio de 42 segundos en el proceso de separación; en el quinto campo, llamado Clientes Internos, se realizan las actividades denominadas mesas de consolidación de pedidos y mesas de despachos a puntos de venta, con un tiempo promedio de 24 segundos;

en el sexto campo, llamado Relación con clientes y canales de comunicación, se realizan los informes de inconsistencias del sistema operativo y se verifica la planilla segura y se pegan los stickers verdes; alternativamente se trabaja con los canales internos de comunicación (e-mail y alertas del sistema operativo) y los canales externos como sitios web, droguerías y minimarkets (puntos de venta), con un tiempo promedio de 19 segundos en rotular las canastas de cada pedido y entregar a consolidación.

Una vez concluido este análisis, se hace el análisis por día para establecer el tiempo que se utilizó para separar cada referencia, dando respuesta a la primera hipótesis enunciada: Existen fallas en algunas de las actividades de los subprocesos. El diagrama SIPOC refleja el comportamiento del proceso de la cadena

**Figura 2**

*Diagrama SIPOC. CSI empresa distribuidora de medicamentos.*



Fuente: Elaboración propia.

de suministro interna; en los resultados encontrados se puede ver cómo el subproceso de separar es el menos eficiente, ya que tiene un tiempo de ciclo mayor; por lo tanto, este es el cuello de botella; identificado este, se le realizó un análisis más profundo.

## Paso 2. Medición de indicadores

Para determinar el estado de la situación actual del subproceso de separar, que se define como la actividad de preparación de pedidos, que consiste en la separación de productos para conformar el pedido de las referencias solicitadas por un cliente. Teóricamente hablando, el impacto financiero de separación deficientemente proyectado puede superar el 60 % de los costos de utilización. En ese sentido, para nuestro estudio, este subproceso se convierte en el objetivo primordial de mejora. Actualmente esta actividad se realiza por medio del sistema de información Voice Picking, que guía a los operarios en el subproceso de separación de pedidos mediante instrucciones audibles transmitidas a través de dispositivos móviles, de esta forma agiliza la actividad ya que permite la ubicación de las referencias de forma más ágil y de la utilización de las dos manos por parte de los operarios.

Como indicador para el subproceso de separación se tomó el tiempo promedio de separación (TPS) de las referencias, usando datos de separación del periodo (enero a abril) y filtrando y separando los valores atípicos identificados en el mencionado periodo. En la Tabla 4 se presenta un pantallazo de los cálculos de tiempo promedio de separación (columna 1), de cada uno de los pedidos, iniciando con el pedido 256078 hasta el pedido 256113. De las columnas 2 a la 8 se presentan los tiempos de separación de cada región (15, 3, 7, 12, 8, 18 y 25) que corresponden al

22 % de todas las regiones existentes; en la parte inferior de la tabla se aprecian los valores totales generales de tiempo de separación de cada una de las regiones en esta data correspondientes a los pedidos mencionados (Escobar y González, 2020).

## Paso 3. Identificación de problemas en el subproceso actual

El diagrama SIPOC se consolidó como una forma de ver todo el sistema del proceso de la cadena de suministros interna y así encontrar oportunidades de mejora dentro de este. Luego de la observación del proceso se hallaron los principales problemas que afectan el desempeño del proceso y que son las actividades que no agregan valor.

A continuación se mencionan:

- Falta de comunicación entre las dependencias de almacenamiento y consolidación, puesto que, en el momento de separar las referencias solicitadas, se encuentran órdenes de pedidos incompletos en cantidades por efecto de las promociones y descuentos, que no han sido notificados con anterioridad.
- Carencia de un control de inventario consolidado de referencias disponibles en cada área. Al realizar la inspección directa en el subproceso de consolidación, se evidenció que los operarios deben completar sus órdenes de pedido con referencias en estado de transferencias y en estado de devoluciones.
- Los pedidos que se consolidan incompletos pierden los debidos descuentos, registrándose más adelante una queja por parte del cliente.

