46 | MAYO - AGOSTO | ISSN 2011-0324 · E-ISSN 2665-4814

Revista CS

Estudios Sociales sobre América Latina

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Revista CS 46 • Mayo - agosto

Revista CS

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Universidad Icesi

Coordinador de la Editorial Universidad Icesi
Adolfo A. Abadía

Editor *Revista CS*
Estudios Sociales sobre América Latina
Felipe Van der Huck
fvan@icesi.edu.co

Analista editorial
Laura Camila Sánchez Hurtado
lcsanchez1@icesi.edu.co

Diseño y diagramación
Natalia Ayala Pacini (estudiocasual.co)

Revisión de estilo
Journals & Authors (info@jasolutions.com.co)

Universidad Icesi
Calle 18 núm. 122-135, Cali - Colombia
A.A. 25608
Tel. +57 (2) 555 2334
www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Consejo editorial

Fernando Urrea (M. Sc.)
Universidad del Valle, Colombia
furreagiraldo@yahoo.com

Juan Pablo Milanese (Ph. D.)
Universidad Icesi, Colombia
jmilanese@icesi.edu.co

Victor Lazarevich-Jeifets (Ph. D.)
Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia
jeifets@gmail.com

Laura Gamboa-Gutiérrez (Ph. D.)
Utah State University, Estados Unidos
laura.gamboa@utah.edu

Carmen Caamaño (Ph. D.)
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
carmen.caamano@ucr.ac.cr

Flavia Freidenberg (Ph. D.)
Universidad Nacional Autónoma de México, México
ffreidenberg@gmail.com

Debra Ann Castillo (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
debra.castillo@gmail.com

Ariel C. Armony (Ph. D.)
University of Pittsburgh, Estados Unidos
armony@pitt.edu

Igor José de Renó-Machado (Ph. D.)
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
igor@power.ufscar.br

María Antonia Garcés (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
mg43@cornell.edu

Simonne Teixeira (Ph. D.)
Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil
simonne@uenf.br

Luis Reygadas (Ph. D.)
Universidad Autónoma Metropolitana de México, México
lreygadas@yahoo.com.mx

Margarita Batlle (Ph. D.)
Natural Resource Governance Institute, Inglaterra
mabatlle@uc.cl

Andrés Felipe Rengifo (Ph. D.)
Rutgers University, Estados Unidos
arengifo@scj.rutgers.edu

Andrés Malamud (Ph. D.)
Universidad de Lisboa, Portugal
andres.malamud@eui.eu

Kia Lilly Caldwell (Ph. D.)
University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos
klcaldwe@email.unc.edu

Mercedes Prieto (Ph. D.)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
mprieto@flacso.edu.ec

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International

Gracias a las siguientes personas por participar como evaluadores en este número:

Anny Ocoró Loango
FLACSO (Argentina)

Alexis Sanhueza Rodríguez
Universidad Católica de Temuco (Chile)

Felipe Maciel dos Santos Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (Brasil)

Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Marco Antonio Santana Campas
Universidad de Guadalajara (México)

Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

Marjorie Tovar-Correal
Universidad de Tarapacá (Chile)

Carmen Cecilia Faustino Ruiz
Universidad del Valle (Colombia)

Jaime Hernández García
Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Carmen Egea Jiménez
Universidad de Granada (España)

Andrés García Sánchez
Universidad de Antioquia (Colombia)

Erika Paola Parrado Pardo
Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Helena López González
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Ruben Venzon
Universidad de Salamanca (España)

Mary Morocho Quezada
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Albert Hendrickson Peralta
Universidad Internacional de la Rioja (Colombia)

Cliffor Jerry Herrera Castrillo
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua)

Bidisha Lahiri
Oklahoma State University (Estados Unidos)

Verónica Cerezo García
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Ernesto Llerena García
Universidad de Córdoba (Colombia)

Adriana Arroyo Ortega
Universidad de Antioquia (Colombia)

Nereyda Moya Padilla
Universidad de Cienfuegos (Cuba)

Esta revista está indexada en:

Índices y bases de datos

PUBLINDEX-MINCIENCIAS

REDALYC
(Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)

SCIELO COLOMBIA
(Scientific Electronic Library Online)

EBSCO
(Fuente Académica Premier y Fuente Académica Plus)

JOURNAL SCHOLAR METRICS
(EC3 Research Group)

MIAR
(Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

CLASE
(Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

DIALNET
(Difusión de Alertas en la Red)

WEB OF SCIENCE
(Emerging Sources Citation Index)

LATAM
(Estudios Latinamericanos)

PROQUEST
(Linguistics & Language Behavior Abstracts, Sociological Abstracts, Worldwide Political Science Abstracts y PAIS Internacional)

V/LEX
(vLex Networks)

SHERPA/ROMEO
(Rights MEtadata for Open archiving)

ERIH PLUS

Directorios y motores de búsqueda

DOAJ
(Directory of Open Access Journals)

LATINDEX
(Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

GOOGLE SCHOLAR

© Derechos reservados de autor
El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente.

www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Índice

Artículos

8 Ayelen Fiori • Valentina Stella

Escenas del pasado y del presente: reflexiones sobre los discursos racistas contra el pueblo mapuche en el noroeste de Chubut (Patagonia, Argentina)

Scenes from the past and present: Reflections on racist discourses against the Mapuche People in the northwest of Chubut (Patagonia, Argentina)

34 Muriel Gutiérrez-González • Ibis M. Álvarez-Valdivia

Competencia comunicativa intercultural: prácticas docentes inclusivas en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística en Cataluña

Intercultural communicative competence: inclusive teaching practices in vulnerable educational contexts in Catalonia

58 Adela Parra-Romero • Robin Castro-Gil • Alejandro Peñaranda • Manuela Triviño

Práctica tecnológica para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas del Vaupés

Technological practice to safeguard and promote native languages from Vaupés

92 Haroldo Emilio Rodriguez-Paez

Effects of economic liberalization on regional social mobility in Brazil

Efectos de la liberalización económica en la movilidad social regional en Brasil

134 Matías David López

Disputas ante la modificación del Código de Convivencia y apropiación del espacio urbano en La Plata, Argentina (2018-2021)

Disputes regarding the modification of the Code of Coexistence and appropriation of urban space in La Plata, Argentina (2018-2021)

166 Charol Daniela Escudero-Rayo • Beatriz Eugenia Grisales-Herrera • Paula Andrea Joya-Naranjo

Sistema de evaluación de los aprendizajes por competencias en ciclos propedéuticos: diseño aplicado al Programa Profesional en Agronegocios en Buga, Colombia

Assurance of Learning (AoL) System by Competencies in Propaedeutic Cycles: Design Applied to the Professional Program in Agribusiness in Buga, Colombia

194 Joseph Martínez-Salinas

Cuerpo, territorio, tierra y trabajo. Trabajo negro y resistencia a la plantación palmera en el Caribe colombiano

Body, Territory, Land, and Work: Black Labor and Resistance to Oil Palm Plantations in the Colombian Caribbean

223 Rafaela Levinthal da Silva • Gisele Pereira da Silva • Gisele Cristina Resende • Breno de Oliveira Ferreira • Marck de Souza Torres

Instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo em adultos: uma revisão sistemática

Instruments for measuring Subjective Well-Being in adults: a systematic review

Instrumentos para medir el bienestar subjetivo en adultos: una revisión sistemática

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Escenas del pasado y del presente: reflexiones sobre los discursos racistas contra el pueblo mapuche en el noroeste de Chubut (Patagonia, Argentina)*

Ayelen Fiori[I], Valentina Stella[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.01

Cómo citar: Fiori, Ayelen; Stella, Valentina (2025). Escenas del pasado y del presente: reflexiones sobre los discursos racistas contra el pueblo mapuche en el noroeste de Chubut (Patagonia, Argentina). *Revista CS*, 46, a01. https://doi.org/10.18046/recs.i46.01

Resumen: Este artículo reflexiona sobre los efectos de los discursos racistas contra el pueblo mapuche en el escenario sociopolítico de la región del noroeste de la provincia de Chubut (Patagonia, Argentina). Partiendo de una comprensión del discurso como una práctica social, analizamos tres escenas: el desalojo a la comunidad mapuche tehuelche Boquete Nahuelpan (1937); el cierre del camino tradicional a una de las familias de la misma comunidad (2021), y la acusación pública e incriminatoria por parte del gobernador de Chubut a comunidades mapuche tehuelche (2024). Si bien ocurrieron en diferentes momentos y con distintas implicancias, las escenas comparten un denominador común: el racismo. Como metodología, analizamos discursos extraídos de archivos históricos, de diarios y de otros medios de comunicación. Entre nuestros hallazgos, consideramos que el racismo contra los pueblos indígenas en la Argentina, además de ser constitutivo y estructural en la formación estatal, goza de una vitalidad preocupante.

---

* Este artículo se deriva del trabajo previo Escenas de racismo: reflexiones para pensar los (no tan) nuevos discursos racistas en el noroeste de Chubut, el cual es el resultado parcial de una línea de investigación en curso que venimos desarrollando en conjunto con el Grupo de Estudios sobre Memorias Alterizadas y Subordinadas (GEMAS) del cual formamos parte. A su vez, esta investigación proviene del proyecto Memorias y producción de región: procesos de relacionalidad en el pueblo mapuche tehuelche (PICT 2020-serie A- 02398), dirigido por la Dra. Ana Ramos, y el proyecto El potencial político y afectivo de "ser juntos" en contextos de lucha: los procesos de pertenencia y articulación entre comunidades y organizaciones mapuche y mapuche-tehuelche (PICT 2642-2019), dirigido por la Dra. Valentina Stella, ambos financiados por el Fondo de Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina. Artículo de investigación recibido el 03.04.24 y aceptado el 05.05.25.

I. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – CONICET (Chubut, Argentina)

II. Universidad Nacional de Río Negro – CONICET (Río Negro, Argentina)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Palabras clave: discursos, racismo, pueblo mapuche, Argentina

Scenes from the past and present: Reflections on racist discourses against the Mapuche People in the northwest of Chubut (Patagonia, Argentina)

Abstract: This article aims to reflect on the effects of racist discourses against the Mapuche People on the configuration of common sense and on the social-political scenario in northwestern Chubut (Patagonia, Argentina). Understanding discourse as a social practice, we will analyze three scenes: the eviction of the Mapuche Tehuelche community of Boquete Nahuelpan (1937); the closure of a traditional road to one of the families of this community (2021); and the public and incriminating accusation by the governor of Chubut against the Mapuche Tehuelche community (2024). Even though they occurred at different times, share a common denominator: racism. As a methodology, we made an analysis of some of the speeches that circulated in each scene, which were extracted from historical archives and journalistic notes published in newspapers and other media. Racism towards indigenous peoples in Argentina is not only constitutive and structural in state formation, but it is also worryingly prevalent.

Keywords: Speeches, Racism, Mapuche People, Argentina

Introducción

La historia está muy mal contada, está contada desde el odio y el racismo. (Aylen Suarez, integrante de la Lof Nahuelpan, registro de campo, 03.09.2022)

El presente artículo se propuso reflexionar sobre los efectos que tuvieron los discursos racistas contra el pueblo mapuche en la configuración del sentido común y en el escenario social y político de la región del noroeste de la provincia de Chubut (Patagonia, Argentina). Partiendo de entender el discurso como una práctica social, nos detuvimos a analizar tres escenas que tuvieron lugar en dicho territorio y que, habiendo ocurrido en diferentes momentos, compartieron un denominador común: el racismo. Como propósito, esta investigación buscó reflexionar sobre la forma en que el racismo hacia los pueblos indígenas en la Argentina no solo es constitutiva y estructural en la formación estatal, sino que, además, goza de una preocupante vitalidad.

Para los fines expositivos, el artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero desarrollaremos el marco teórico que sustentó este trabajo y un breve estado del arte en torno al racismo en la Argentina. En el segundo presentaremos la metodología utilizada para el análisis y la argumentación de la selección de tres eventos como viñetas etnográficas que representan el racismo hacia el pueblo mapuche centrándonos, particularmente, en la región del noroeste de Chubut. En el tercero analizaremos cada una de estas escenas a través del análisis de los discursos que circularon en cada una. Finalmente, expondremos un apartado de reflexiones finales en el que reflexionamos sobre estos discursos racistas y sus efectos en la realidad del pueblo mapuche en Argentina.

Etnicidad, raza y racismo en Argentina

Desde hace tiempo, en el marco de las ciencias sociales y humanas, diversos autores y trabajos vienen reflexionando sobre el racismo (DuBois, 1971; Fanon, 2015; Hall, 2019; Mbembe, 2016; Quijano, 2000; Wade, 2021, entre muchos otros). Este fenómeno social fue analizado desde distintas aristas, efectos y articulaciones.

Por un lado, y aun cuando el concepto *raza* —sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial— se volvió un término perimido para múltiples disciplinas, desde diversos enfoques lo racial continuó presente en los análisis en la articulación con otros entramados, como lo étnico o cultural, cuyas configuraciones y estructuras permitieron dar cuenta no solo de la persistencia actualizada de expresiones de racismos, sino de las formas diferenciadas de marcación social de alteridad que se desplegaron en cada contexto de producción. En Argentina, por ejemplo, cuando la raza se articuló con lo indígena, ambos formaron parte de la construcción de un *otro interno* en el que, como señaló Claudia Briones (2002), se racializó la aboriginalidad.

Por otro lado, en sus usos cotidianos, las nociones de raza y etnicidad tendieron a naturalizar las diferencias sociales como si estuvieran basadas en divisiones de la naturaleza o de la cultura (Briones; 2002, Cadena de la, 2006; Fanon, 2015; Hall, 2019; Restrepo, 2010; Segato, 2007). De este modo, y al ser un concepto de uso común y recurrente en diferentes espacios sociales, la noción de cultura ha abonado al desplazamiento del racismo biológico hacia el racismo cultural (Hall, 2010). En la actualidad, las marcaciones culturalistas o etnicistas funcionan como eufemismos de cuerpos racializados donde, como señaló Restrepo (2010), los engranajes y gramáticas de la imaginación racial habitan y producen distintas corporalidades que continúan operando a través de conceptos como el de cultura o etnia.

Como explicaron Claudia Briones y Patricio Lepe-Carrión (2021), la racialización es una ficción que consiste en asociar cuerpos, valores y conductas y que, la mayor parte de las veces, se construye para propiciar alguna acción coercitiva y racista sobre un determinado grupo de personas. Cuando estas asociaciones apuntan a jerarquizar a un determinado tipo humano, a partir de legados en sangre o intrínsecamente inseparables de herencias culturales, se convierten en racismo cultural.

En Argentina, y en relación con los pueblos originarios, las vidas o cuerpos racializados son ordenados o ubicados en regímenes de corporalidad que definen *lo indígena* a partir de una escala de diacríticos o comportamientos en la cual, dependiendo del contexto y la situación, puede ser considerado como elemento folclórico, romantizado y despolitizado o como un enemigo interno cuya peligrosidad atenta la paz social. El racismo, además de ser una práctica social con efectos concretos en las emociones, subjetividades y relaciones sociales (Ahmed, 2015; Hall, 2019; Maiarú, 2022), se vuelve una herramienta poderosa para construir un imaginario social en el que existen vidas que valen menos o, peor aún, que no valen ni siquiera un trato justo de la ley (Agamben, 1998; Foucault, 1998). En el marco de determinadas construcciones sociohistóricas de raza y cultura, la racialización de lo indígena va inscribiendo horizontes de significado que avalan políticas con distintas dinámicas de segregación y de exclusión que dan lugar a jerarquías sociales rígidas (Briones, 2002). Por eso, cuando estas ideologías racistas son constitutivas del ordenamiento social, devienen, igualmente, en un racismo histórico y estructural.

A fines del siglo XIX, se llevó a cabo en Argentina lo que se conoce desde la historia oficial como la *campaña del desierto*. Este evento hace referencia a un largo proceso sistemático de violencia que inició cuando las campañas militares del Ejército argentino avanzaron sobre los territorios indígenas de la Patagonia, avasallando familias y comunidades, despojando territorios, asesinando personas y secuestrando indígenas para usarlos como mano de obra esclava, entre otros hechos de violencia extrema que hicieron de este proceso un genocidio (Delrio, 2011; Lenton *et al.*, 2015; Pérez, 2019).

Contemporáneo a estas campañas militares de sometimiento estatal de las poblaciones indígenas, se constituyó un discurso hegemónico en el que se consolidó y modernizó definitivamente el imaginario nacional argentino (Álvarez-Leguizamon, 2016; Belvedere *et al.*, 2007). Este discurso, a través de las metáforas nacionalistas como campañas del desierto y *crisol de razas*[1], construyó

1. Una metáfora que denota un ideal de sociedad basado en concepciones de integración armónica de culturas.

la narrativa de un país sin indios y sin negros. Mojones de la historia nacional (Belvedere *et al.*, 2007) que permiten comprender cómo los efectos y dinámicas del proceso de racialización fueron definiendo los contornos de los *otros internos* como aquellos de una nacionalidad de la que quedaron excluidos de toda mezcla pueblos originarios y afrodescendientes (Geler, 2004), mientras que los inmigrantes europeos fueron el elemento central de la misma (Briones, 2002).

Paradójicamente, este imaginario social abona a un discurso muy presente y de alta circulación en la Argentina: la idea de que es una sociedad *libre de racismo*. No obstante, cuando se analizan las prácticas, discursos y actos cotidianos, se ve cómo esta coexiste con lo que Gastón Gordillo (2020) llamó el uso cotidiano de un lenguaje y actitudes profundamente racistas para nombrar o describir ciertos grupos o actos. Esta racialización es parte de una formación particular de clase (Gordillo, 2020; Ratier, 2022) donde pobres e indígenas están estrechamente asociados.

Para el caso del pueblo mapuche, este históricamente ha sido construido como un *indio extranjero* (Lazzari; Lenton, 2020) y *enemigo interno* (Briones; Lepe-Carrión, 2021; Delrio, 2017), cuyas problemáticas y luchas se han vuelto foco de sospechas y persecuciones en múltiples ámbitos (Briones; Ramos, 2018). Desde hace algunos años, los medios de comunicación nacionales y provinciales también han incorporado en sus agendas el tópico denominado *conflicto mapuche en la Patagonia* y, en general, lo han hecho para justificar la creciente criminalización de las acciones colectivas que las comunidades realizan para visibilizar sus legítimas reivindicaciones territoriales (Stella; Magallanes, 2024). Es común encontrar titulares que utilizan términos como *tomas de tierra*, *usurpadores* o *terrorismo* para referirse al pueblo mapuche, lo que contribuye a sembrar odio y perpetuar el desconocimiento sobre sus realidades. Estos discursos no solo habilitan acciones violentas contra estos grupos, sino que también vuelven a hacer uso del racismo como estrategia para impulsar diversos intereses económicos. La producción de racismo en la Argentina atraviesa una larga historia de expropiación de los territorios indígenas. Veremos, entonces, cómo el racismo como práctica discursiva (Hall, 2010) naturaliza la violencia, la segregación, la separación y la jerarquización de la diferencia (Grossberg, 2006).

Viñetas etnográficas sobre el racismo en el noroeste de Chubut: una apuesta teórico- metodológica

Como ya se señaló, el presente artículo se propuso reflexionar sobre los discursos racistas dirigidos hacia el pueblo mapuche y sus efectos concretos en las prácticas y relaciones sociales. En términos metodológicos, nuestro análisis se centró en una región particular, el noroeste de la provincia de Chubut[2], que describiremos y analizaremos a través de tres viñetas (Archetti, 2008) que consideramos representativas de la configuración social en dicho espacio. Creemos que estas son un recurso efectivo, puesto que narran una historia compleja compuesta por escenas y eventos de violencia y avasallamiento hacia las poblaciones mapuche de la región y que, a pesar de haber ocurrido en diferentes momentos, comparten un denominador común: el racismo.

Esta región es uno de los territorios reconocidos por la presencia de comunidades mapuche. Hacia fines del siglo XIX, diversas *lof* (comunidades) y familias indígenas allegadas se congregaron en este territorio y fueron muchos los y las mapuche que se asentaron en los campos y en los alrededores de lo que hoy se conoce como Boquete Nahuelpan. En aquel territorio ya habitaban distintas comunidades y, con el tiempo, fueron llegando otras. Este gran espacio territorial se caracterizaba por sus *campos abiertos* (sin alambrar) donde las familias se establecieron cerca de fuentes de agua y áreas protegidas del viento y desarrollaron actividades agropecuarias, ganaderas, de regadíos, venta de artesanías y comercio (Fiori, 2023a).

Con el paso del tiempo, la región fue dividida y convertida en propiedad privada, lo que propició el establecimiento de diversas estancias en los alrededores y la llegada de colonos galeses en la denominada Colonia 16 de octubre. De este modo, sobre todo a partir de la década de 1930, las tierras de las poblaciones indígenas se convirtieron en un recurso en disputa para personas ajenas a estos pueblos (Delrio, 2005). A lo largo de los años, y como método para avalar y justificar el despojo y la apropiación de los territorios mapuche, el noroeste de Chubut se convirtió en el epicentro de diferentes eventos y acontecimientos racistas de violencia y discriminación que padecieron la mayoría de las familias y comunidades indígenas de la región, cuyas consecuencias persisten hasta la actualidad.

La primera viñeta elegida nos remonta 86 años atrás cuando el pueblo mapuche sufrió uno de los desalojos más masivos y violentos perpetrado por privados

2. La elección de esta zona está fundamentada, además, en que es una de las regiones donde, en los últimos años, hemos desarrollado nuestras investigaciones y trabajos de campo.

en complicidad con agentes gubernamentales: el de Boquete Nahuelpan en el año 1937 (Delrio, 2005; Fiori, 2023a; Lenton, 2005). Aunque este no ha sido el único en la región, sus impactos fueron determinantes en la reconfiguración de los espacios sociales a nivel regional e, incluso, provincial. Tanto es así que, como segunda viñeta, mostramos cómo, en tiempos actuales, los modos e imaginarios de aquel acontecimiento de violencia continúan estando presentes y reproduciéndose en formas de discursos, demandas y acusaciones públicas por parte de los descendientes de aquellos primeros terratenientes que se beneficiaron con el despojo de las tierras indígenas.

Por último, presentamos la tercera viñeta de esta historia que busca mostrar la continuidad de las configuraciones racistas que construyen aquel mapa social de la región. En estrecha relación con las anteriores, aborda las formas en que las comunidades mapuches de la zona —entre ellas integrantes de la comunidad Nahuelpan— continúan siendo foco de estigmas y criminalizaciones por parte de estos sectores de poder locales al ser acusadas constantemente de *causar daños* y *atentar contra la paz social*. En febrero de 2023, integrantes y militantes indígenas fueron denunciados y perseguidos sin pruebas ni fundamentos por la supuesta responsabilidad de una de las últimas catástrofes que padeció la Patagonia: los incendios forestales que quemaron más de 7000 hectáreas de bosque nativo, destruyendo la fauna y la flora del Parque Nacional Los Alerces.

Cada una de estas viñetas ilustra la historia sobre la forma en que los discursos y acciones racistas contra el pueblo mapuche han sido, y continúan siendo, el recurso usado por los sectores de poder para avalar y legitimar la violencia, el despojo y el atropello hacia las familias indígenas de esta región.

Partiendo de entender el discurso como una práctica social (Fairclough, 1992) con efectos concretos en la realidad y en las relaciones, reflexionamos sobre la peligrosidad de las declaraciones racistas, especialmente cuando se instalan en el sentido común y se materializan en ciertas acciones y hechos concretos. Así, como metodología para abordar estos tres eventos nos basamos en el análisis de distintos enunciados que circularon en cada uno de ellos y que fueron extraídos de diversos archivos históricos: informes de tierra e inspecciones[3], notas periodísticas en diarios de circulación regional y nacional, informe de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual del año 2023 y otros escritos y comunicados públicos en radio y demás medios de comunicación.

3. Los informes y expedientes fueron analizados y trabajados en profundidad en la tesis doctoral de Fiori (2023b).

Entendemos la exploración etnográfica de estos archivos como una poderosa herramienta analítica de indagación social que nos permite conectar y dar sentido a los documentos tanto en sus relaciones sincrónicas y diacrónicas, así como en sus procesos de producción (Muzzopappa; Villata, 2022). Apoyándonos en los aportes de Teun van Dijk (2003), creemos que este tipo de discursos constituyen espacios propicios para estudiar las formas en que se adquieren, expresan y reproducen las ideologías dominantes, perpetuando el racismo mediante la selección, presentación y uso de estereotipos y prejuicios.

Primer evento: mapuches como *indigentes, ociosos y peligrosos*

> *Este fue un desalojo que se venía preparando hacía muchos años. ¿Cuál fue el método de este trabajo? Fue mediante campañas mediáticas que realizaban en los medios de comunicación, en los diarios, daban mensajes en las radios. Y simplemente, ¿cuál fue el motivo? El odio y el racismo. Acá, en los expedientes, dicen eso: "son personas con poca costumbre de trabajo, son personas analfabetas, alcohólicas, violentos, salvajes". Que casualmente son los mismos dichos que escuchamos hoy en la actualidad referido a los pueblos originarios. Y no solamente hablo del pueblo mapuche, hablo de los pueblos originarios de toda la Argentina y de todo el mundo. Porque siempre, cada vez que se menciona o se refieren a los pueblos originarios, lo hacen de una manera despectiva. (Gina Jara, integrante de la Lof Nahuelpan, registro de campo, 28.04.2023)*

La primera viñeta tiene como centro la comunidad Nahuelpan. La historia de la comunidad mapuche-tehuelche está atravesada por el despojo territorial (Delrio, 2005; Fiori, 2020; Lenton, 2005; Sourrouille, 2017). En el mes de diciembre del año 1937 más de 50 familias mapuche fueron violentamente desalojadas de Boquete Nahuelpan. El desalojo fue brutal. En menos de una semana, las fuerzas de seguridad —en connivencia con las elites locales— quemaron todas las pertenencias, destruyeron sus huertas y arrasaron hogares desde los cimientos hasta los techos. Esta acción impuso a estas familias una situación de pobreza extrema de la que no han logrado recuperarse.

Lejos de tratarse de un hecho aislado, este desalojo representa la culminación de un proceso de despojo que inició con las campañas militares del Ejército argentino unas décadas antes. Sin embargo, durante la de 1930, se multiplicaron las denuncias, publicaciones periodísticas e informes de Inspectores de Tierras que evidencian el avance violento y sostenido de actores privados y del propio Estado sobre los territorios indígenas (Chávez, 2021; Crespo, 2014; Delrio, 2005; Lenton, 2005; Ramos, 2010). En esos años, las tierras de las poblaciones indígenas devinieron en un recurso de disputa para personas ajenas al pueblo mapuche y, a partir de esto, se produjeron varios desalojos (Delrio, 2005; Schiaffini, 2014; Tozzini, 2015). El avance progresivo de los alambrados sobre las tierras indígenas fue posible gracias a la connivencia de las élites locales con los jueces de Paz y comisarios encargados de las inspecciones en el territorio, funcionarios estatales y las cambiantes disposiciones legales sobre la tierra pública (Delrio, 2005). A su vez, fue un periodo en el que también se cerraron muchas escuelas que los *lonkos* (autoridad política y espiritual) habían levantado en sus comunidades y se alambraron campos de familias mapuche sin ningún tipo de control estatal (Delrio, 2005; Stella; Fiori, 2021). Tal como analizó Fiori (2023a), documentos y prácticas cuyo único fundamento fue el racismo.

En el marco de un trabajo en colaboración de reconstrucción de memorias con la comunidad de Boquete Nahuelpan (Fiori, 2023b), revisamos y analizamos antiguos documentos que habían permanecido albergados en viejas carpetas de oficinas estatales. Allí nos encontramos con un Informe de Tierras que contenía, entre otras cosas, editoriales en los medios de comunicación y cartas de denuncia realizadas por las élites de aquel momento. El informe producido por la Oficina de Tierras (Ayala de Mas, Miguel A., 1937, como se citó en Fiori 2023a), fechado el 30 de octubre de 1937, apenas dos meses antes del desalojo, citó esos escritos como fundamento central de su argumento para deslegitimar la posesión territorial de las familias de la comunidad Nahuelpan. De forma despectiva, por ejemplo, se refirió a la reserva Nahuelpan como "en peores condiciones a medida que el tiempo avanza", y que, "salvo muy rara excepción los indígenas trabajan solo en la época de esquila, pero como les falta capital, durante todo el año están ociosos" (Ayala de Mas, Miguel A., 1937, como se citó en Fiori 2023a).

Aquel informe oficial se usó para justificar el desalojo de dicha comunidad, citando los discursos de los terratenientes linderos, maestros de la escuela, comerciantes locales, funcionarios de las oficinas de Tierras, gerentes del Banco Nación y miembros de la Sociedad Anónima S.A.[4]. Todos ellos sectores de poder

4. Hace referencia a la Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia.

de la Argentina que apelaron a las mismas opiniones y comentarios con respecto a los y las indígenas. Las citas coincidieron en describir a los mapuche viviendo en la *indigencia*, recurriendo al "abigeato" (robo de ganado) como "único medio de sostén" y como un peligro para los "vecinos destacados" y "ganaderos laboriosos" que aspiraban al progreso de la región (Ayala de Mas, Miguel A., 1937, como se citó en Fiori 2023a).

En el marco de estas declaraciones despectivas, no sorprende que el Informe finalizara solicitando la intervención del Gobierno nacional para que, de forma urgente, desalojara los territorios de Boquete Nahuelpan. Ese texto, cargado de mentiras y prejuicios, fue la única evidencia en la que se basó el Gobierno de aquel entonces[5] para llevar a cabo uno de los despojos más violentos, ilegales e inhumanos de la historia.

Como lo señaló una de las integrantes de la comunidad Nahuelpan citada en el epígrafe, el *odio* y el *racismo* fueron los motivos que justificaron tal atropello contra estas familias. Este racismo formó parte de una estructura de discurso y representación que, como afirmó Stuart Hall (1989), buscó expulsar simbólicamente al otro —al indígena— a través de descripciones, prácticas y acciones que garantizaron la inscripción de esos cuerpos en relaciones de desigualdad, asimetría y exclusión. Estos posicionamientos racistas, a su vez, operaron espacialmente donde la *blanquitud* (Ahmed, 2007), representada por los inspectores, estancieros y maestros citados, se convirtió en una disposición afectiva y habitual a partir de la cual, en la actualidad, se configura racialmente el espacio social de la región.

De este modo, en diciembre de 1937, el racismo de la incipiente y ambiciosa élite local fue el único fundamento que tuvo el presidente de facto, Agustín Pedro Justo, para decretar el desalojo de la reserva Nahuelpan. El decreto alegó "la falta de hábitos de trabajo de los ocupantes de esas tierras" y la manera en que vivían "precariamente y en el más completo abandono, acusando ausencia de trabajo metódico, orden y moral" (Decreto Presidencial 105 107, como se citó en Lenton, 2005). Llegado el mes de diciembre, y en menos de una semana, se llevó a cabo el brutal despojo donde se desalojó a más de 50 familias mapuche. En esta oportunidad, no bastó con la expulsión y arrebato de sus tierras, sino que buscaron borrar todo rastro de presencia indígena: quemaron sus casas, desmembraron sus familias y arrasaron sus haciendas y plantaciones.

---

5. El Gobierno de aquel entonces, presidido por Agustín Pedro Justo, formó parte de lo que se conoce como la *década infame* en Argentina. Fue fuertemente apoyado por los sectores militares y conservadores, y atravesado por la alta corrupción y el fraude electoral.

Luego de años de deambular por los alrededores de la ciudad de Esquel (noroeste de Chubut, departamento de Futaleufú), en el año 1948, solo un pequeño número de familias logró regresar a Boquete por un nuevo decreto presidencial[6], mientras que, hasta el día de hoy, las demás familias continúan dispersas en diferentes lugares de la provincia.

Además, en años recientes, surgieron nuevos conflictos como la instalación de un basurero sin consulta previa y disputas con terratenientes que permanecen en terrenos comunitarios. En el año 2021, la comunidad inició un proceso de lucha colectiva.

Segundo evento: mapuche como *vagos y chorros*

Ahora está pasando lo mismo con nosotros, dicen que nosotros les robamos, que somos malos vecinos, atorrantes. (Ángel Quilaqueo, lonko de la Lof Nahuelpan, registro de campo, 01.10.2022)

La segunda viñeta, centrada en la misma comunidad, pero en tiempos más actuales, nos permite comprender la persistencia de los discursos y prácticas racistas. En el mes de febrero del año 2021, una de las descendientes de aquellas familias de la elite local que se quedaron con parte del territorio de la comunidad Nahuelpan tras el desalojo de 1937, cerró un camino comunitario alegando que los mapuche le habían robado su ganado. Luego de que una ambulancia no pudiera entrar al campo a atender a una anciana, la comunidad decidió cortar el alambre que impedía el paso, pero la terrateniente hizo cavar una profunda zanja volviendo a cortar el camino.

A partir de ese momento, el conflicto empezó a escalar en la esfera pública a través de denuncias, comunicados y notas en medios de comunicación locales. En este contexto, meses después, el 12 de marzo de 2022, integrantes de la comunidad Nahuelpan escucharon en la radio local Fm del Sur a esta misma privada esgrimir los discursos racistas que habían usado sus familiares hace 85

6. En el año 1948, y como resultado de un cambio favorable de políticas y normas legales, el Gobierno nacional llevó a cabo una restitución parcial —de tres de los nueve lotes que componían el total de las tierras reconocidas como reserva—, que fue dirigida solo a las personas descendientes directas de Francisco Nahuelpan (Delrio, 2005).

años para avalar y justificar el violento y triste acontecimiento de desalojo de las familias de Nahuelpan.

Ese día, esta empresaria, que además era propietaria de dicha radio, criticó al aire una carta documento que la comunidad Nahuelpan había dirigido a las autoridades de La Trochita —el tren Viejo Expreso Patagónico—[7], en la que solicitaron que la empresa se abstuviera de circular a través de su territorio entre los días 19 y 24 de marzo debido a que estarían realizando su camaruco, una de las ceremonias ancestrales más importantes y que más personas mapuche convoca en la región. Tal solicitud se enmarcó en el derecho de los pueblos originarios al ejercicio de su cultura, idioma, tradiciones y territorio garantizado en la Constitución Nacional reformada en 1994.

En el espacio de aire que le habilitó su propia radio local, ella se refirió a los escribientes de la carta de la siguiente manera:

> Que vayan a laburar. (...) Ellos no pueden decir que son dueños, porque ellos son ocupas ahí adentro del campo (...) manga de vagos, chorros, son una bolsa de mm. (...) Algún día les voy a contar cómo es un camaruco, qué se hace durante el camaruco (...) ¿Vos sabías que hay sacrificios de animales? ¿Va a ir la liga protectora de animales a Nahuelpan, por ejemplo? (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual - DPSCA, 2023)

Frente a los agravios, la comunidad decidió recurrir a los espacios institucionales[8] y presentó una denuncia. Un año más tarde, en junio de 2023, la DPSCA (2023) investigó el suceso, monitoreando y analizando los discursos mediáticos de la señora Paggi y elaboró un informe en el que concluyó que:

> la conductora complementa el despliegue de su perspectiva deslegitimadora de la acción que atribuye a la comunidad Nahuelpan con la difusión de una representación que descalifica, estigmatiza, y criminaliza a dicho colectivo

---

7. En 1945 se inauguró en el territorio de la comunidad Nahuelpan una estación del ferrocarril denominada La Trochita. En la década de 1990, el Gobierno nacional procedió al cierre del ramal, como tantos otros cierres de ramales y privatizaciones. Unos años después, los Gobiernos provinciales (Río Negro y Chubut) decidieron hacerse cargo de la operación de La Trochita, convirtiéndola en un ícono turístico y de exotización (Fiori, 2020) del cual la comunidad no recibe ningún beneficio económico, pese a encontrarse en su territorio.

8. Si bien durante la presidencia de Alberto Fernández (2019-2023) se llevaron a cabo desalojos y represiones violentas contra algunas comunidades mapuche de la Patagonia, cabe señalar que aquel Gobierno dispuso o habilitó ciertos espacios democráticos e institucionales del Estado para denunciar prácticas discriminatorias y el incumplimiento de los derechos indígenas.

> social: "que vayan a laburar"; "Ellos no pueden decir que son dueños, porque ellos son ocupas ahí adentro del campo"; "el trencito no pasa por Nahuelpan porque la comunidad Nahuelpan del 19 al 24 no deja entrar a nadie. Eso es intolerante, que hagan eso la manga de vagos, chorros, son una bolsa de mm"'. Estas representaciones negativas se expanden hacia la descalificación de la ceremonia espiritual y comunitaria conocida como camaruco, la cual es comunicada de un modo simplista y tergiversado que apunta a deslegitimar dicha práctica ante las audiencias: "Algún día les voy a contar cómo es un camaruco, qué se hace durante el camaruco. (...) ¿Vos sabías que hay sacrificios de animales? ¿Va a ir la liga protectora de animales a Nahuelpan, por ejemplo?". (DPSCA, 2023)

En el marco legal vigente, definido por la Ley núm. 26 522 (2010) y convenios internacionales, este informe resaltó que la labor llevada a cabo por los medios de comunicación era una actividad de interés público y, por lo tanto, debía ser ejercida con responsabilidad social (Art. 2, Ley núm. 26 522). La Ley núm. 26 522 (2010) de Servicios de Comunicación Audiovisual– conocida como Ley de Medios– establece las normas para regir el funcionamiento y la distribución de licencias de los medios radiales y televisivos en la República Argentina. El informe enfatizó en la importancia de que "el ejercicio de la libertad de expresión se compatibilice con el respeto de otros derechos que puedan verse afectados, en especial los derechos de los pueblos originarios" (DPSCA, 2023).