**Tabla 4**

*Tiempo promedio de separación planeado por regiones.*

Suma de promedio etiqueta							
Etiqueta de fi	15	3	7	12	8	18	25
•256078	0:17:35	0:02:32	0:13:54	0:13:03	0:06:11	0:08:57	
•256079	0:35:45	0:04:57	0:30:52	0:30:45	0:09:57	0:54:56	0:12:02
•256080	1:20:28	0:22:54	0:24:37	0:24:45	0:09:25	0:13:22	0:17:08
•256081	0:13:23	0:04:29	0:16:12	0:15:07	0:07:44	0:14:26	0:30:12
•256082	0:24:00	0:06:19	0:21:07	0:19:45	0:05:41	0:11:39	0:11:01
•256083	1:08:30	0:08:56	0:19:13	0:19:45	0:09:28	0:14:47	0:15:51
•256084	0:12:02	0:04:29	0:09:22	0:13:20	0:05:41	0:07:48	0:06:03
•256085	1:09:04	0:05:15	0:22:21	0:19:37	0:10:50	0:12:25	0:07:28
•256086	1:11:32	0:03:26	0:14:12	0:11:00	0:11:51	0:10:41	0:09:23
•256087	0:20:20	0:05:47	0:17:12	0:15:25	0:09:59	0:08:41	0:30:52
•256088	0:55:37	0:01:14	0:02:35	0:02:18	0:01:51	0:02:25	0:00:15
•256089							
•256090				0:00:18			
•256091						0:00:21	
•256092							
•256093			0:00:41				
•256094			0:00:03		0:00:14	0:00:17	
•256096		0:00:28					
•256097	0:04:51	0:04:39	0:06:30	0:05:46	0:07:13	0:07:21	0:12:23
•256098	0:04:17	0:04:38	0:07:49	0:06:22	0:06:51	0:05:33	0:05:17
•256099							
•2560100	0:16:22	0:30:13	0:11:12	0:17:53	0:06:31	0:10:40	0:11:09
•2560101	1:01:42	0:28:36	0:10:48	0:11:01	0:08:16	0:06:42	0:06:39
•2560102	0:11:46	0:44:36	0:06:04	0:07:34	0:07:01	0:03:56	0:04:52
•2560103	1:08:40	0:27:10	0:06:05	0:11:22	0:10:16	0:07:15	0:06:30
•2560104	0:20:37	0:48:18	0:13:48	0:12:53	0:09:48	0:08:36	0:09:36
•2560105	0:03:48	0:03:12	0:05:07	0:05:20	0:01:59	0:02:31	0:04:22
•2560106					0:00:03		
•2560107	0:05:43	0:27:49	0:07:36	0:08:19	0:06:43	0:05:22	0:03:21
•2560108	0:08:38	0:45:38	0:07:10	0:07:52	0:08:50	0:06:02	0:19:33
•2560109	0:05:16	0:01:03	0:02:27	0:02:21	0:02:19	0:01:19	0:00:13
•25609110	0:02:10	0:02:18	0:05:08	0:03:54	0:03:55	0:01:32	0:00:39
•2560111	0:14:40	0:28:53	0:11:08	0:11:15	0:07:21	0:05:56	0:09:44
•2560112	0:08:43	0:28:50	0:07:51	0:09:37	0:09:24	0:08:40	0:04:04
•2560113	0:22:04	0:30:26	0:13:57	0:12:16	0:07:57	0:44:36	0:11:28
•2560203							0:00:00
•2560204							
<b>Total general</b>	<b>25:10:56</b>	<b>19:47:07</b>	<b>11:14:08</b>	<b>10:54:48</b>	<b>9:18:02</b>	<b>8:59:29</b>	<b>8:50:00</b>

Fuente: Elaboración propia, con información tomada del sistema operativo de la empresa.