A su vez, en el informe se afirmó que, durante la cobertura, la comunicadora no solo omitió incorporar alguna voz que pudiera explicar la ceremonia espiritual de la comunidad (siendo las autoridades indígenas las más adecuadas para hacerlo), sino que también se refirió de forma "estigmatizante y discriminatoria a la comunidad mapuche Nahuelpan, al calificarlos como 'ocupas', 'vagos', 'chorros', 'bolsa de mm', negando así sus derechos a la tierra y al territorio, a la consulta y la participación cultural, reconocidos constitucionalmente" (DPSCA, 2023, s.p.), basándose en normativa nacional e internacional (mencionó la Ley núm. 26 160, el Convenio de la OIT núm. 169 y la Ley núm. 26 522, entre otras), promoviendo una perspectiva racista, despectiva y descontextualizada.

Al reflexionar sobre los actos y dichos públicos de esta comunicadora y terrateniente quisiéramos destacar en este evento lo que Restrepo (2010) señaló como el núcleo duro de la imaginación racista que consiste en evaluar de forma despectiva ciertas prácticas como indicadores de una supuesta naturaleza heredada de grupos humanos diferenciados que, a su vez, implican una correspondencia con ciertas habilidades intelectuales, cualidades morales y comportamientos determinados.

El racismo, como el de esta señora, es ejercido por personas concretas sobre individuos y poblaciones específicas. Sin embargo, y como veremos a continuación, cuando estos actos y discursos racistas trascienden lo local y alcanzan una escala nacional, los estigmas expresados —de pobreza, ocio, amenaza, robo— no solo ocultan su carácter histórico, sino que se expanden hacia otros grupos indígenas y abonan al racismo estructural y a la perpetuación de violencias y relaciones de desigualdad.

Tercer evento: mapuche como *ocupas y delincuentes*

> *La historia se repite. El gobernador sigue la misma línea de los Gobiernos que buscan estigmatizar a los pueblos originarios y crear un enemigo interno. (Ruben Marigo, registro de campo, 30.01.2024.)*

> *Los hechos se repiten una y otra vez. Es indistinto el color político partidario que esté administrando al Estado, todas las decisiones políticas que se toman son basadas en el pensamiento roquista*[9] *que terminó de fundar lo que hoy se conoce como Argentina. Aquí estamos, aun resistiendo al prejuicio de la sociedad. (Comunicado público de la Lof Paillako, 13.02.2023)*

Aun cuando esta tercera viñeta se inscribe en una región más amplia y se centra en hechos más recientes, evidencia la presencia y el fortalecimiento de las lógicas racistas presentes en las anteriores. A fines de enero del 2024 una serie de incendios forestales arrasó más de 7000 hectáreas en el Parque Nacional Los Alerces[10] (noroeste de Chubut). En ese contexto, el actual gobernador de la provincia de Chubut acusó, a través de los medios de comunicación y sin pruebas ni fundamentos, a miembros del pueblo mapuche como los causantes del fuego.

Como una estrategia repetida e histórica de instalación de un *enemigo interno*, responsable de los males que aquejaban a la Patagonia (Briones; Lepe-Carrión, 2021; Peckaitis, 2021), el gobernador se refirió a las comunidades mapuche que

9. Hace referencia a la figura del ex presidente Julio Argentino Roca, quien fue uno de los principales precursores de las campañas militares de fines del siglo xix contra los indígenas.

10. Este parque y reserva nacional es un área protegida y patrimonio mundial de la UNESCO.

habitaban el territorio de la región —y que se encontraban en conflicto con la jurisdicción de Parques Nacionales— como *delincuentes* y miembros de la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM), acusándolos de ser el grupo responsable de los incendios intencionales que afectaron los bosques patagónicos. Esta acusación iba en línea con la operación que, en los últimos años, vienen haciendo medios de comunicación y funcionarios públicos quienes han contribuido a la construcción hegemónica de una agencia comprendida como "monstruosa, extendida y clandestina" (Ramos, 2020: 327) a la que se nombra mediáticamente como RAM, cuyos integrantes son percibidos como *peligrosos*, *terroristas* y *enemigos*:

> Vamos a ir a fondo con las herramientas que tenemos en la justicia para primero desalojar a los delincuentes que hoy están ocupando nuestro Parque Nacional Los Alerces y también para dar con quiénes iniciaron este incendio. (…) Quiero separar entre lo que son las comunidades originarias, que nosotros estamos trabajando muy bien y de hecho tuvimos una reunión hace poco para crear un consejo que permita terminar con el relevamiento que hay que hacer en la provincia; y lo de que es la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM), que básicamente son unos chantas. ("Nacho Torres responsabilizó a la RAM…", 2024)
>
> La RAM son unos chantas, tienen de mapuche lo que yo puedo tener de sirio-libanés. Son delincuentes que tienen un negocio inmobiliario y que hacen estas cosas. El problema no son los pueblos originarios, el problema son estos delincuentes que bajo falsas banderas toman tierras; es momento de ponerle un párate definitivo. ("El gobernador de Chubut…", 2024)

Estos discursos esgrimidos por este representante gubernamental, además de reproducir el racismo contra las y los mapuche, naturalizan los condicionamientos históricos que padece este pueblo. Estas afirmaciones, cuando son producidas desde el poder, no solo ubican a *los mapuche* en el lugar de peligrosidad, sino que contribuyen a una división entre *buenos* y *malos indígenas* sentando las bases de un sentido común antimapuche en la sociedad. Como venimos analizando a lo largo del escrito, este racismo estructural es constitutivo del Estado-nación argentino y se actualiza constantemente mediante estas prácticas racializadoras que resignifican la tipificación del mapuche como *peligroso*, *delincuente* y *enemigo interno* (Briones; Lepe-Carrión, 2021).

A los dichos del gobernador se le sumaron los principales diarios y radios de la provincia que, aparte de hacer eco de tales discursos estigmatizantes, reforzaron estos enunciados discriminatorios acusando específicamente a un militante mapuche, integrante de una de las comunidades en conflicto. Así, por

ejemplo, se referían algunos de los medios provinciales: "Un ex trabajador de Parques Nacionales e integrante de la RAM sería quien provocó los incendios en Los Alerces" ("Un ex trabajador de Parques Nacionales…", 2023).

Luego, los medios nacionales no tardaron en difundir la identidad del joven mapuche, asociándolo con presuntas acciones violentas en un intento por demonizar e injuriar una vez más a este pueblo. Otros titulares se centraron en cuestionar la identidad de la persona acusada: "le apuntan a un ex brigadista que dice ser mapuche" (Sánchez, 2024).

En poco tiempo, estos dichos trascendieron el ámbito local habilitando incriminaciones y sospechas cuya única legitimación fueron siempre esos enunciados acusatorios y despectivos. De este modo, la eficacia de estas mentiras, estigmatizaciones y prejuicios logró que el imaginario racista se propagara entre la sociedad como una certeza y un fundamento para presionar, desde determinados sectores sociales y desde los medios de comunicación, una intervención represiva de parte del Estado:

> Autoridades y diferentes vecinos de la zona lo relacionan con la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM). "Si el gobernador se anima a decir que es gente de la RAM es porque tiene datos concretos. Como están en territorio federal, necesita entrar con las fuerzas federales. La policía de la provincia no puede hacer nada", dijo al diario *La Nación* el integrante de otra familia que perdió su casa en uno de los últimos incendios. ("Quién es Cruz Cárdenas…", 2024)

Las comunidades mapuche de la zona rápidamente salieron a responder y denunciar estas injurias y ofensas. Primero, lo hicieron desde un comunicado público: "Queremos dejar en claro que el pueblo mapuche lleva una lucha histórica en defensa de la ñuke *mapu*, los bosques son una parte esencial de nuestro *itrofil mongen* y nunca le haríamos daño" ("Integrantes del pueblo mapuche-tehuelche…", 2024).

Luego, en una conferencia de prensa convocada por integrantes de diversas comunidades de la región —entre ellas las comunidades pillan mahuiza y la Nahuelpan—, cuestionaron el racismo de los funcionarios de Gobierno y de los medios de comunicación: "Los pueblos originarios no tenemos antecedentes de terrorismo. Nuestros antecedentes son cuidar la vida y la naturaleza" ("Moira Millán: el pueblo mapuche…", 2024). Sin embargo, los discursos ya habían empezado a rodar en distintas esferas públicas, produciendo efectos irreversibles en los imaginarios sociales.

Como lo vimos a lo largo de este artículo, estos discursos y prácticas se vienen difundiendo y reproduciendo de forma histórica y sistemática mediante informes, decretos, acciones estatales y medios de comunicación. Lejos de ser hechos aislados, estas viñetas muestran la forma en que se representan y legitiman los estereotipos raciales contra el pueblo mapuche, revelando un fenómeno imbricado en un tejido social más extenso y cuyos efectos moldean las relaciones sociales y económicas que contribuyen a enmascarar y a perpetuar la estructura de dominación y desigualdad racial (Restrepo, 2004).

Los discursos racistas y sus efectos en la realidad del pueblo mapuche en Argentina: algunas reflexiones finales

Se sigue diciendo igual, se lo dijo antes y se sigue diciendo. No cambió, es el mismo pensamiento. (Fernando Panquilef, integrante de la comunidad Nahuelpan, registro de campo, 01.10.2022)

El presente artículo se basó en tres escenas que corresponden a tres momentos históricos diferentes de la Argentina. La primera viñeta se centró en la década de 1930, período caracterizado por el avance de alambrados sobre las tierras indígenas, la omnipotencia de los jueces de Paz y comisarios encargados de las inspecciones en el territorio, la convivencia de las incipientes élites locales con los Gobiernos nacionales y las cambiantes disposiciones legales sobre la tierra pública (Lenton, 2005). La segunda y tercera viñeta nos ubican en tiempos más actuales en los que el escenario político de la Patagonia se ha visto atravesado por una escalada de discursos y prácticas discriminatorias —como acusaciones mediáticas de funcionarios estatales a los mapuche como delincuentes y responsables de incendios forestales— y por la creciente judicialización y criminalización de las luchas de las comunidades y familias indígenas. A su vez, advertimos que en contextos políticos y sociales caracterizados como de ultraderecha, como en la primera y tercera viñeta[11], estas configuraciones racistas,

11. Desde el año 2023 gobierna en la Argentina un partido de ultraderecha presidido por Javier Milei.

además de potenciarse y resignificarse, se vuelven funcionales al desarrollo de políticas negacionistas y antidemocráticas[12].

Pese a estas diferencias, nos parece importante resaltar que encontramos continuidades en los discursos racistas que, aunque a veces permanecen latentes, emergen con fuerza en cada uno de los contextos. En primer lugar, en los tres casos evidenciamos argumentos y discursos contra los indígenas que abonaron el terreno para la ejecución de ciertos actos y prácticas discriminatorias. Estos enunciados forman parte del proceso de racialización que, en el transcurso de la historia, produjo sentidos, cuerpos y conductas consideradas propicias para la aplicación de acciones coercitivas y violentas contra los mapuche en el marco de un determinado ordenamiento social (Briones; Lepe-Carrión, 2021). Como lo señalamos en la introducción, este ordenamiento social es producto de un racismo histórico y estructural que se inició con el genocidio del sigo XIX contra las poblaciones originarias.

Los enunciados presentes en las tres viñetas construyeron una otredad percibida como *peligrosa* e *indeseable*. Este *otro* se fue conformando a partir de una serie de desacreditaciones, valoraciones y prejuicios que supuso al mapuche como una amenaza al *nosotros blanco*, implícito en cada una de las escenas analizadas. Por lo tanto, creemos que, al utilizar ciertas expresiones de odio, rechazo, criminalización y estigmatización para culpabilizar o caracterizar a los mapuche, tanto el gobernador, la comunicadora como los mismos agentes gubernamentales citados en los informes del año 1937 reprodujeron asociaciones similares, prácticas y mecanismos racistas.

Por otro lado, el análisis de las viñetas no solo nos lleva a entender las formas particulares en que el racismo fue inaugurando nuevos dispositivos en cada contexto, sino también los modos en que reinscribieron viejos engranajes usados en épocas anteriores para fundamentar el avasallamiento contra estas poblaciones. Las tres escenas remiten a un mismo proceso: a partir de ciertos discursos se construye al mapuche como un sujeto indeseable, un enemigo interno cuyo significado depende de historias pasadas de asociación que son invisibilizadas y, a partir de esto, se justifica una serie de actos y sentimientos de odio y rechazo produciendo personas sospechosas e indeseables a futuro.

Sumado a lo anterior, destacamos el despliegue de un mismo estereotipo racista en cada una de las escenas. Este estereotipo fue —y es— una herramienta potente del poder con la capacidad de propagarse como un dato fáctico descon-

12. Para más información ver: “La falacia como argumento represivo…” (2025); “No solo se prenden fuego los bosques…” (2025).

textualizado, amparado y legitimado por las normativas, legislaciones, discursos científicos y sermones morales. Como lo vimos, cuando el racismo es producido desde los sectores dominantes, se materializa en decretos presidenciales, discursos mediáticos y declaraciones de gobernadores, pero, sobre todo, habilita la discriminación y la impunidad de diferentes acciones y atropellos. Los estigmas en torno al mapuche pueden haber cambiado de vocabulario, pero siempre estuvieron asociados a la vagancia, la delincuencia y la inmoralidad de quienes amenazan el libre desarrollo de las ambiciones de acumulación económica.

De acuerdo con lo anterior, este artículo se propuso indagar por las formas en que en nuestro país en general, y en la región del noroeste de Chubut en particular, el racismo hacia los pueblos indígenas no fue solo constitutivo y estructural de nuestra formación estatal, sino que, además, goza de una preocupante vitalidad. Como recientemente expresaba un anciano mapuche: "Se repite la misma historia, con las mismas palabras" (Felipe Suarez, integrante de la comunidad Nahuelpan, registro de campo, 01.10.2022).

Pese a estos escenarios políticos y sociales de opresión y discriminación, quisiéramos destacar las formas en que los sectores del pueblo mapuche tehuelche en el noroeste de Chubut han desplegado diversas estrategias de lucha a lo largo de la historia. En este camino, el movimiento indígena se ha organizado en redes de solidaridad, alianzas políticas y espirituales, grupos de pertenencia en clave de género o de edad y en colectivos vinculados a la salud, la educación, el arte o el medioambiente. Creemos que cada una de estas formas de resistencia expresa un proyecto particular de unidad como desafío imperativo y como una profunda restauración de relacionalidades políticas y afectivas.

Referencias

1. Agamben, Giorgio (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Traducción de Antonio Gimeno Cuspinera, Ensayo, 37. Valencia, España: Pre-textos.
2. Ahmed, Sara (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149-168. https://doi.org/10.1177/1464700107078139
3. Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: PUEG-UNAM.
4. Álvarez-Leguizamón, Sonia (2016). Geopolítica nacional, estructura social y racismo. En *Estudios sobre la estructura social en la Argentina contemporánea* (pp. 303-390), coordinado por Sonia Álvarez-Leguizamón; Ana Arias; Leticia Muñíz-Terra. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

5. Archetti, Eduardo (2008). ¿Cuántos centros y periferias en antropología? Una visión crítica de Francia. En *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder* (pp. 139- 161), editado por Gustavo Lins Ribeiro; Eduardo Escobar. México: The Wenner-Gren International. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Iberoamericana.

6. Ayala de Mas, Miguel A. (1937). Informe General de la Reserva Nahuelpan realizado por Miguel A. Mas de Ayala para ser presentado ante la Dirección de Tierras del Ministerio de Agricultura de la Nación en el año 1937. En *Archivo del Instituto Autárquico de Colonización y Fomento Rural (IAC),* Expediente n° 5754-1947 (781). Rawson, Chubut.

7. Belvedere, Carlos; Caggiano, Sergio; Casaravilla, Diego; Courtis, Corina; Halpern, Gerardo; Lenton, Diana; Pacecca, María Inés (2007). *Racismo y discurso: una semblanza de la situación argentina. In Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

8. Briones, Claudia (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad en Argentina. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre,* 23, 61-88. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2231/1299-2690-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

9. Briones, Claudia; Lepe-Carrión, Patricio (2021). Wallmapu o las nuevas formas de la "peligrosidad mapuche". *Revista Nueva Sociedad,* 292, 123-139. Recuperado de https://static.nuso.org/media/articles/downloads/8.TC_Briones_292.pdf

10. Briones, Claudia; Ramos, Ana (2018). "Todo lo que es sólido (casi) se desvanece en el aire, todo lo sagrado (casi) se vuelve profano": manifestaciones discursivas de una crisis de hegemonía cultural. *Heterotopías, 1*(1). Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/20002

11. Cadena de la, Marisol (2007). ¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas. En *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 83-116). Popayán: Envión.

12. Chávez, Matías (2021). Varios vecinos denuncian al bolichero turco. Conflictos territoriales entre comerciantes árabes y pobladores linderos en el noroeste del Chubut (1910-1955). *Quinto sol, 25*(2), 44-61. https://doi.org/10.19137/qs.v25i2.4977

13. Crespo, Carolina (2014). Memorias de silencios en el marco de reclamos étnico-territoriales. Experiencias de despojo y violencia en la primera mitad del siglo XX en el Parque Nacional Lago Puelo (Patagonia, Argentina). *Cuicuilco, 21*(61), 165-187. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592014000300009&script=sci_abstract

14. Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual - DPSCA (2023). *Informe de la Dirección de análisis, investigación y monitoreo (DAIM) Nota No 284/2023. C.A. Núm. 99/2022*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1FzL2MEkOSZunpmpTUljyqWJ0v6G_tRQF/view

15. Delrio, Walter (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

16. Delrio, Walter (2011). Del no-evento al genocidio: pueblos originarios y políticas de estado en Argentina. *Eadem Utraque Europa,* 6, 219-254.

17. Delrio, Walter (2017). Estado y pueblo mapuche en Argentina. *Anales de la Universidad de Chile,* 13, 133-151. https://doi.org/10.5354/0717-8883.2017.49001

18. Du Bois, William Edward Burghardt. (1971). *W.E.B. Dubois Speaks: Speeches and Addresses 1920-1963.* New York: Pathfinder Press.

19. El gobernador de Chubut le atribuyó los incendios a la RAM y apuntó: "Tienen de mapuche lo que yo puedo tener de sirio libanés" (28 de enero de 2024). *Diario La Nación*. Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/politica/el-gobernador-de-chubut-le-atribuyo-los-incendios-a-la-ram-y-apunto-tienen-de-mapuche-lo-que-yo-nid28012024/

20. Fairclough, Norman (1992). Discurso y texto: análisis lingüístico e intertextual dentro del análisis del discurso. *Discurso y Sociedad*, *3*(2), 193-217. https://doi.org/10.1177/0957926592003002004

21. Fanon, Frantz (2015). *Piel negra, máscaras blancas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Akal.

22. Fiori, Ayelen (2020). Boquete Nahuelpan: territorialidades en disputa y procesos identitarios en torno a la patrimonialización del antiguo expreso patagónico "La Trochita". *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 18*(4), 585-595. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2020.18.042

23. Fiori, Ayelen (2023a). Narrativas contrapuestas sobre el desalojo de 1937: un análisis de los expedientes de tierras de la (ex) reserva Nahuelpan. *Revista TEFROS, 21*(1), 163-184. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/219401

24. Fiori, Ayelen (2023b). *"Las luchas que heredamos": una etnografía sobre la reconstrucción de memorias en Boquete Nahuelpan (Chubut)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

25. Foucault, Michel (1998). Del poder de soberanía al poder sobre la vida. Undécima lección. 17 de marzo de 1976. En *Genealogía del racismo.* Ciudad de Buenos Aires: Altamira/Nordan Comunidad.

26. Geler, Lea (2004). Negros, pobres y argentinos. Identificaciones de raza, de clase y de nacionalidad en la comunidad afroporteña, 1870-80. *Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos,* 4. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.449

27. Gordillo, Gastón (2020). Se viene el malón. Las geografías afectivas del racismo argentino. *Cuadernos de Antropología Social,* 52, 7-35. https://doi.org/10.34096/cas.i52.8899

28. Grossberg, Lawrence (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, 5, 45-65. https://doi.org/10.25058/20112742.267

29. Hall, Stuart (1989). Rassismus als deologisher Diskurs. *Das Argument*, 178, 913-922.

30. Hall, Stuart (2010). "La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad", en: Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán, Envión Editores, pp. 257-285. Recuperado de https://www.ram-wan.net/restrepo/hall/la%20importancia%20de%20gramsci.pdf

31. Hall, Stuart (2019). Raza: el significante resbaladizo. En *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación* (pp. 45-78). Madrid: Traficantes de sueños.

32. Nahuelpan Integrantes del pueblo mapuche-tehuelche lanzaron un comunicado en respuesta a las acusaciones (29 de enero de 2024). *Mil Patagonias*. Recuperado de https://www.milpatagonias.com/integrantes-del-pueblo-mapuche-tehuelche-lanzaron-un-comunicado-en-respuesta-a-las-acusaciones/

33. La falacia como argumento represivo. Los allanamientos a las comunidades mapuche en la provincia de Chubut (18 de febrero de 2025). *GEMAS*. Recuperado de https://gemasmemoria.com/2025/02/18/la-falacia-como-argumento-represivo-los-allanamientos-a-las-comunidades-mapuche-en-la-provincia-de-chubut/

34. Lazzari, Axel; Lenton, Diana (2020). Etnología y nación: facetas del concepto de araucanización. En *Antropologías hechas en Argentina* (pp. 53-75), editado por Rosana Guber; Lía Ferrero. Asociación Latinoamericana de Antropología.

35. Lenton, Diana (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios* (1880-1970) [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

36. Lenton, Diana; Delrio, Walter; Pérez, Pilar; Papazian, Alexis; Nagy, Mariano; Musante, Marcelo (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina. *Conceptos, 90*(493), 119-142. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/52773/L-0587-120-143.pdf?sequence=5&isAllowed=y

37. Maiarú, Julieta (2022). Afectos e historia blanca: apuntes para pensar los actos racistas. En *Caleidoscopio del género: nuevas miradas desde las ciencias sociales* (pp. 25-44), editado por Luisina Bolla. Temperley: Tren en movimiento.

38. Mbembe, Achille (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo.* Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones

39. Moira Millán: "El pueblo mapuche nunca prendería fuego los bosques" (30 de enero de 2024). *Agencia Presentes*. Recuperado de https://agenciapresentes.org/2024/01/30/moira-millan-el-pueblo-mapuche-nunca-prenderia-fuego-los-bosques/

40. Muzzopappa, María Eva; Villalta, Carla (2022). El archivo como nativo: reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías Contemporáneas, 8*(15), 202-230. Recuperado de https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1223

41. Nacho Torres responsabilizó a la RAM por los incendios en el parque Los Alerces: "Hay indicios" (28 de enero de 2024). *Diario Río Negro*. Recuperado de https://www.rionegro.com.ar/politica/nacho-torres-responsabilizo-a-la-ram-por-los-incendios-en-el-parque-los-alerces-hay-indicios-3381827/

42. No solo se prenden fuego los bosques, también el estado de derecho (18 de febrero de 2025). *GEMAS*. Recuperado de https://gemasmemoria.com/2025/02/18/mientras-se-prenden-fuego-los-bosques-y-las-casas-tambien-se-esta-incendiando-el-estado-de-derecho-o-no-solo-se-prenden-fuego-los-bosques-tambien-el-estado-de-derecho-o-se-pr/

43. Peckaitis, Hernán (noviembre, 2021). *El mapuche como alteridad terrorista durante el gobierno de Cambiemos. Una aproximación desde el análisis discursivo*. Trabajo presentado en XIV Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

44. Pérez, Pilar (2019). La Conquista del desierto y los estudios sobre genocidio. Recorridos, preguntas y debates. *Memoria Americana, 27*(2), 34-51. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/104318

45. Quién es Cruz Cárdenas, el hombre señalado como autor intelectual del incendio en el parque Los Alerces (30 de enero de 2024). *Diario La Nación*. Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/sociedad/quien-es-cruz-cardenas-el-hombre-senalado-como-autor-intelectual-del-incendio-en-el-parque-los-nid30012024/

46. Quijano, Anibal (2000). ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review,* 1, 192-200. Recuperado de https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379

47. Ramos, Ana Margarita (2010). *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuches-tehuelches en contextos de desplazamiento*. Buenos Aires: Eudeba.

48. Ramos, Ana Margarita (2020). La memoria enactiva, las alianzas y la intolerancia política. *E-papers,* 1, 327-344. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/147189

49. Ratier, Hugo Enrique (2022). *El cabecita negra*. La Plata: EDULP.

50. Restrepo, Eduardo (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

51. Restrepo, Eduardo (2010). Cuerpos racializados. *Revista Javeriana, 146*(770), 16-23.

52. Sánchez, Gonzalo (29 de enero de 2024). Le apuntan a un ex brigadista que dice ser mapuche por el incendio de Los Alerces: quién es Cruz Cárdenas. *Diario Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/apuntan-ex-brigadista-dice-mapuche-incendio-parque-nacional-alerces-cruz-cardenas_0_eeqcfknE3P.html?srsltid=AfmBOoqMOQqkfZlv9BhZ-YepM4A7uFXcUJXRHiaBfZkaqpL1sPO4wSd6r

53. Schiaffini, Hernán (2014). Las relaciones de poder y sus expresiones territoriales: signos de lucha en la Patagonia mapuche actual. *Cuicuilco, 21*(59), 145-170. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34210

54. Segato, Rita (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Educar en Ciudadanía Intercultural*, 63-89.

55. Sourrouille, Marcos (2017). *Nahuelpan, Colonia 16 de Octubre y Argentine Southern and Co. La colonización del territorio nacional del Chubut (1885-1937)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

56. Stella, Valentina; Fiori, Ayelen (2021). El informe histórico antropológico de los Pichiñan: una experiencia de trabajo en colaboración con comunidades mapuche en el centro de la provincia de Chubut. En *Demandas y Políticas Interculturales en la Patagonia Norte* (pp. 63-83). Bariloche: IIDyPCa/CONICET/UNRN.

57. Stella, Valentina; Magallanes, Julieta (2024). La "problemática mapuche" como significante flotante en los debates parlamentarios por la prórroga de la Ley 26.160 en Argentina. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales,* (75), 102-117.

58. Tozzini, María Alma (2015). Urdiendo solicitudes de tierra en reparticiones estatales. Un análisis del expediente de la reserva indígena de Colonia Gualjaina, N.O. de Chubut en la etapa territoriana. *Estudios del ISHiR*, *5*(13), 58-76. Recuperado de https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistaISHIR/article/view/576

59. Un ex trabajador de Parques Nacionales e integrante de la RAM sería quien provocó los incendios en Los Alerces (15 de febrero de 2023). *Red 43*. Recuperado de https://www.red43.com.ar/nota/2023-2-15-10-23-16-un-ex-guardafauna-e-integrante-de-la-ram-seria-quien-provoco-los-incendios-en-los-alerces

60. Van Dijk, Teurn A. (2003). Political discourse and ideology. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 207-225. https://doi.org/10.31921/doxacom.n1a12

61. Wade, Peter (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad*, 292, 25-41. Recuperado de https://nuso.org/articulo/racismos-latinoamericanos-desde-una-perspectiva-global/

Ayelen Fiori

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se graduó de Profesora en Enseñanza Media y Superior en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y magister en Estudios Socioterritoriales por la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). Profesora de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Correo electrónico: ayefiori@gmail.com.

Valentina Stella
Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se graduó de Profesora en Enseñanza Media y Superior en Antropología Social y licenciada en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Correo electrónico: vstella@unrn.edu.ar.

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Competencia comunicativa intercultural: prácticas docentes inclusivas en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística en Cataluña*

Muriel Gutiérrez-González[I], Ibis M. Álvarez-Valdivia[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.02

Cómo citar: Gutiérrez-González, Muriel; Álvarez-Valdivia, Ibis (2025). Competencia comunicativa intercultural: prácticas docentes inclusivas en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística en Cataluña. *Revista CS*, 46, a02. https://doi.org/10.18046/recs.i46.02

Resumen: El objetivo de este estudio fue explorar prácticas educativas que evidenciaran la competencia comunicativa intercultural (CCI) del profesorado de infantil y primaria que había trabajado en contextos educativos vulnerables en el marco del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se realizó una investigación de caso múltiple en la que participaron dos escuelas públicas de Cataluña a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad a los equipos directivos (n=2) y a familias (n=2) y un grupo focal al profesorado (n=18). El análisis temático en ATLAS.ti v9 reveló cuatro temas clave: personalización de la enseñanza y comprensión de la diversidad, construcción de una cultura escolar inclusiva, uso de herramientas tecnológicas y digitales, y construcción de relaciones positivas. De acuerdo con esto, se plantea que una formación contextualizada y planificada, orientada específicamente hacia el desarrollo de la CCI, puede ser una herramienta adecuada y oportuna para abordar las necesidades de una escuela multicultural y lingüísticamente diversa.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, competencias interculturales, formación profesional docente, inclusión educativa

---

* Este artículo presenta parte de los resultados parciales de la tesis doctoral de Muriel Gutiérrez-González en el marco del proyecto INCLUEDUX. Este proyecto de investigación fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ESPAÑA, 2020. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de proyectos de "I+D+i" en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad. Referencia: PID2020-118198RB-I00. Articulo recibido el 17.07.2024 y aceptado el 30.07.2025.

I. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)

II. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Intercultural communicative competence: inclusive teaching practices in vulnerable educational contexts in Catalonia

Abstract: This study aims at identifying pedagogical practices that demonstrate the intercultural communicative competence (ICC) of kindergarten and primary school teachers, who have worked in vulnerable educational contexts during the COVID-19 pandemic lockdown. A multiple case study was conducted with two public schools in Catalonia. In-depth semi-structured interviews were conducted with schools management teams (n=2), as well as with families (n=2); and a focus group was held with the teaching staff (n=18) for data collection. Thematic analysis in ATLAS.ti v9 revealed four key themes: personalizing teaching and understanding diversity, building an inclusive school culture, using technological and digital tools, and building positive relationships. It is proposed that a contextualized and planned training specifically oriented towards the development of ICC could be an appropriate and timely tool to address the needs of a culturally and linguistically diverse multicultural school.

Keywords: Intercultural Communicative Competence, Intercultural Competencies, Teacher Professional Training, Inclusive Education

Introducción

El desarrollo de las competencias interculturales en el profesorado se ha convertido en uno de los principales retos de la educación del siglo xxi y representa una dimensión fundamental en la profesión docente para lograr una escuela culturalmente inclusiva donde se reconozca y valore la diversidad con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje en su totalidad (Álvarez; González-Montoto, 2018; Blanch; Forestello; Lemkow-Tovias, 2021; Vigo-Arrazola; Macías-Gómez-Estern; Matsumoto; López-Medialdea, 2024).

Sin embargo, la evidencia disponible revela que, si bien existe una predisposición favorable hacia el enfoque de la formación en educación intercultural, el profesorado refiere que no ha recibido una formación lo suficientemente amplia y significativa para gestionar eficazmente la diversidad cultural en las aulas (Barrow, 2023; De Hei; Tabacuru; Sjoer; Walenkamp; Rippe, 2020; Estaji; Tabrizi, 2022; Karanikola; Katsiouli; Palaiologou, 2022; Peñalva-Vélez; Leiva, 2017; Podestá; Álvarez; Morón, 2022; Timoštšuk; Uibu; Vanahans, 2022). Estas limitaciones se hicieron aún más evidentes durante la pandemia por COVID-19, cuando las desigualdades estructurales y la falta de herramientas pedagógicas interculturales se agudizaron, revelando brechas formativas que impactaron directamente en la capacidad del profesorado para atender la diversidad en contextos de emergencia educativa (Decarli; Surian; Vignoli; Franchin, 2022; Vigo-Arrazola *et al.*, 2024).

Múltiples estudios han constatado que el desarrollo de competencias interculturales ha recibido una atención insuficiente en el marco del desarrollo profesional docente (Cernadas; Lorenzo; Santos, 2019; Romijn; Slot; Leseman; Pagani, 2020), lo que ha tenido como consecuencia que el profesorado presente inquietudes, deficiencias y preocupaciones ante la comunicación y la diversidad de su alumnado, generando conflictos y tensiones en diversas instancias educativas (Garreta-Bochaca; Llevot-Calvet, 2022; Tarrés-Vallespí; Blanch-Gelabert; Forestello; Arias-Sánchez, 2024; Timoštšuk *et al.*, 2022).

En 1997, Michael Byram acuñó el término *competencia comunicativa intercultural* (CCI) y lo definió como la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas, comprendiendo y respetando sus perspectivas y comportamientos. Esta competencia no solo implica conocimientos lingüísticos, sino que también son necesarios coesquersofi@gmail.comnocimientos culturales, habilidades y actitudes que permiten la mediación entre diferentes sistemas culturales y la interpretación de estos contextos de manera crítica y reflexiva. Igualmente, Chen y Starosta (1996) incluyeron en su definición de CCI la sensibilidad intercultural, la conciencia de la diversidad y la capacidad de adaptación, elementos cruciales para la comunicación efectiva en contextos de diversidad cultural. En el ámbito educativo, Deardorff (2023) agregó que un docente competente interculturalmente debe valorar la diversidad cultural, mostrar apertura a aprender de personas de otras culturas sin juzgarlas, tener curiosidad y ser tolerante frente a la ambigüedad y la incertidumbre.

A pesar de su importancia, se ha identificado un notable vacío en la investigación sobre las prácticas comunicativas interculturales adoptadas por el profesorado de educación infantil y primaria en contextos educativos vulnerables, especialmente de estudios que se refieran a la experiencia de los propios docentes y de otros miembros de la comunidad escolar (De la Vega-Rodríguez; Yáñez-Cifuentes, 2023).

Para contribuir a dar respuesta a dicho déficit, en este estudio analizamos las prácticas educativas que demostraron la CCI en el profesorado de educación infantil y primaria que había trabajado en entornos educativos caracterizados por la vulnerabilidad y la diversidad cultural y lingüística. En función de lo anterior, se exploraron las características de prácticas educativas mediante el análisis de las percepciones de los docentes sobre sus experiencias en contextos multiculturales.

Se espera que, a partir de los hallazgos, se contribuya a mejorar la formación docente y las políticas educativas destinadas a promover la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes en contextos educativos diversos.

Metodología

Contexto y participantes

En este estudio participaron dos escuelas públicas ubicadas en la provincia de Barcelona, caracterizadas por tener altos índices de alumnado de origen migrante, de absentismo, fracaso escolar, segregación y exclusión social, y catalogadas como centros escolares de alta complejidad (Resolució ENS/906/2014, 2014).

Ambas tenían como objetivo integrar en sus proyectos educativos prácticas orientadas a la inclusión socioeducativa de su alumnado bajo un enfoque intercultural, demostrando en los últimos años un fuerte compromiso por diseñar e implementar diversas estrategias que promovieran los principios de igualdad y justicia social, necesidades visibilizadas e incrementadas en pandemia.

La selección de los participantes se realizó mediante un proceso de muestreo intencional por conveniencia debido a la practicidad, accesibilidad y proximidad del estudio (Teddlie; Yu, 2007). Concretamente, en el estudio participaron las directoras de las dos escuelas (E1=1; E2=1), que interactuaban con alumnado de diversos orígenes culturales, donde surgían problemáticas que requerían atención y discusión; 18 maestros que cumplían con los siguientes criterios: buen historial de prácticas inclusivas y gestión del aula cultural y lingüísticamente diversa y una trayectoria en la escuela de cinco años como mínimo (E1=12; E2=6), y dos madres de alumnos, una de origen venezolano y otra de origen marroquí (E1=1; E2=1), que participaban de manera activa en los centros y tenían una permanencia en la escuela de mínimo cinco años.

La baja participación de familias se explicó, por un lado, por limitaciones éticas y organizativas consensuadas con los equipos directivos, quienes solicitaron restringir su implicación para evitar una sobreexposición o presión sobre estas en contextos escolares complejos y, por otro, por las dificultades para contactar con familias disponibles y con disposición a participar en los tiempos establecidos para el trabajo de campo. Esta situación fue considerada en la interpretación de los resultados, reconociendo las implicaciones que conllevó en cuanto a la diversidad de voces recogidas.

Diseño

Se optó por un estudio de caso múltiple (Yin, 2003), apropiado para investigaciones que buscan comprender cómo las variables de interés se manifiestan en diferentes contextos de características similares, ya que permite un entendimiento profundo del fenómeno en su escenario real.

La investigación adoptó un enfoque fenomenológico, conforme a lo que señalaron Husserl (1992) y Heidegger (2003), focalizando el estudio del fenómeno en las experiencias tal y como se presentaron y la forma en que se vivieron por los propios participantes, reconociendo su subjetividad y profundizando en la comprensión de sus significados y su contexto.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Primero, se realizó una entrevista semiestructurada dirigida a las directoras de las escuelas. Segundo, se llevó a cabo un grupo focal con los docentes de ambas escuelas. Tercero, se realizó una entrevista a las madres que eran parte de la comunidad educativa. Todas las entrevistas y grupos focales se realizaron presencialmente y tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media.

El guion de los instrumentos se centró en las dificultades y desafíos de la diversidad cultural y lingüística y en las prácticas educativas orientadas para superarlos. Por ejemplo, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿cómo se gestionan las demandas de las familias en términos de apoyos curriculares, didácticos y de toda índole con el alumnado más vulnerable? y ¿qué nivel de coordinación existe entre los diferentes miembros del equipo docente en la puesta en marcha de estrategias para dar respuesta a las dificultades detectadas?