#### Paso 4. Propuesta de mejora

Identificar las regiones que necesitan tiempo de apoyo se logra con la diferencia entre el tiempo promedio de separación de cada pedido (columna 2) y el tiempo disponible en horas hombre (columna 4), este resultado se especifica en la columna 7 de la Tabla 5, que está conformada por dos matrices, la matriz A, compuesta por cuatro parámetros: región, tiempo planeado promedio de separación, disponibilidad de operarios por región, tiempo disponible en horas hombre por región. La matriz A se cargó inicialmente con datos de tiempo promedio de separación de 11987 referencias detectadas como activas durante los meses de enero a abril del 2019; y la matriz B, conformada por los parámetros: filtro de identificación de regiones que necesitan tiempo de apoyo (columna 5), número de la respectiva región (columna 6), tiempo necesario para apoyar (columna 7), número de las regiones asignadas con tiempo disponible para apoyar (columna 8) y cantidad de tiempo para apoyo (columna 9). Se utiliza la herramienta de controles visuales para identificar las regiones que necesitan apoyo en color gris claro (columna 7) y las regiones que tienen tiempo disponible para apoyar en color gris oscuro (columna 9) (Escobar y González, 2020).

Las cifras de la Tabla 5 muestran que en este día solo cinco regiones identificadas como 8, 12, 29, 3 y 7 (columna 5) requieren tiempo de apoyo sumando una cantidad de 13 horas y 45 minutos (columna 7).

#### Conclusiones y recomendaciones

- El estudio ha presentado el diagrama SIPOC que constituye una herramienta útil para visualizar la interacción de los elementos más relevantes y las

actividades que están presentes en la cadena de suministro interna de la empresa en estudio.

- Como impacto positivo, el diagrama SIPOC nos permite observar las operaciones y tareas teóricas y presentarlas desde una visión en la cual no actúan en forma aislada, sino que hacen parte de un flujo de información que va en dos direcciones, una de izquierda a derecha desde los proveedores hasta los clientes, y la otra de derecha a izquierda, que va desde los clientes hasta los proveedores.
- Significativamente, la realidad que se presenta en el diagrama SIPOC no es solamente de tener en forma ordenada el proceso de la cadena de suministro interna y la visualización de sus actividades y elementos relevantes, sino que también posibilita entenderlos e iniciar su gestión de mejoramiento continuo, en todas sus relaciones interfuncionales.
- En el presente caso de estudio se observó que la empresa distribuidora de medicamentos está utilizando el diagrama SIPOC para mapear el proceso de separación en un alto nivel (macroprocesos), ya que algunas actividades con niveles de detalle decrecientes y de departamentos externos (subprocesos), no se están considerando en el flujo de la manufactura; como consecuencia de esa situación se pudo identificar que el manejo de pedidos con referencias sensibles a negociaciones comerciales no se identifica a tiempo y el tiempo de ciclo de separación de dichas referencias se hace más alto.