El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité Ético de Experimentación en Animales y Humanos (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona (número de referencia CEEAH6272, fecha de aprobación 2/12/2022). Los participantes firmaron un consentimiento informado donde se transparentó el carácter voluntario de su participación y se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos durante todo el proceso.

Procedimiento de análisis

La información se registró en audio y se transcribió utilizando el *software* Amberscript. Luego, fue revisada por las entrevistadoras para corroborar que el contenido estuviera correcto. Los datos obtenidos se analizaron mediante el enfoque de análisis de contenido temático (Braun; Clarke, 2006), utilizando el software ATLAS.ti v9. En la primera fase, se construyeron códigos según las temáticas y contenidos planteados en los objetivos de investigación y en un marco teórico de referencia en relación con la CCI.

Para articular sólidamente el marco teórico con el análisis empírico, las dimensiones y subcategorías que orientaron la codificación se basaron en definiciones conceptuales de CCI desarrolladas por Byram (1997; 2021), Chen y

Starosta (1996; 2000) y Deardorff (2023). La dimensión cognitiva incluyó subcategorías vinculadas al conocimiento y comprensión crítica de culturas propias y ajenas, retomando la noción de conciencia cultural crítica propuesta por Byram (1997;2021), así como la capacidad de afrontar la ambigüedad cultural, elemento clave en su modelo de mediación intercultural. La dimensión afectiva se fundamentó en los aportes de Chen y Starosta (1996; 2000) sobre sensibilidad intercultural y disposición emocional, integrando variables como apertura, empatía y autoconcepto en contextos diversos. Finalmente, la dimensión comportamental se construyó a partir de las contribuciones de Deardorff (2023) sobre la aplicación práctica de la CCI en el ámbito educativo, particularmente en lo referido a flexibilidad conductual y eficacia comunicativa en situaciones multiculturales.

Estas se organizaron en tres grandes dimensiones deductivas con tres códigos específicos:

1) Dimensión cognitiva: 1.a) conocimiento de las similitudes y diferencias culturales, 1.b) conciencia cultural crítica y 1.c) control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad.
2) Dimensión afectiva: 2.a) autoconcepto, 2.b) apertura y 2.c) empatía.
3) Dimensión comportamental: 3.a) flexibilidad, 3.b) habilidades verbales y 3.c) habilidades no verbales (ver Cuadro 1).

Para validar estas categorías, dos investigadoras expertas en educación intercultural acordaron su aplicación en una muestra del 30 % de la información obtenida. Las discrepancias se discutieron y resolvieron, lo que permitió ajustar y redefinir el sistema de categorías para su aplicación final.

En la segunda fase se llevó a cabo una nueva codificación de carácter inductiva, superpuesta a la primera codificación, sobre las características de las prácticas educativas referidas por los participantes que evidenciaron la CCI docente.

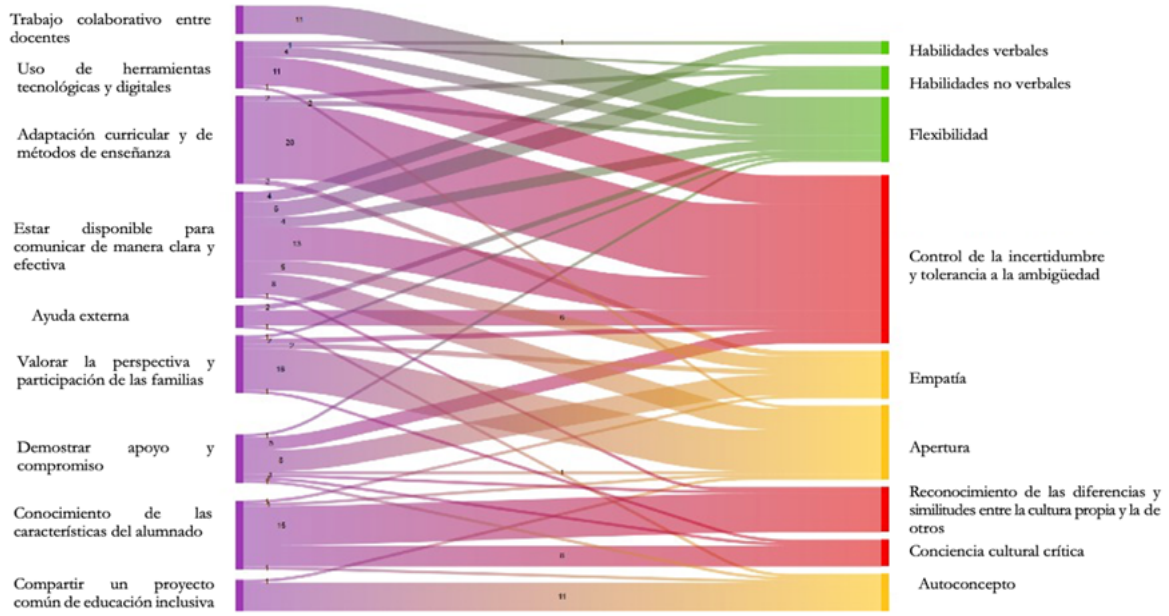
En la tercera se realizó un análisis de coocurrencias de estas dos fases de codificación con la funcionalidad de ATLAS.ti (ver Figura 1). Este procedimiento posibilitó atender a temas emergentes para luego agrupar y establecer patrones y relaciones significativas (Arbeláez; Onrubia, 2016), dando como resultado subcódigos que representaron las prácticas educativas según las categorías previas, lo que permitió dar respuesta al objetivo del estudio.

Cuadro • 1
Dimensiones y subcategorías de la CCI

Categoría	Definición	Subcategorías
Dimensión cognitiva	Conciencia de las dinámicas culturales propias y del resto. Cambio del pensamiento individual hacia el entorno, comprendiendo las características propias de uno mismo y de personas de otras culturas.	• Control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad. • Reconocimiento de las diferencias y similitudes entre la cultura propia y la de otros. • Conciencia cultural crítica.
Dimensión afectiva	Voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos que se puedan producir por las diferencias de valores en las interacciones multiculturales.	• Autoconcepto. • Apertura. • Empatía.
Dimensión comportamental	Habilidades que demuestran adaptación de la conducta que facilita comunicarse de forma apropiada, clara y efectiva en las interacciones multiculturales.	• Habilidades verbales. • Habilidades no verbales. • Flexibilidad.

Fuente: elaboración propia a partir de las definiciones conceptuales de CCI desarrolladas por Byram (1997; 2021), Chen y Starosta (1996; 2000) y Deardorff (2023).

Figura • 1
Diagrama Sankey. Representación del análisis de coocurrencia



Nota: el diagrama refleja cómo se distribuyen los códigos emergentes (prácticas) a través de los diferentes códigos de las dimensiones basadas en el marco teórico de referencia. En la izquierda, se muestran los códigos emergentes y en la derecha los preestablecidos. Los de color rojo pertenecen a la dimensión cognitiva, los amarillos a la dimensión afectiva y los verdes a la dimensión comportamental. Mediante el grosor de las líneas que unen los nodos se visualiza la cantidad de coocurrencias entre los códigos, lo que posibilita reconocer la frecuencia de las conexiones.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, estos hallazgos se agruparon en cuatro temas que se presentan a continuación.

Resultados

Analizamos las prácticas educativas que demuestran la competencia comunicativa intercultural en el profesorado de educación infantil y primaria que ha trabajado en entornos educativos caracterizados por la vulnerabilidad y diversidad cultural y lingüística. El estudio profundizó en la percepción de diversos agentes educativos respecto a las características de prácticas educativas en contextos multiculturales con la intención de visibilizar indicadores de la competencia comunicativa intercultural docente que facilitan la educación inclusiva.

Como se explicó en el apartado de procedimiento, en la primera codificación de este estudio secuencial se codificó la información a partir de un marco teórico de referencia y, posteriormente, de prácticas identificadas en las maestras de primaria e infantil de las escuelas. Esto nos permitió identificar patrones y vínculos entre la teoría de la CCI y las prácticas, evidenciando una relación temática entre ellas.

Tema I • Personalización de la enseñanza y comprensión de la diversidad

Este tema se refiere a cómo las maestras ajustan el contenido educativo, los materiales y el entorno para gestionar las diversas necesidades del alumnado mediante el conocimiento de sus trasfondos culturales y lingüísticos.

Adaptación curricular y de métodos de enseñanza

Esta práctica se observó asociada al *control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad* (dimensión cognitiva de la CCI). La adaptación curricular y de los métodos de enseñanza implica ajustar el contenido, los materiales y el entorno para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, incluyendo la diversidad de trasfondos culturales. Este reconocimiento es clave para las prácticas educativas alineadas con la competencia comunicativa intercultural en los docentes, ya que implica valorar y respetar las diferencias culturales y lingüísticas en el proceso educativo. Respecto a ello, una directora declaró:

> Tenemos muchos alumnos en situación de *nouvinguts* (recién llegados), de nueva incorporación, que desconocen la lengua y, también, todo este alto porcentaje de población en situación de vulnerabilidad. Esto hace que apostemos por las artes plásticas, por el arte. Primero para acercarlos a la cultura y porque además son formas diferentes de comunicarse. Facilitamos la expresión a través de la danza, (...) de las artes plásticas, del teatro y la representación a través de la música para trabajar de una forma más inclusiva donde la lengua no sea el único mecanismo de acceder a los conocimientos ni de expresarse. Y apostamos por las artes justamente por eso y también para acercarnos a la cultura. (Josefina García1, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

1. Los nombres consignados son seudónimos asignados por las autoras para proteger la identidad de las participantes; se mantiene la información real sobre el rol, el centro escolar y fechas.

El relato de la directora reveló la necesidad de ir más allá de un enfoque tradicional basado únicamente en el lenguaje verbal. Estas prácticas educativas, centradas en distintas manifestaciones artísticas como medio de comunicación y expresión, se relacionan con la competencia comunicativa intercultural de los docentes, promoviendo la inclusión y el acceso equitativo a la educación para todo el alumnado, independientemente de sus antecedentes lingüísticos. Esto permite que pueda participar activamente y sentirse valorado.

Sobre lo anterior, una maestra comentó:

> A nivel de docente, el cómo te comunicas, cómo recibes la comunicación, al menos a mí me ha servido para darme cuenta de que hay una brecha de desigualdad en aprendizaje. Por ejemplo, en algunos alumnos, sobre todo en cursos clave como los que inician o estabilizan la lectoescritura, se hizo una brecha mucho más amplia y a mí me ha servido para visibilizar más ese alumnado y tener más estrategias. Somos unas cuantas que, para hacer la misma actividad, creamos tres, cuatro o cinco modelos de material manipulativo para que todo el mundo pueda acabar haciéndolo. Entonces, para mí, en ese sentido de inclusión, sí que estamos haciendo un trabajo a nivel profesional bastante complejo. Yo este año les estoy echando una mano, pero son muchas horas pensando cómo hago que una comprensión lectora o una expresión escrita me sirva para todos los niveles, estando sola con 20 niños y que todos se puedan sentir cómodos trabajando en eso y que puedan recoger un mínimo de esa capacidad o esta habilidad. (Clara Vidal, grupo focal E1, 16.05.2023)

Estas adaptaciones que mencionó la maestra permitieron abordar las brechas de desigualdad en el aprendizaje del alumnado al ofrecer apoyo a quienes presentaban mayores dificultades en áreas lingüísticas como la lectura y la escritura.

En suma, gracias a estas experiencias, identificamos cómo las adaptaciones curriculares y los métodos de enseñanza que están alineados con la competencia comunicativa intercultural tienen un papel fundamental en la promoción de la inclusión educativa.

Conocimiento de las características del alumnado

Esta práctica se observó asociada a la *consciencia cultural crítica* (dimensión cognitiva de la CCI). El conocimiento de las características del alumnado está estrechamente vinculado con la conciencia cultural crítica, permitiendo reconocer las experiencias y creencias culturales de cada colectivo. Al respecto, la directora de una de las escuelas expresó:

> Incluso las familias marroquíes ocupan unos espacios, otras familias ocupan otros espacios. No hay una relación, no hay diálogos. Incluso dentro de la propia comunidad marroquí también tienen sus propias diferencias, porque unos son bereberes, otros vienen de no sé dónde. Entonces, no es decir: "Tenemos muchos niños marroquíes y todos se entienden", no. Unos hablan unas lenguas, otros hablan otras. Unos vienen de ciudades, unos vienen de pueblos. También entre ellos hay muchas diferencias. (Josfina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

La directora demostró una capacidad crítica de entender las características del alumnado de su escuela más allá de una comprensión superficial de las diferencias culturales. Esto es un paso fundamental para desafiar los estereotipos y prejuicios culturales, dando pie a prácticas educativas que consideren la lengua materna, experiencias y perspectivas. Al ser consciente de estas complejidades culturales, los miembros de la comunidad educativa están mejor capacitados para adaptar sus prácticas de manera sensible y efectiva, promoviendo así una comunicación intercultural auténtica y significativa en el aula.

Tema II • Construcción de una cultura escolar inclusiva

La construcción de una cultura escolar inclusiva implica un esfuerzo conjunto para asegurar que los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo en un entorno libre de prejuicios y puedan participar plenamente en la vida escolar. Esto se manifiesta en la atención a sus necesidades específicas y a las de sus familias, lo que favorece las relaciones de confianza y colaboración entre los miembros de la escuela.

Trabajo colaborativo entre docentes

Esta práctica se observó asociada a la *flexibilidad* (dimensión comportamental de la CCI). Los docentes compartían un objetivo común de apoyo a la diversidad cultural y lingüística para generar un entorno educativo donde todo el alumnado se sintiera valorado y respetado. Estas prácticas educativas implicaron una colaboración activa y continua que consistió en actividades de planificación y diseño de intervenciones personalizadas para el aprendizaje, identificación de recursos disponibles y evaluación de prácticas que apoyaran el aprendizaje y el bienestar del alumnado.

Sobre lo anterior, un docente comentó:

> Las adaptaciones también quedan registradas en el Drive. Tenemos carpetas de cada curso. Todo eso queda registrado de alumnos y alumnas que tienen adaptaciones, en qué áreas, de qué contenidos y los planes individualizados, que queda súper hiper mega reflejado. Y luego en las juntas de evaluación también se trata de todo esto, con lo cual toda la comunidad se comparte. (Júlia Serra, grupo focal E1, 16.05.2023)
>
> Otra docente agregó: "Hay formaciones que hemos recibido y luego hacemos mucho traspaso entre compañeros. '¡A mí me está funcionando esto!', '¿Cómo?, ¿qué es?', 'Toma, cógelo', 'Toma, te presto'" (Núria Soler, grupo focal E1, 16.05.2023).

Esto también resalta que la coordinación de esfuerzos facilita que los docentes compartan información y experiencias relevantes para identificar aspectos de mejora y desarrollar estrategias en conjunto para abordar las necesidades del alumnado.

Ayuda externa

Esta práctica se observó asociada al *control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad* (dimensión cognitiva de la CCI). Los programas externos ofrecen apoyo específico para abordar la diversidad presente en la escuela, ya sea cultural, lingüística, socioeconómica o de aprendizaje, de modo que proporcionan recursos materiales, capacitación profesional para docentes y equipos directivos y servicios de apoyo psicosocial. Estos recursos pueden ser fundamentales para apoyar la construcción de una cultura escolar inclusiva al garantizar que la escuela tenga los medios necesarios para atender las necesidades de todo el alumnado. Así lo afirmó un docente:

> Yo tuve el primer traductor chino que me dejó el departamento y me lo dieron en una semana y media. Tiempo récord. Fue a las tres semanas o cuatro de la pandemia y era por tema de brecha lingüística con la familia. Soporte en casa cero, comprensión lectora de los padres tampoco. Y el departamento, ya te lo digo, siete días, fue llamar, hablar con dirección y decir: "yo estoy muy preocupado por este niño", y en una semana tenía un traductor e hicimos todo el asesoramiento. Se escribía el traductor con el padre. No trabajó mucho el niño, pero por lo menos me aseguré de que estaba bien, de que recibía las cosas, de que sabían que tenía deberes. (Pol Riera, grupo focal E1, 16.05.2023)

Igualmente, la directora de la escuela sostuvo que:

> También tuvimos que tirar de la mediadora. Es que yo creo que toda la gente se implicó muchísimo. La mediadora del Ayuntamiento, la llamaras a la hora que la llamaras, estaba disponible. Ella ayudaba a contactar con los familiares que no entendían nada. (Ana Vilanova, directora E1, entrevista, 05.04.2022)

Al proporcionar estas ayudas, la escuela demostró un compromiso con la diversidad lingüística y cultural de su comunidad, garantizando que todos los miembros pudieran acceder a la información y participar plenamente en la vida escolar. Además de facilitar la comunicación sobre aspectos académicos, se fomentó una relación de confianza y colaboración entre la escuela y las familias.

Compartir un proyecto común de educación inclusiva

Esta práctica se observó asociada al *autoconcepto* (dimensión afectiva de la CCI). Compartir un proyecto de educación requiere colaboración y trabajo en equipo entre todos los miembros de la escuela, incluidos directivos, docentes, personal de apoyo y familias. La CCI es esencial para facilitar esta colaboración, pues implica la capacidad de construir relaciones interpersonales sólidas, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar eficazmente con personas de diferentes orígenes culturales.

En este caso, los participantes enfatizaron en la importancia de establecer una cultura escolar inclusiva en donde se valorara y respetara la diversidad cultural y lingüística de todo el alumnado independientemente de su origen. Refiriéndose al trabajo de inclusión de la escuela tres docentes declararon: "Es un principio pedagógico de la escuela. Es algo que es un pilar básico nuestro" (Marc Torres, grupo focal E1, 16.05.2023). "Entonces, en ese aspecto, la inclusión y la atención a la diversidad (...) es el día a día nuestro en las aulas" (Irene Prats, grupo focal E1, 16.05.2023). "El proyecto de interculturalidad es perpetuo, ya que forma parte de la escuela, y acerca del de coeducación, estamos en ello" (Núria Soler, grupo focal E1, 16.05.2023).

Por su parte, las directoras de ambas escuelas afirmaron:

> Nuestro equipo docente es muy sensible, y además el hecho de ser una escuela de máxima complejidad hace que las personas que trabajamos en ellas decidamos trabajar en una escuela de este tipo. O sea, al elegir escuelas, tanto los funcionarios como los interinos, cualquier persona que accede, tiene que elegir directamente si quiere trabajar en un tipo de escuela de este tipo, con lo cual ya hay una opción profesional de estar en una escuela como la nuestra. (Josefina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

> Es que yo creo que ya nos hemos olvidado de que estamos trabajando la inclusión. Yo creo que hace tantos años que ya es una inercia, es como innato y sí, sí que lo hacemos de forma inconsciente. (Ana Vilanova, directora E1, entrevista, 05.04.2022)

Los miembros de las escuelas evidenciaron que este autoconcepto compartido y el compromiso conjunto por la inclusión facilita la comunicación efectiva, la colaboración y la toma de decisiones de manera que sean sensibles a las necesidades culturales de todo el alumnado, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

Tema III • Uso de herramientas tecnológicas y digitales

Uso de herramientas tecnológicas y digitales para facilitar la comunicación y el aprendizaje

Esta práctica se observó asociada a las *habilidades verbales y no verbales* (dimensión comportamental de la CCI). Los miembros de las escuelas destacaron que el uso de herramientas digitales y tecnológicas por parte del equipo de docentes facilitó la comunicación con el alumnado y sus familias, con quienes tenían dificultades debido a las diferencias lingüísticas. Esto resultó en que los docentes adaptarlos docentes adaptaran su lenguaje y estilos de comunicación para llegar al alumnado y a sus familias.