**Tabla 5**

*Regiones que necesitan tiempo de apoyo y regiones con disponibilidad.*

Matriz A					Matriz B			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Región	Tiempo planeado (Modelo)	Disponibilidad de operarlos por región (Actualmente)	Tiempo disponible por región	Regiones que necesitan apoyo	Identificación de regiones que necesitan apoyo	Tiempo para apoyar	Regiones asignadas para apoyar	Tiempo disponible para apoyar
8	13:35:48	1	6:21:00	Sí	8	7:14:48	26	11:59:47
12	16:36:29	2	12:42:00	Sí	12	3:54:29	34	5:56:23
29	7:47:29	1	6:21:00	Sí	29	1:26:29	33	5:08:52
3	7:47:29	1	6:21:00	Sí	3	1:06:49	24	3:45:49
7	12:44:30	2	7:21:00	Sí	7	0:02:30	16	2:53:04
15	11:03:52	2	8:21:00	No	15	0:00:00	25	2:26:07
18	11:13:30	2	9:21:00	No	18	0:00:00	1	2:16:11
25	10:15:53	2	10:21:00	No	25	0:00:00	20	1:54:20
16	9:48:56	2	11:21:00	No	16	0:00:00	2	1:52:42
24	8:56:11	2	12:21:00	No	24	0:00:00	18	1:28:30
5	6:18:54	1	13:21:00	No	5	0:00:00	23	1:25:11
6	6:10:30	1	14:21:00	No	6	0:00:00	21	1:20:34
22	6:01:50	1	15:21:00	No	22	0:00:00	32	0:57:26
31	5:52:46	1	16:21:00	No	31	0:00:00	30	0:55:59
4	5:42:32	1	17:21:00	No	4	0:00:00	4	0:38:28
30	5:25:01	1	18:21:00	No	30	0:00:00	15	0:38:08
32	5:23:34	1	19:21:00	No	32	0:00:00	31	0:28:14
21	5:00:26	1	20:21:00	No	21	0:00:00	22	0:19:10
23	4:55:49	1	21:21:00	No	23	0:00:00	6	0:10:30
2	4:28:18	1	22:21:00	No	2	0:00:00	5	0:02:06
20	4:26:40	1	23:21:00	No	20	0:00:00	12	0:00:00
1	4:04:49	1	0:21:00	No	1	0:00:00	8	0:00:00
33	1:12:08	1	1:21:00	No	33	0:00:00	7	0:00:00
26	0:42:13	2	2:21:00	No	26	0:00:00	29	0:00:00
34	0:24:37	1	3:21:00	No	34	0:00:00	3	0:00:00
<b>Total</b>	<b>176:40:34</b>	<b>33</b>	<b>4:21:00</b>			<b>13:45:05</b>		<b>22:37:31</b>

Fuente: Elaboración propia.

- Se recomienda a los administradores del sistema de separación la implementación de un audio de alerta en el Voice Picking para las referencias que tienen descuentos especiales en la facturación por cumplir cantidades mínimas adquiridas. Dicha información solo la tiene visible y registrada el sistema de facturación y no está disponible en el cargue de los pedidos y sus referencias.

## Referencias

- Ballou, R. H. (2004). *Logística, Administración de la cadena de suministro*. Pearson Educación.
- Bowersox, D. J., Closs, D. J. y Cooper M., B. (2002). *Supply chain logistics management*. McGraw-Hill.
- Burbano Criollo, R., Gómez Sánchez, E. y Rubiano Ovalle, O. (2016). Modelo de dinámica de sistemas para la gestión del emprendimiento, Fondo Emprender - SENA, Valle del Cauca. *Informador Técnico*, 80(1), 61-76. <https://doi.org/10.23850/22565035.624>
- Delgado, M. E. (2016). *Análisis y propuesta de mejora de la productividad utilizando herramientas Lean Manufacturing en la empresa Prensmart SAC 2015* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. <https://core.ac.uk/download/pdf/198130205.pdf>
- Escobar, C. E. y González, H. (2020). *Lean Logistics; caso de aplicación. Empresa distribuidora de medicamentos*. Sin publicar.
- Espejo Peña, D. (2017). *Implementación de Lean Logistics para la mejora de la productividad del área logística en la empresa Pro-matisa* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Callao, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12952/3350>
- Mantilla Celis, O. y Sánchez García, J. (2012). Modelo tecnológico para el desarrollo de proyectos logísticos usando Lean Six Sigma. *Estudios Gerenciales*, 28(124), 23-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28n124/v28n124a03.pdf>
- Marqués, P. A. y Requeijo, J. G. (2009). SIPOC: A Six Sigma Tool Helping on ISO 9000 Quality Management Systems. *3rd International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management - XIII Congreso de Ingeniería de Organización*, Barcelona, 2 al 4 de septiembre de 2009. <http://www.adingor.es/congresos/web/uploads/cio/cio2009/1229-1238.pdf>
- Parkash, S. y Kaushik, V. K. (2011). Supplier performance monitoring and improvement (SPMI) through SIPOC analysis and PDCA model to the ISO 9001 QMS in sports goods manufacturing industry. *LogForum*, 7(1), 1-15. [http://www.logforum.net/pdf/7\\_4\\_1\\_11.pdf](http://www.logforum.net/pdf/7_4_1_11.pdf)
- Sepúlveda Wetzel, J. (2008). *Aplicación de Lean Management al ciclo de maduración en una empresa industrial* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/sepulveda\\_j/sources/sepulveda\\_j.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/sepulveda_j/sources/sepulveda_j.pdf)
- Tinajero Trejo, P. (2008). *Aplicación de una metodología para diagnosticar y mejorar un sistema de suministro de materiales basada en los principios de manufactura esbelta, logística esbelta y administración de cadenas de valor* [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/569011/Docs-Tec\\_6899.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/569011/Docs-Tec_6899.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Tovar González, B. (2014). *Aplicación de Six Sigma a devoluciones de clientes en comercialización de autopartes no originales*. <https://ciatec.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1019/19/1/Tesis-Blanca%20Esthela%20Tovar.pdf>
- Vitasek, K., Manrodt, K. y Abbott, J. (2005). What makes a lean supply chain. *Supply Chain Management Review*, 9, 39-45.
- Womack, J. y Jones, D. (1997). Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation. *Journal of the Operational Research Society*, 48, 11. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2600967>
- Zapata Cortés, J. A. y Moreno Riascos, R. A. (2011). Lean Logistics. ¿Moda o necesidad? *Merca-tec*, 49, 117-120.



## La objeción de conciencia ante el derecho mexicano

¿Incumplimiento del deber jurídico  
o libre ejercicio de los derechos humanos?

pp. 135-137

ANGÉLICA MARCELA CARVAJAL LASSO<sup>1</sup>

REC: 30/10/2021  
ACEP: 10/12/2021

La obra literaria *La objeción de conciencia ante el derecho mexicano. ¿Incumplimiento del deber jurídico o libre ejercicio de los derechos humanos?*, de la editorial Tirant lo Blanch, es un texto en el que su autor, el doctor Alberto Patiño Reyes expone de manera minuciosa y profunda cada aspecto relacionado con la objeción de conciencia y el desarrollo de sus numerosas modalidades no solo dentro del ordenamiento jurídico mexicano sino ante el derecho internacional.

Patiño (2021) afirma que “la libertad de conciencia, es la gran olvidada tanto de los estudiosos del derecho constitucional como por los expertos en Derechos Humanos en México, siendo extraño ya que es algo que no se debería pasar por alto en países democráticos” (p. 21). Igualmente, para el autor, este asunto ha sido visto como una amenaza para ciertos grupos que pretenden establecer “nuevos derechos” como absolutos.

En el texto se reconoce el incremento de los conflictos entre la conciencia y las

disposiciones del ordenamiento jurídico, originadas en gran medida por la postura intervencionista del Estado, lo cual, unido a la escasa doctrina, legislación y jurisprudencia respecto a la objeción de conciencia contribuyeron así, a la creación de este enriquecedor texto.

El libro se encuentra distribuido en 413 páginas y estructurado en 5 capítulos, los cuales inician abordando la objeción de conciencia desde sus antecedentes en el derecho mexicano, seguido de una profunda fundamentación teórica, exponiendo en los capítulos subsiguientes la regulación de este derecho en el marco jurídico mexicano y el desarrollo de sus principales modalidades. Finalizando, en el capítulo 5 se exhibe un amplio panorama del comportamiento de este derecho en el ámbito internacional, destaca casos relevantes en el mundo en torno a la objeción de conciencia. De esta forma el autor presenta un hilo de la temática estudiada permitiéndole al lector tejer sus propias conclusiones respecto a la pregunta planteada en el título del libro.

1. Estudiante Facultad de Derecho, UNICATÓLICA Cali. Correo electrónico: angelica.carvajal01@unicatolica.edu.co

El objetivo central de la obra es evidenciar la existencia de las diferentes problemáticas jurídicas entre derecho y conciencia, las cuales se han acrecentado a través de la historia, no solo en el número de casos sino en las diversas modalidades que han surgido de objeción de conciencia y las que se prevé que surjan en el futuro. Adicionalmente, hace hincapié en las limitaciones, consecuencias negativas y posturas autoritarias del Estado que han sufrido las personas en la conquista del reconocimiento de este derecho. Por ello, Patiño (2021) propone un estudio científico de la objeción de conciencia en el marco de los Derechos Humanos, que permita la regulación a nivel global de este derecho dentro de los ordenamientos jurídicos y la garantía de protección por parte de los organismos internacionales.