De igual forma, estas herramientas han ofrecido acceso a recursos educativos y actividades que brindan una variedad de perspectivas. Al integrar estos recursos en las prácticas educativas, los docentes pueden promover la comprensión cultural entre el alumnado, fomentando la apreciación y el respeto por la diversidad cultural, además de ser un mecanismo para adaptar el aprendizaje. Un docente compartió su experiencia sobre lo anterior:

> Yo la última que he encontrado es que no sé si es *shaic*, *shic*, o algo así…, que es una web dedicada al aula de acogida que la encontré para trabajar la familia, que lo suelo hacer el segundo trimestre o a principios de trimestre y realmente es una web muy completa para la hora de trabajar el árbol genealógico y la relación que hay entre los familiares. Y realmente me resultó muy bien y con el alumnado fue todo súper. Digamos que fue un paso más allá de lo que solía hacer habitual. Siempre hay y siempre acabas encontrando eso. Ahora, hace poco, bastante me ha pasado dentro del news, que es un espacio de gente que estamos desarrollándonos digitalmente y ponen sus

> experiencias en el apartado de aula de acogida. Sigue habiendo, sigue apareciendo algo nuevo, nuevo material. Entonces lo vas analizando y usas el que ya conoces o vas seleccionando lo que más te interesa. (Pol Riera, grupo focal E1, 16.05.2023)

El uso de herramientas digitales y tecnológicas puede potenciar la competencia comunicativa intercultural de los docentes, facilitando una comunicación efectiva y la comprensión cultural entre el alumnado de diferentes orígenes. Estas herramientas ofrecen oportunidades para promover la participación y el desarrollo de habilidades de comunicación verbales y no verbales en un entorno educativo diverso.

Tema IV • Construcción de relaciones positivas

La construcción de relaciones positivas muestra la importancia de valorar la perspectiva y participación de las familias en la escuela. Así como edificar relaciones basadas en la confianza y en el respeto promueve la inclusión y el bienestar del alumnado. Además, la empatía de la escuela con las familias puede reforzar la colaboración y el sentido de pertenencia, garantizando que tanto familias, docentes y alumnos puedan participar y sentirse valorados.

Valorar la perspectiva y participación de las familias

Esta práctica se observó asociada a la *apertura* (dimensión afectiva de la CCI). Los participantes destacaron que, al establecer relaciones positivas con los alumnos y sus familias, se pudo crear un ambiente de confianza y respeto mutuo, lo que facilitó la comunicación abierta y efectiva. Así lo sostuvo una de las directoras:

> Nuestra lucha ha sido siempre hacer que las familias vengan, que recojan, que traigan a sus hijos, que entiendan que no pueden ir los niños solos por la calle, que participen más en actividades del centro. Participan en actividades muy de lo que podríamos llamar fiestas y folclore, no de venir a verlos actuar, venir. Bueno, entonces, si hacen una obra de teatro, vienen, eso sí, vienen todas. (Josefina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

También respecto a la participación, una madre declaró:

> Aquí hay muchas propuestas. Yo de hecho estoy aprovechando una como familia que es el catalán, las clases de catalán. Los lunes y miércoles hay dos voluntarias ya jubiladas que también pertenecieron a esta escuela. Ellos tienen

> muchas propuestas, proyectos para la comunidad. Además de la del catalán, también hay actividades de costura que también viene una madre de colaboradora. (Maribel González, madre E1, entrevista, 19.05.2023)

En estos testimonios se comparte la importancia de fomentar una relación colaborativa entre la escuela y las familias donde se tome en cuenta su perspectiva y participación. Cuando las familias se sienten bienvenidas y valoradas en la escuela, están más dispuestas a participar en actividades y a colaborar en la educación de sus hijos, lo que contribuye al éxito académico y al bienestar general de los estudiantes.

Demostrar apoyo y compromiso

Esta práctica se observó asociada a la *empatía* (dimensión afectiva de la CCI). Cuando las familias se sienten comprendidas y escuchadas tienen disposición a abrirse y compartir sus necesidades y preocupaciones. Esto fomenta un clima de confianza para construir una relación positiva entre la escuela, las familias y el alumnado.

> En momentos malos no nos dejan, ¿sabes? Cuando pasa cualquier cosa, ayudan y llaman. Preguntan, ¿sabes? Cuando estoy en Marruecos, muy lejos, me llaman y me preguntan. Es que para mí ya está. No quiero volver a España ni nada. Quiero estar con mi familia, pero cuando me llaman desde aquí, siento que tengo algo en España y que tengo que volver. La verdad es que siempre están contigo. (Fatima Benali, madre E2, entrevista, 15.05.2023)

Esta cita ejemplifica cómo la empatía y el compromiso por parte de la escuela puede crear una relación de apoyo que trasciende las fronteras geográficas y culturales, otorgando la seguridad y confianza a las familias de que sus necesidades son comprendidas y atendidas.

Otra madre comentó: "La escuela ha hecho reuniones porque muchas veces le preguntan a la comunidad qué hace falta, qué desean, qué se necesita para la escuela. Y ellos escuchan todas estas propuestas de la familia" (Maribel González, madre E1, entrevista, 19.05.2023).

Al fomentar la participación de las familias para compartir sus sugerencias e ideas, se fortalece la comunidad educativa y promueve el sentido de pertenencia. Esto ayuda a que las familias se sientan parte importante de la comunidad escolar y genera lazos positivos entre la escuela y las familias.

Estar presente y disponible para comunicar de manera clara y efectiva

Esta práctica se observó asociada al *control de la ambigüedad y la incertidumbre* (dimensión cognitiva de la CCI). La CCI implica la capacidad de adaptarse a las diferencias lingüísticas y culturales del entorno educativo. Los educadores que están presentes y disponibles para comunicar de manera clara y efectiva utilizan estrategias como el uso de lenguaje sencillo y de recursos visuales y el trabajo con mediadores culturales y lingüísticos para garantizar que todos los miembros de la comunidad escolar puedan participar plenamente en el proceso educativo. Sobre esto, una maestra expresó:

> Sí que es verdad que tenemos el hándicap, pensaba yo, en el hándicap del idioma. Con muchas familias podemos tener vínculos, pero también necesitamos muchas veces de mediadores porque si no, no se entiende. Muchas veces, aunque nos hablen el mismo idioma, también cogemos del mediador porque el mediador forma parte de esa cultura que, a lo mejor, se lo explica de otra manera o nos entiende a nosotros y lo puede explicar, porque muchas veces dice si habla nuestro idioma, ¿no? (Aina Ferrer, grupo focal E2, 17.05.2023)

Por su parte, la directora de una de las escuelas declaró:

> Tuvimos que hacer una apuesta para informar a las familias de qué es lo que estaban haciendo mientras jugaban. Muchas puertas abiertas. Le informamos a las familias que el colegio era su casa y que el colegio lo hacemos todos y que podían entrar siempre que quisieran a ver qué es lo que hacían. Explicarles también qué objetivo había detrás de cada juego. El reto principal fue esta apuesta por las familias. En su momento se retiraron las mesas y las sillas. Igual venía la familia y el niño estaba escribiendo en el suelo. También explicarle que no pasaba nada porque en un momento trabajaran así. Si los niños cogían un libro y se iban a leer en un rincón que habían escogido ellos, pues había que defender que es muy importante que este niño esté en un sitio en el que se sienta bien. Esta fue la apuesta que habíamos hecho y en la que confiábamos de alguna manera a las familias para que también le dieran la importancia que tenía y la vieran como una buena metodología. (Ana Vilanovadirectora E1, entrevista, 05.04.2022)

Tanto la profesora como la directora reconocieron la importancia de comprender las diferencias culturales y lingüísticas presentes en la escuela. Esto evidencia un nivel de CCI que demuestra que eran conscientes de que las barreras

del idioma podían dificultar la comunicación entre la escuela, el alumnado y las familias, lo que en la práctica se tradujo en estar presentes y abiertos para utilizar recursos adicionales como mediadores culturales y lingüísticos, y estar dispuestos a dialogar las diferencias para garantizar que la comunicación fuera clara y efectiva.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo explorar prácticas pedagógicas que evidenciaran la competencia comunicativa intercultural del profesorado de educación infantil y primaria en contextos educativos vulnerables de Cataluña, especialmente durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19. Los resultados obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales revelaron cuatro temas que demuestran la presencia y relevancia de dicha competencia en la promoción de prácticas docentes inclusivas.

En primer lugar, se destacó la personalización de la enseñanza y la comprensión de la diversidad como elementos fundamentales para abordar las necesidades de un alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Las adaptaciones curriculares y de métodos de enseñanza permitieron a los docentes ajustar sus prácticas para satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado, reconociendo y valorando las diferencias culturales y lingüísticas presentes en el aula. Según las ideas de Ladson-Billings (2019), esto sugiere que el conocimiento de las características del alumnado y la conciencia cultural crítica son aspectos esenciales de la CCI, ya que permiten a los docentes adaptar sus prácticas de manera sensible y efectiva. Asimismo, tanto Banks y McGee (2020) como Nieto (2018) subrayaron la necesidad de que el profesorado desarrolle, por un lado, habilidades de comunicación intercultural efectivas que posibiliten adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada uno y, por otro lado, una conciencia cultural crítica que les permita cuestionar sus posibles prejuicios y sesgos culturales.

En segundo lugar, se señaló la importancia de construir una cultura escolar inclusiva a través del trabajo conjunto entre docentes y la colaboración con programas y recursos externos. La coordinación y la colaboración entre los miembros de la escuela facilitaron implementar estrategias para apoyar la diversidad cultural y lingüística del alumnado y sus familias. Además, el apoyo externo proporcionado por programas y servicios específicos fue fundamental para que las escuelas tuvieran los recursos necesarios para atender las necesidades culturales y comunicativas propias de este contexto.

De acuerdo con esto, Comer (2020) abogó por programas y servicios educativos que sean culturalmente relevantes y sensibles a las necesidades de las escuelas, diseñados en colaboración con las comunidades para aumentar su pertinencia y efectividad. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de Podestá *et al.* (2022), quienes identificaron que el desarrollo de la competencia intercultural en docentes requiere una formación intencionada, sostenida y situada que articule dimensiones personales —como la apertura y la reflexividad— con habilidades relacionales orientadas a gestionar la diversidad. En este sentido, el trabajo conjunto con las comunidades facilita diseñar intervenciones que reflejen las realidades culturales y lingüísticas del alumnado.

En la misma línea, directivos de escuelas en contextos vulnerables han subrayado la necesidad de incorporar principios de justicia social en la formación docente como condición indispensable para enfrentar los desafíos de la diversidad (De la Vega-Rodríguez; Yáñez-Cifuentes, 2023). Esta exigencia también fue constatada en nuestro estudio, donde equipos directivos de escuelas de alta complejidad de Cataluña reclamaron mayor estabilidad del claustro, recursos suficientes y políticas estructurales que frenaran la segregación como ejes esenciales para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

En tercer lugar, se resaltó el uso de herramientas tecnológicas y digitales como un facilitador importante de comunicación y de adaptación para el aprendizaje en las escuelas. Estas herramientas permitieron a los docentes adaptar su lenguaje y estilos de comunicación para relacionarse de manera efectiva con el alumnado y sus familias promoviendo la comprensión cultural entre los diferentes grupos.

Sobre esto, tanto Deardorff (2023) como Byram (2020, 2021, 2025) destacaron la eficacia de las plataformas digitales como un lugar seguro para facilitar la interacción entre distintas culturas. En la misma línea, Gil-Jaurena (2017) revisó ampliamente cómo el uso herramientas tecnológicas puede desarrollar competencias interculturales favoreciendo a individuos y grupos manejar mejor las diferencias. Aunque no están exentas de desafíos y limitaciones, se ha documentado un amplio repertorio de experiencias exitosas, especialmente en el ámbito educativo. En nuestro estudio también se constató que el uso de herramientas digitales y tecnológicas durante la pandemia COVID-19 facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos culturalmente diversos, coincidiendo con hallazgos recientes que destacaron su potencial en la educación intercultural (Vigo-Arrazola *et al.*, 2024).

Por último, se evidenció la importancia de construir relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad como un aspecto fundamental para la promoción de la comunicación intercultural eficaz. Tanto el compromiso de las

escuelas como la valoración de las perspectivas y participación de las familias han permitido crear un ambiente de confianza y de respeto. Teorías y estudios han proporcionado evidencia sólida que respalda que la construcción de relaciones de este tipo son la base para una escuela inclusiva. Así lo mencionaron estudios como el de Nieto (2018), sobre educación multicultural, en el que se enfatizó la necesidad de la construcción de relaciones positivas para promover la equidad. Igualmente, diversos autores profundizaron en la necesidad de fortalecer las relaciones de colaboración entre la escuela y las familias (Blanch *et al.*, 2021; Tarrés-Vallespí *et al.*, 2024), especialmente después del COVID-19. También se ha destacado cómo las escuelas pueden incentivar la participación de las familias de manera efectiva para dar apoyo al desarrollo académico y personal del alumnado, asumiendo la comunicación intercultural como aspecto trascendental (Decarli *et al.*, 2022; Garreta-Bochaca; Llevot-Calvet, 2022).

En conclusión, los cuatro temas analizados: personalización de la enseñanza, construcción de una cultura escolar inclusiva, uso de herramientas tecnológicas y digitales y construcción de relaciones positivas con las familias, demostraron ser claves en las escuelas estudiadas para gestionar la diversidad cultural y lingüística en dicho ámbito.

Se sugiere que estos hallazgos podrían tener implicaciones importantes para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística, puesto que las prácticas expuestas, si bien no han estado libres de dificultades e imprevistos, han sido exitosas para la promoción de la inclusión del alumnado y sus familias y pueden considerarse como una oportunidad formativa para maestros.

Referencias

1. Álvarez, Ibis M.; González-Montoto, Iosbel (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in aculturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 510-526. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298
2. Arbeláez-Gómez, Martha; Onrubia-Goñi, Javier (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM, 14*(23), 14-31. https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5
3. Banks, James; McGee-Banks, Cherry (2020). *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* Hoboken: John Wiley & Sons.

4. Barrow, Elizabeth (2023). Defining intercultural competence: How four pre-service teachers developed a more complex understanding of ICC. *Journal of Global Education and Research*, *7*(1), 1-17. https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.7.1.1210

5. Blanch, Silvia; Forestello, Ana María; Lemkow-Tovias, Gabriel (2021). Parental involvement in early childhood education in Catalunya, Spain. En *Parental Engagement and Early Chilhood Education Around the World* (pp. 246-255), editado por Susanne Garvis; Sivanes Phillipson; Heidi Harju-Luukkainen; Alicia Renata Sadownik. Londres/Nueva York: Routledge.

6. Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2),77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

7. Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

8. Byram, Michael (2020). *Assessment of Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence.* En *Teaching and learning English interculturally* (pp. 164–185). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

9. Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Bristol: Multilingual Matters.

10. Byram, Michael (2025). Intercultural Communicative Competence and Intercultural Citizenship. En *The handbook of research in world language instruction*. New York: Routledge.Cernadas-Ríos, Francisco; Lorenzo-Moledo, Mar; Santos-Rego, Mar (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, *55*(1), 19-37. https://doi.org/10.5565/rev/educar.961

11. Chen, Guo-Ming; Starosta, William (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook,* (19), 353-384. https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935

12. Chen, Guo-Ming; Starosta, William (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, *3*(1), 2-14. Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs

13. Comer, James (2020). Commentary: Relationships, developmental contexts, and the school development program. *Applied Developmental Science, 24*(1), 43-47. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1515296

14. De la Vega-Rodríguez, Luis Felipe; Yáñez-Cifuentes, María Teresa (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS*, 40, 312-336. https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343

15. Decarli, Gisella; Surian, Luca; Vignoli, Michela; Franchin, Laura (2022). What teachers tell us about the Impact of the COVID-19 Pandemic on Public Education in Italy. *European Journal of Educational Research, 11*(2), 1103-1114.

16. Deardorff, Darla (diciembre, 2023). *El análisis comparado de los marcos de referencia internacionales para el desarrollo de un profesorado europeo democráticamente competente*. Conferencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad Católica de Valencia, Valencia, España.

17. De Hei, Miranda; Tabacuru, Corina; Sjoer, Ellen; Walenkamp, Jos; Rippe, Ralph (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education, 24*(2), 190-211. https://doi.org/10.1177/1028315319826226

18. Estaji, Masoomeh; Tabrizi, Sarvenaz (2022). Teachers' perceptions and strategies in the development of intercultural communicative competence: The case of international school teachers in Iran. *Research in Comparative and International Education, 17*(3), 528-545. https://doi.org/10.1177/17454999221077859

19. Garreta-Bochaca, Jordi; Llevot-Calvet, Núria (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación xx1, 25*(2), 315-335. https://doi.org/10.5944/educxx1.31840

20. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (23 d'abril, 2014). *Resolució ENS/906/2014 per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 6613, 30.04.2014). Recuperado de https://cido.diba.cat/legislacio/1777873/resolucio-ens9062014-de-23-dabril-per-la-qual-es-determinen-els-centres-educatius-i-els-llocs-de-treball-docents-que-tenen-la-consideracio-de-dificultat-especial-departament-densenyament

21. Gil-Jaurena, Inés (julio, 2017). *The development of intercultural competences in online environments.* Trabajo presentado en International Conference on Open and Innovative Education (ICOIE), Open University of Hong Kong, Hong Kong, China.Heidegger, Martin (2003). *Ser y tiempo.* Madrid: Trotta.

22. Husserl, Edmund (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

23. Karanikola, Zoe; Katsiouli, Glykeria; Palaiologou, Nektaria (2022). Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings. *Education Sciences, 12*(4), 280. https://doi.org/10.3390/educsci12040280

24. Ladson-Billings, Gloria (2019). Culturally Relevant Pedagogy 3.0: Aka the Remix Revisited. *Harvard Educational Review, 89*(2), 149-168. Recuperado de https://www.teachingworks.org/images/files/CRP_remix_HER.pdf

25. Nieto, Sonia (2018). *Language, culture, and teaching: Critical perspective.* Nueva York: Teachers College Press.

26. Peñalva-Vélez, Alicia; Leiva-Olivencia, Juan (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 237*, 548-553. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105

27. Podestá, Sonia Pía; Álvarez, Ibis M.; Morón, Mar (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas, 21*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543

28. Romijn, Bodine; Slot, Pauline; Leseman, Paul; Pagani, Valentina (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations, 79*, 58-70. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001

29. Tarrés-Vallespí, Anna; Blanch-Gelabert, Silvia; Forestello, Ana María; Arias-Sánchez, Samuel (2024). Prácticas docentes resilientes en la relación entre profesorado y familias en contextos socioeconómicos vulnerables. Realidades y oportunidades en una fase de emergencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28*(1), 63-75. https://doi.org/10.6018/reifop.639441

30. Teddlie, Charles; Yu, Fen (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. https://doi.org/10.1177/2345678906292430

31. Timoštšuk, Inge; Uibu, Krista; Vanahans, Maiki (2022). Estonian preschool and primary teachers' intercultural competence as shaped by experiences with newly arrived migrant students. *Intercultural Education, 33*(5), 540-557. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105

32. Vigo-Arrazola, Begoña; Macías-Gómez-Estern, Beatriz; Matsumoto, Mitsuko; López-Medialdea, Ana (2024). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28*(1), 49-62. https://doi.org/10.6018/reifop.639411

33. Yin, Robert (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ESPAÑA, 2020. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de proyectos de "I+D+i" en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad. Referencia: PID2020-118198RB-I00.

Muriel Gutiérrez González

Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación de Chile y máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Asistente de investigación en proyectos de inclusión educativa. Doctoranda en Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: muriel.gutierrez@autonoma.cat

Ibis M. Álvarez Valdivia

PhD en Piscología de la Educación (1998, Universidad de La Habana, Cuba). Profesora agregada de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora Consultora de Estudios de Psicología y Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico: ibisMarlene.Alvarez@uab.cat

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Práctica tecnológica para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas del Vaupés*

Adela Parra-Romero[I], Robin Castro-Gil[II], Alejandro Peñaranda[III], Manuela Triviño[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.03

Cómo citar: Parra-Romero, Adela; Castro-Gil, Robin; Peñaranda, Alejandro; Triviño, Manuela (2025). Práctica tecnológica para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas del Vaupés. *Revista CS*, 46, a03. https://doi.org/10.18046/recs.i46.03

Resumen: Este estudio analizó el uso de tecnologías digitales en un proyecto orientado al fortalecimiento de capacidades locales en investigación sobre lenguas nativas en el departamento del Vaupés, Colombia. A través de un enfoque interdisciplinario, se desarrollaron diversos recursos digitales, tales como un repositorio digital de investigaciones, un tablero de consulta, una página web y contenidos multimediales en lengua nativa y español. Inspirados en el concepto de práctica tecnológica, argumentamos que la tecnología puede potenciar procesos de salvaguarda de lenguas nativas siempre que se contemple como un sistema que involucra aspectos técnicos, organizacionales y culturales. Conceptos conexos como la apropiación social del conocimiento y la comunicación científica fueron movilizados para trabajar aspectos organizacionales y culturales mediante contenidos transmedia, para abordar las necesidades de comunicación en un territorio multilingüe y culturalmente diverso. Este trabajo contribuye a visibilizar cómo las tecnologías como práctica pueden proveer soluciones técnicamente robustas, culturalmente apropiadas y sostenibles.

---

* Este artículo de investigación se deriva del proceso de ejecución del proyecto «Fortalecimiento de capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés» con BPIN2022000100060, financiado por el Sistema General de Regalías y supervisado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Queremos agradecer especialmente a las instituciones, comunidades y personas de Vaupés que se unieron al proyecto y trabajaron para fortalecer las capacidades de investigación con el fin de salvaguardar las lenguas nativas del departamento. Artículo recibido el 21.04.2025 y aceptado el 11.09.2025.

I. Universidad Libre (Cali, Colombia)

II. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

III. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

IV. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Palabras clave: apropiación social del conocimiento, mediación tecnológica, práctica tecnológica, comunicación científica, lenguas nativas

Technological practice to safeguard and promote native languages from Vaupés

Abstract: This study analyzes the use of digital technologies in a project aimed at strengthening local capacities in native language research in the department of Vaupés, Colombia. Using an interdisciplinary approach, we developed several digital resources, including a digital research repository, a bulletin board, a web page, and multimedia content in the native language and Spanish. Inspired by the concept of technological practice, we argue that technology can enhance native language safeguarding processes if it is viewed as a system involving technical, organizational, and cultural aspects. Related concepts such as social appropriation of knowledge and scientific communication were implemented to work on organizational and cultural aspects, through transmedia content, and address communication needs in a multilingual and culturally diverse territory. This work contributes to showing how technologies as a practice can provide technically robust, culturally appropriate, and sustainable solutions.

Keywords: Social Appropriation of Knowledge, Technological Mediation, Technological Practice, Scientific Communication, Native Languages

Introducción

Los pueblos indígenas amazónicos mantienen la diversidad ecológica y cultural de la cuenca del Amazonas. Sus prácticas culturales y conocimientos ecológicos, profundamente entrelazados con sus lenguas, contribuyen a preservar la biodiversidad del territorio. Estas lenguas encarnan el conocimiento ecológico tradicional, incluida la identificación de especies locales, la gestión sostenible de los recursos y las prácticas de conservación (Esbach; Correia; Valdivia; Lu, 2024). Aunque son vitales para la conservación de la biodiversidad, se enfrentan a las amenazas de la globalización y a la extinción, y su pérdida podría provocar la erosión de conocimientos ecológicos fundamentales para esta.

Los esfuerzos para documentar y revitalizar las lenguas indígenas son esenciales para salvaguardar tanto el patrimonio cultural como la biodiversidad (Romaine, 2007; Stringer, 2018). Vaupés, parte de la Amazonía colombiana, es el departamento con mayor número de etnias y lenguas indígenas (25 de 68) en

Colombia, clasificadas en cuatro familias lingüísticas distintas: tukano oriental, arawak, naduhup y kakua-nukak. Se trata de una zona de gran diversidad étnica y lingüística, donde el español y el portugués son las lenguas dominantes y el tucano y el cubeo, las vernáculas de la población indígena.

Es habitual considerar que la tecnología en el ámbito de las lenguas se limita fundamentalmente a la utilización de dispositivos y *software* digitales. Sin embargo, la tecnología en su relación con el lenguaje no es algo nuevo; de hecho, la aparición de la escritura (en principio ideográfica o jeroglífica y luego alfabética) se entiende como una tecnología visual que creó nuevas formas de transmitir el lenguaje humano, hasta entonces considerado un evento oral (Ong, 2006). En la Edad Media, se dio un salto tecnológico asociado al lenguaje con la aparición de la imprenta, que suscitó profundas transformaciones en el pensamiento al facilitar las prácticas de la lectura y la escritura de nuevas ideas y narrativas.

Al llegar el siglo XX, se dieron nuevos saltos tecnológicos en la comunicación con la aparición del telégrafo, las máquinas de escribir, la radio, la televisión y, a mediados de dicho siglo, inició lo que sería la computación, al principio en medios analógicos. Posteriormente, se presentó una nueva revolución tecnológica. En esta era, día a día se incrementan los recursos para el procesamiento, almacenamiento, difusión y transmisión de información digital, transformando las dinámicas globales de comunicación (Selwyn, 2011); más recientemente, se vuelcan al público general los desarrollos en inteligencia artificial generativa (IAG). Es así como, desde la aparición de computadoras y las tecnologías digitales, se ha planteado la posibilidad de facilitar la comunicación interlingüística (traducción, procesador de voz cada vez más específico según hablas locales para las lenguas de mayor extensión geográfica).

Según Lievrouw y Livingstone (2002), el concepto de tecnología incluye no solamente el artefacto como resultado final, sino también otros procesos y aspectos como conceptualización, diseño, construcción y despliegue del artefacto. A su vez, consideraron las prácticas habilitadoras asociadas a su apropiación y uso, y los aspectos sociales y las estructuras y dinámicas institucionales que permiten que esta tecnología exista y opere. Desde la perspectiva de estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), autores como Von Linsingen (2007) destacaron la importancia de reflexionar sobre los intereses, valores y motivaciones de cada sociedad respecto a la responsabilidad por los efectos e impactos de los cambios tecnológicos.

Por otro lado, desde la interacción humano-tecnología, se reconoció la transformación de las relaciones sociales y la percepción del espacio y el tiempo, debido a la superposición del mundo físico y la información digital (Heinrich;

Heitmayer; Smith; Zhang, 2025). De esta manera, tecnologías como la realidad aumentada y las aplicaciones de navegación, por ejemplo, permiten reconfigurar la experiencia humana en los espacios cotidianos facilitando la movilidad, el acceso a la información y la creación de significados en contextos tanto físicos como virtuales. Este avance hacia entornos híbridos, donde convergen lo físico y lo digital, ha llevado a nuevas reflexiones sobre el papel de la tecnología en la sociedad. En este sentido, surgió el concepto de *humanismo digital* como respuesta a los desafíos y oportunidades que representan estas innovaciones, especialmente en la interacción entre los humanos y las máquinas. En este aspecto, Nikitenko *et al.* (2025) subrayaron que tecnologías como las plataformas digitales y la inteligencia artificial reconfiguran la comunicación y la interacción, permitiendo la conexión global y el intercambio cultural, pero también generan riesgos como la deshumanización y la brecha digital.

En esta nueva relación, el humanismo digital sugiere que se deben crear políticas y prácticas que fomenten un uso ético y responsable de la tecnología, garantizando que el avance tecnológico esté en sintonía con los valores esenciales de la humanidad. Estas ideas son muy importantes en situaciones interculturales, ya que, en estos contextos, la tecnología es una herramienta que cambia la manera en que interactuamos y es clave para expresar, mantener y respetar las identidades tanto individuales como de grupos. La apropiación de las tecnologías por parte de los pueblos originarios no solo implica el uso de herramientas, sino también la comprensión de su procedencia, su propósito y, especialmente, su integración en las relaciones sociales internas y en el contexto más amplio.

En el problema específico de la salvaguarda y promoción de lenguas nativas del Vaupés, la mediación tecnológica y la investigación en este campo enfrentan varios desafíos, como el orden geográfico, la infraestructura y la organización sociolingüística. Este departamento alberga 25 de las 68 lenguas indígenas de Colombia, en gran medida, debido a una compleja organización social que practica la exogamia lingüística, convirtiendo a la región en multilingüe y a los individuos en plurilingües. La afiliación lingüística se hereda por la línea paterna y sirve como marcador de identidad étnica (Aikhenvald, 2006). A pesar de esta reconocida diversidad lingüística y cultural, la preservación de las lenguas se enfrenta a varios retos. Los expertos han catalogado un gran porcentaje de lenguas como vulnerables y muchas están en riesgo de extinción (Aikhenvald, 2006; Chernela, 2013; Jackson, 2010).

Así pues, pese a contar con varios estudios antropológicos, etnológicos y lingüísticos sobre la compleja estructura multilingüe del Vaupés desde hace más de 100 años, ni los pueblos indígenas ni las instituciones locales cuentan con este material, así que para los actores locales son prácticamente desconocidos los

avances en investigación, documentación y preservación de las lenguas nativas del departamento (Parra-Romero; Castro-Gil, 2025).

El proyecto de investigación del cual se desprendió este trabajo se propuso como una iniciativa para visibilizar resultados de investigaciones previas y futuras sobre las lenguas del departamento y como una plataforma de articulación de capacidades locales ya existentes. Se pensó en realizar un inventario de las investigaciones que se hubieran realizado sobre las lenguas del Vaupés[1] y albergar esa información en herramientas equivalentes a Ethnologue o portales como los del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

En una exploración previa, se identificó que este tipo de repositorios y portales requerían pagos periódicos que eran difíciles de pagar por instituciones locales o por las comunidades indígenas, y que esta práctica de pago por repositorios internacionales no fomentaría un trabajo colaborativo local de fortalecimiento de capacidades en investigación en lenguas nativas. Por esto, se propuso el diseño e implementación de un repositorio que sirviera como 1) una línea base y espacio de consolidación de estudios previos; 2) resguardo de información de trabajos futuros; 3) espacio colaborativo local de trabajo para el estudio y reflexión sobre las lenguas nativas y en peligro de extinción del departamento, y 4) como una herramienta que aportara información para generar algunos lineamientos de investigación.

Como resultado del proyecto también se concibió el desarrollo conjunto de otros productos tecnológicos como un tablero de consulta de investigaciones previas, un blog de difusión de avances y memoria del proyecto y diversos materiales multimediales bilingües, entre ellos videos, pódcast y una cartilla por comunidad[2]. El desarrollo de estos contenidos aportó elementos esenciales para pensarse y repensarse las formas de trabajo interdisciplinario, el proceso de apropiación social del conocimiento y las interacciones entre ciencia, tecnología y las comunidades del departamento para el fortalecimiento de las capacitades locales en investigación sobre lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés.

El proyecto evidenció desafíos significativos, reconocidos también en estudios similares (Huilcán-Herrera, 2022), como la limitada conectividad en la región, la carencia de recursos técnicos en algunas comunidades y la necesidad

1. Se listan a continuación, en español, las veinticinco lenguas: bará, barasano, cacua, carapana, carijona, cubeo, curripaco, desano, kabiyarí, letuama, macuna, makú (río Apaporis), makú de río Papurí, piratapuyo, pisamira, siriano, taiwano, tanimuca, tariana, tatuyo, tucano, tuyuka, wanano, yucuna, yurutí.

2. Todos los productos de este proyecto pueden ser consultados y descargados del siguiente sitio: https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/

de fortalecer la alfabetización digital. Estas limitaciones subrayaron la importancia de articular esfuerzos locales de las comunidades indígenas, entidades públicas y de la sociedad civil organizada para superar barreras estructurales y garantizar la efectividad de las herramientas desarrolladas.

En esta vía, nos inspiramos en el concepto de práctica tecnológica (Pacey, 2014) para abordar el diseño de productos digitales —un repositorio, un tablero digital o una página web—reconociendo que, más allá de ser simples artefactos, requieren diversos elementos organizacionales y culturales para su correcto diseño, operación, uso y sostenibilidad una vez culminado el proyecto. Adicionalmente, nos apoyamos de manera transversal en el concepto de apropiación social del conocimiento para establecer modos de comunicación y relacionamiento entre investigadores, instituciones y las comunidades indígenas con las que trabajamos.

Este texto presenta, primero, la metodología seguida en el proyecto de investigación; segundo, la conceptualización del término *práctica tecnológica* propuesta por Arnold Pacey (2014); tercero, la manera en que aplicamos y desarrollamos los tres aspectos de la práctica (técnico, organizacional y cultural) en la investigación. Finalizamos con las estrategias que seguimos para la apropiación social del conocimiento y la comunicación en un contexto intercultural y diverso.

Metodología

El desarrollo de este proyecto utilizó una metodología interdisciplinaria, participativa y colaborativa entre investigadores académicos e investigadores de comunidades indígenas de dos de los 25 pueblos indígenas del departamento del Vaupés (Leahey, 2016; Leigh; Brown, 2021). Las estrategias para su ejecución estuvieron inspiradas en el enfoque teórico de los estudios CTS. La participación de las comunidades indígenas involucradas y las instituciones de orden local fueron fundamentales en un contexto en el que las soluciones de carácter tecnológico, desde el punto de vista CTS, no son un asunto exclusivamente técnico. Por eso, un aspecto crucial fue establecer relaciones de confianza con dichas comunidades, dado que serían ellas las protagonistas de las actividades de investigación y comunicación. Para garantizar su participación de forma efectiva y respetuosa, fue imprescindible crear un entorno de colaboración y confianza mutua, donde sus voces fueran valoradas y escuchadas desde el inicio.

Se trabajó específicamente con dos de las 25 comunidades indígenas del departamento: las etnias cacua y wachina. En estas comunidades se llevaron a cabo procesos de apropiación social del conocimiento, orientados al desarrollo

colaborativo de los productos del proyecto y se realizaron más de 20 encuentros con cada una, en los que se promovió la participación activa de sus miembros, garantizando que cerca de 250 personas por comunidad participaran en talleres, encuentros, capacitaciones y socializaciones.

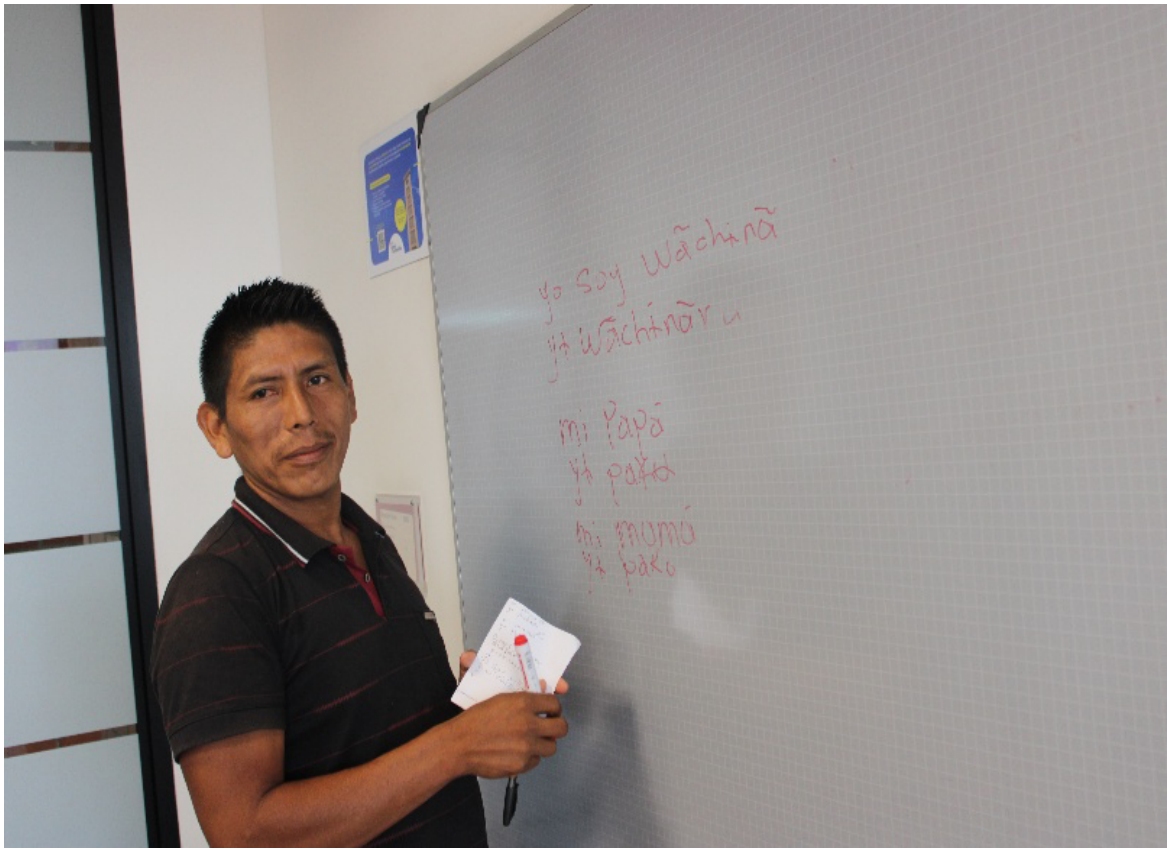
Los encuentros consistieron en la colaboración con toda la comunidad para establecer los objetivos de los productos, así como los temas de las cartillas y el contenido de la página web. Adicionalmente, se trabajó con un grupo más reducido de sabedores y de investigadores indígenas comunitarios, quienes participaron en la revisión de los textos elaborados en lengua nativa y en su correspondiente traducción.