En el primer capítulo señala los antecedentes de la objeción de conciencia en el ordenamiento jurídico mexicano, haciendo referencia a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) expedida en 1917. En esta se restringió la libertad religiosa y de conciencia, originando una guerra civil llamada "La Cristiada", en la que los católicos se levantaron en las calles para hacer valer sus convicciones ante las agresiones a su libertad religiosa y de conciencia. En el segundo, el autor fundamenta el marco teórico de su texto con una generosa extracción de definiciones vinculadas a la temática analizada como lo son conciencia, libertad de conciencia y objeción de conciencia.

El tercero hace referencia al recorrido jurídico que tuvo que hacer el derecho de la objeción de conciencia, desde su reconocimiento legal en el ordenamiento jurídico mexicano, impulsado fundamentalmente por la expedición de la recomendación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos. En el capítulo

cuatro se analizan ocho modalidades de objeción de conciencia, detallando en cada una de ellas los antecedentes sociales y legales que las precedieron y sus aspectos más importantes, como las diferentes perspectivas tanto deontológicas, éticas y jurídicas como religiosas.

Para finalizar, en el capítulo cinco se despliega un análisis del derecho a la libertad de conciencia y objeción de conciencia dentro de los Sistemas Internacionales de Protección de Derechos Humanos, demostrando con claridad el reconocimiento del cual gozan estos derechos en el marco de los Derechos Humanos.

El balance presentado por el autor en este último capítulo, a mi juicio, permite ver materializada en casos reales toda la temática abordada en los capítulos anteriores, sin dejar de mencionar que durante el desarrollo del texto, el doctor Patiño nutre las explicaciones con ejemplos que se han dado en el derecho mexicano e internacional. Adicionalmente, posibilita examinar las interpretaciones jurídicas y teorías utilizadas por los jueces en los tribunales para zanjar o ponderar los conflictos entre estos derechos.

A manera de conclusión, es importante reconocer que el conflicto entre derecho y moral es un dilema histórico que continúa en ascenso, dados los diversos y constantes cambios, tanto en la moral de la sociedad como en la tecnología, y que han dado origen a nuevas libertades, las cuales entran en conflicto con las convicciones de otra parte de la sociedad que decide conservar sus tradiciones ideológicas que hacen parte no solo de su esfera íntima sino de la conservación de un esquema cultural.

De otro lado, también es necesario mencionar que en desarrollo de esta controversia

jurídica, la postura intervencionista del Estado ha contribuido a que derechos fundamentales como la objeción de conciencia sean socavados, en aras de proteger los derechos de las minorías o a los promotores de los “nuevos derechos” o ideologías progresistas.

El estudio del libro conduce al lector a conocer en profundidad la riqueza teórica, jurídica y fáctica que compone este derecho, que si bien ha sido objeto de controversias y conflicto con otros derechos, el autor nos deja un mensaje muy importante y es que en el momento de realizar la ponderación con otros derechos de interés público, la objeción de conciencia no debe ser vista como un derecho meramente de carácter individual, toda vez que al ser un derecho fundamental, constituye

un derecho que debe ser garantizado por el Estado; es decir, que su cumplimiento se torna de interés público. Así mismo, se debe aclarar que no se trata de que sea considerado un derecho absoluto, todo lo contrario, se trata de que se puedan establecer los límites y regulaciones de este derecho, sin dejar de valorar las convicciones del objetor, garantizando su derecho conforme a las limitaciones previstas en el derecho internacional.

## Referencias

Patiño, A. (2021). *La objeción de conciencia ante el derecho mexicano. ¿Incumplimiento del deber jurídico o libre ejercicio de los derechos humanos?* Tirant Lo Blanch.