Este acompañamiento fue respaldado por un equipo interdisciplinario que incluyó 12 profesionales entre antropólogos, etnolingüistas e ingenieros, además de cinco jóvenes investigadores. Al igual que organizamos diversos encuentros en territorio, los investigadores comunitarios viajaron a la ciudad de Cali para participar de una semana de talleres de planeación y cocreación. Esta experiencia enriqueció el proceso de colaboración y fortaleció la conexión entre los investigadores y las comunidades (ver Figura 1).

Figura • 1
Espacios de trabajo interdisciplinar y colaborativo



Trabajo colaborativo en comunidad del Vaupés. Fuente: archivo del proyecto.



Trabajo con investigadores comunitarios en la universidad. Fuente: archivo del proyecto.

Para construir una relación de confianza sólida, fue fundamental comprender las normas que rigen a las comunidades y escuchar las perspectivas de todos sus integrantes, incluyendo a hombres, mujeres, personas mayores, niñas, niños y jóvenes. Involucrar a estos grupos permitió captar una variedad de puntos de vista y enriquecer el proceso con aportes diversos que revelaran información valiosa para la implementación del proyecto y su estrategia de comunicación. En este sentido, las técnicas etnográficas fueron de gran ayuda para el diseño de los talleres. Muchos de los encuentros siguieron el concepto de etnodiseño (López-Macías; López-León; Mollenhauer-Gajardo, 2020) como perspectiva metodológica, en la cual el equipo de diseño —y en este caso de los diferentes profesionales— cumplió la función de intermediario entre las comunidades, los actores del Gobierno y los académicos (Aguirre; Canacué; Delgado, 2025).

Además, la creación de esta confianza requirió un compromiso explícito tanto escrito como verbal por parte de todos los miembros del equipo. En este, se garantizó a las comunidades que el proyecto regresaría a ellas y que se centraría en sus necesidades y expectativas, basándose en los acuerdos previamente

establecidos. La comunicación ética es un principio esencial (Suri, 2015), por lo que las actividades de investigación y comunicación se ejecutaron con profundo respeto hacia los conocimientos y el patrimonio cultural de las comunidades indígenas, evitando en todo momento cualquier forma de apropiación indebida. Asimismo, fue necesario involucrar activamente a las comunidades en la representación de su propia identidad en las piezas comunicativas, la página web y, en general, en todos los procesos y resultados.

La interdisciplinariedad fue otro eje clave para la ejecución. Esta se entiende como la interacción activa entre diferentes campos y ocurre cuando se definen los problemas de investigación y durante la investigación misma. Implica combinar métodos, herramientas, conceptos o teorías para lograr una comprensión compartida de un problema (Aboelela *et al.*, 2007; Huutoniemi; Klein; Bruun; Hukkinen, 2010; Klein, 2021). Desde un enfoque CTS, la práctica tecnológica necesita varios aspectos técnicos, organizativos y culturales. Por ello, la colaboración entre lingüistas, diseñadores, antropólogos, bibliotecólogos, comunicadores e ingenieros, entre otros, ayudó a tratar el problema desde diferentes ángulos, lo que mejoró el desarrollo de los productos. En este sentido, se garantizaron diversos espacios y estrategias para el encuentro entre los investigadores, las disciplinas, el conocimiento indígena y las instituciones.

En lo que sigue de este artículo, se desarrolla el concepto de práctica tecnológica y su aplicación en el desarrollo de la investigación.

Práctica tecnológica

La tecnología no solo es un concepto vital en las sociedades humanas, sino que, como planteó Latour (2005), es lo que posibilita, mantiene y produce la sociedad. A través de esta, se regulan espacios y conductas de los actores; se condicionan estructuras de distribución social, costos de producción, acceso a bienes y servicios; se generan y resuelven problemas sociales y ambientales, y se participa activamente (ejercen agencia) en las dinámicas sociales de inclusión o exclusión.

Sin embargo, dicho concepto suele ser ambiguo para las personas y, en general, se tiene una imagen restringida del mismo, asociándolo con los últimos artefactos y con las experiencias personales. Desde los estudios CTS, se ha abogado, tanto en el campo educativo como en las investigaciones, por ampliarlo y problematizarlo (González; López-Cerezo; Luján-López, 2000; Osorio, 2014).

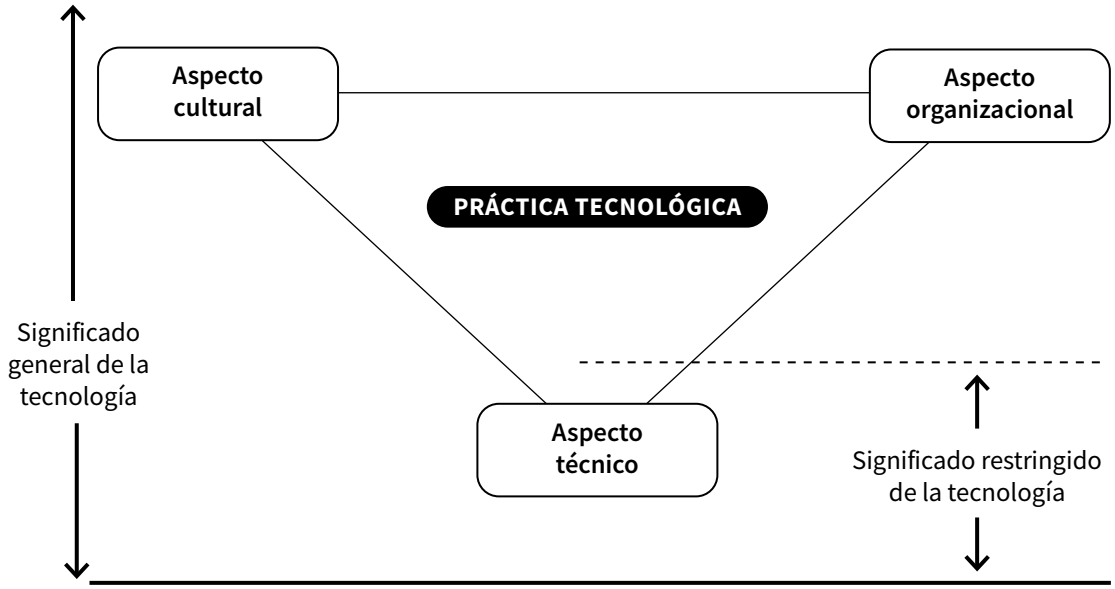
Un enfoque que ha sido movilizado desde diferentes autores es el *enfoque de tecnología como sistema*, esto es, como una serie de elementos interrelacionados, interdependientes, que abarca más allá de los aspectos técnicos e incluye

otros de orden social, material, natural y cultural (Osorio, 2014). En este, existen diversas conceptualizaciones, desde la idea de un "tejido sin costuras" movilizada por Thomas Hughes (1983: 285), un sistema de acciones de Quintanilla (1988) o como práctica tecnológica (Pacey, 1990), entre otros.

Esta última se refiere a "la aplicación del conocimiento científico u organizado a las tareas prácticas mediante sistemas ordenados que incluyen a las personas, las organizaciones, los organismos vivientes y las máquinas" (Pacey, 1990: 21). Desde este enfoque, el autor planteó que numerosos problemas reportados en las soluciones técnicas han mostrado que muchos de ellos se debían más a aspectos organizacionales, valores y formas de uso, es decir, la solución no pasa solamente por un artefacto bien diseñado, sino que se deben considerar elementos como adaptaciones específicas al entorno natural, sistemas de mantenimiento, habilidades específicas para uso y reparación, etc.

En este sentido, un significado amplio de la tecnología, según Pacey (1990), debe abarcar tres aspectos: el técnico, el organizacional y el cultural (ver Figura 2). En el primero se encuentra el funcionamiento de los artefactos, lo que implica los conocimientos, herramientas, máquinas, personal, recursos, entre otros, involucrados, por ejemplo, en la fabricación de un computador. En el segundo aspecto se cuenta la actividad económica e industrial, los consumidores y usuarios y todos los elementos asociados al funcionamiento del artefacto, tal como la red eléctrica para el uso del computador o la infraestructura y empresas que ofrecen el servicio de internet. El aspecto cultural está relacionado con los objetivos, los valores, las creencias en el progreso o determinados discursos, al igual que los asuntos éticos de las sociedades. En este caso, podríamos decir que ciertas creencias pueden limitar o rechazar avances tecnológicos o acelerarlos, como es el caso de grupos que rechazan el uso de artefactos para la reproducción de la vida diaria (Figura 2).

Figura • 2
Componentes de la práctica tecnológica



Fuente: Pacey (1990).

A continuación, presentamos los distintos aspectos de la práctica tecnológica asociados a la incorporación de la mediación tecnológica en el departamento del Vaupés para fortalecer capacidades locales de investigación y promover la salvaguarda de lenguas nativas. La separación propuesta es una forma de purificación del proceso de reflexión que hicimos sobre los aportes empíricos y teóricos de la investigación. En la realidad, todos los aspectos estuvieron imbricados en procesos, conflictos y prácticas culturales relacionados con los investigadores, las comunidades indígenas, las instituciones, la comprensión del proyecto en la medida en que se iba ejecutando y el diseño y puesta en marcha de las soluciones tecnológicas.

Diseño de soluciones digitales o el aspecto técnico de la práctica

El departamento del Vaupés es uno de los más diversos en términos lingüísticos y étnicos. Tiene una extensión de 54 135 km^2 y una población de 48 932 personas, organizadas entre colonos (no-indígenas) y aproximadamente 25 pueblos indígenas con sus lenguas (Parra-Romero; Castro-Gil, 2025). A pesar de su importancia cultural y étnica, el departamento no cuenta con cifras oficiales

sobre el número de lenguas, su estado de vitalidad y las investigaciones que se han realizado sobre las mismas. Esto es una falencia importante porque, parte de la protección que el Estado le brinda a los pueblos indígenas y su autonomía de tener un gobierno propio, pasa por que cada uno establezca planes de vida y salvaguarda de su cosmovisión, identidad y cultura, y en el Vaupés, la lengua es uno de los elementos esenciales de definición cultural.

Es en este contexto que la investigación se propuso tres objetivos. El primero tuvo que ver con aumentar el conocimiento sobre el estado de las investigaciones sobre las lenguas para lo que se generó un inventario sobre las investigaciones que existían alrededor de las lenguas nativas del Vaupés. Dicho instrumento[3] sirvió de base para la creación de un repositorio que fuera accesible para los actores del departamento. El segundo se centró en mejorar la infraestructura para la producción y almacenamiento de materiales multimedia en las lenguas nativas, mediante una dotación básica de equipos que permitiera realizar productos de buena calidad y con capacidad para almacenar contenidos multimediales y digitales. Por último, el tercer objetivo buscó generar procesos colaborativos de investigación-creación junto a los miembros de las comunidades de habla para que pudieran producir materiales en su propia lengua y que, en el largo plazo, este proceso permitiera la revitalización y salvaguarda del patrimonio inmaterial que representan las lenguas nativas del Vaupés. En este artículo nos vamos a centrar en el desarrollo de tres soluciones digitales presentadas en el Cuadro 1[4].

La primera solución primordial fue el diseño e implementación de un repositorio digital para el departamento. Esta es una solución tecnológica diseñada para la preservación, organización, acceso y distribución de contenido digital. Puede contener gran variedad de contenidos como artículos académicos, revistas, libros, datos de investigación, documentos administrativos, fotografías, videos, audios, entre otros (Loan, 2014). Estos contenidos se conocen como objetos digitales, los cuales pueden ser nativos o digitalizados. Loan (2014) definió el término *repositorio digital* como una herramienta para almacenar y preservar recursos digitales a largo plazo, asegurando su disponibilidad para el público o para grupos específicos de usuarios. En este sentido, se comprende como una base de datos en línea que ofrece el acceso completo y estructurado en categorías a los recursos digitales que contiene.

---

3. El inventario recopiló más de 470 registros de materiales entre tesis, artículos, libros, etc. Un estudio bibliométrico de este inventario puede ser consultado en Parra-Romero (2025).

4. El acceso a todas las soluciones puede realizarse a través del portal web https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/

Cuadro • 1
Soluciones digitales para el fortalecimiento de capacidades locales de investigación en lenguas nativas del Vaupés

Problema	Solución digital	Descripción/alcance
↗ Desconocimiento del estado de la investigación lingüística sobre las 25 lenguas de Vaupés. ↗ Ausencia de repositorios y archivos locales de materiales.	**Repositorio digital**	↗ Espacio donde se pueda consultar información sobre estudios y documentaciones en y sobre las lenguas del Vaupés de manera sencilla. ↗ Espacio para el almacenamiento de investigaciones y materiales futuros.
↗ Generar una amplia y fácil usabilidad del inventario de investigaciones generado en el proyecto.	**Tablero de consulta**	↗ Espacio de consulta sobre las 25 lenguas del departamento del Vaupés en aspectos básicos como nombre, nombre exógeno, nombre del pueblo, etc.
↗ Centralizar las soluciones digitales del proyecto, además de otras informaciones relevantes de la investigación, de manera amigable y visualmente accesible.	**Portal web**	↗ Interfaz informativa de los resultados del proyecto de investigación y como un punto de entrada y plataforma digital para los futuros desarrollos e iniciativas sobre lenguas nativas por parte de las comunidades indígenas y actores institucionales locales.

Fuente: elaboración propia.

En este proyecto se empleó el artefacto repositorio digital[5] como una herramienta de almacenamiento, acceso y centralización de información referente a investigaciones realizadas sobre lenguas nativas en la región. El objetivo principal fue crear un espacio donde la comunidad pudiera consultar de manera sencilla la información sobre estudios y documentaciones en y sobre las lenguas, tanto las que ya se habían realizado como las futuras.

Como primer paso, se procedió a realizar un inventario no exhaustivo de las investigaciones. Para ello, un equipo de tres profesionales con alguna especialidad en lingüística hizo búsqueda sistemática en bibliotecas y repositorios de orden nacional e internacional. A partir de esta, se creó una base de datos con dicha información en la que se incluyeron 470 registros depurados. Este

5. En el siguiente enlace se puede acceder al repositorio digital: https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/repository/

material fue revisado para identificar las categorías de análisis que, finalmente, se constituyeron en las colecciones para el repositorio: investigación lingüística, educación, documentos en lengua nativa, sociolingüística, estudios etnográficos y caracterización regional (ver Figura 3).

Figura • 3
Repositorio digital Lenguas nativas del Vaupés



Fuente: página del repositorio digital Lenguas nativas del Vaupés.

En paralelo a la construcción del inventario, el equipo técnico de bibliotecólogos e ingenieros de sistemas revisó las alternativas disponibles del *software* que se utilizaría para el repositorio digital. En este punto, y considerando experiencias previas, se decidió trabajar con DSpace, reconocido por su capacidad para gestionar grandes volúmenes de información de manera eficiente, ofreciendo una estructura jerárquica que organiza los datos en comunidades (proyectos o temáticas generales) y colecciones (categorías o temáticas específicas dentro de una comunidad). Luego de la puesta a punto de su instalación, los 470 registros del inventario se cargaron en la plataforma junto con todos los metadatos. La flexibilidad y personalización del programa facilitaron el acceso público o restringido, según las necesidades del proyecto.

Después de implementado el repositorio digital, identificamos la necesidad de lograr un acercamiento fácil y más natural a la información allí registrada que no fuera tan académico. En ese sentido, pensamos que sería importante contar

con una herramienta más intuitiva y visual, por lo que se propuso un tablero de consulta[6]. Esta herramienta fue evolucionando y haciéndose mucho más interesante con la participación de otros investigadores y asistentes del proyecto de otras disciplinas con miradas diversas (ver Figura 4), hasta que se constituyó como un producto dinámico y visual para compartir información relevante de las investigaciones previas realizadas sobre lenguas nativas del Vaupés y registradas en el repositorio. La forma de presentación de la información —que pasó por revisión, selección y curaduría— respondió a una serie de preguntas básicas sobre estas lenguas y fue ideada en colaboración con los lingüistas comunitarios de las dos etnias con las que trabajó el proyecto para que se consolidara como una interfaz amigable y más intuitiva.

Figura • 4
Tablero de consulta de las investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés



Fuente: tablero de consulta de investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés.

6. Para conocer el tablero, puede acceder al siguiente enlace: https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/tablero-consulta/

Sobre estas temáticas de visualización de información, Junker y Stewart (2011) nos ofrecieron otra visión en su artículo "A Linguistic Atlas for Endangered Languages", que documentó un proyecto colaborativo de investigación orientado a la preservación y documentación de lenguas nativas americanas de la familia lingüística algonquina. El artículo detalló el desarrollo de un atlas interactivo que incluyó mapas, textos, actividades y archivos de sonido para facilitar el aprendizaje y la documentación de 21 temas de conversación en más de 15 lenguas y dialectos cree-innu. Igualmente, buscó capacitar a hablantes nativos en la preservación de lenguas mediante el uso de la tecnología y fomentar la comprensión de la diversidad y unidad de estas a nivel fonológico, morfológico y lexicológico.

Por su parte, Dhamdhere *et al.* (2017) hicieron uso de tableros de consulta e interactivos o *dashboards* en el sistema Analyza para facilitar la exploración de datos, destacando su gran utilidad al proporcionar una visualización clara y personalizable de estos. Los tableros no solo permiten a los usuarios acceder rápidamente a información clave, sino que integran capacidades interactivas para refinar consultas y generar nuevas visualizaciones de manera dinámica. Su empleo es esencial en contextos donde los datos son complejos y multidimensionales, ya que promueven un análisis más efectivo y accesible para usuarios con habilidades técnicas diversas, democratizando el acceso y el entendimiento de la información.

El tablero de consulta construido en esta investigación cuenta con seis secciones, resultado de las preguntas discutidas y acordadas con los investigadores indígenas asociados al proyecto. Estas son: 1) nombre exógeno, 2) nombre del pueblo, 3) nombre de la lengua, 4) número de habitantes, 5) mitología y 6) más información. En estas, se muestra información de los artículos académicos relacionadas con las temáticas para una lengua en particular.

Para este recurso digital se resalta la articulación entre lingüistas comunitarios e investigadores de diversas disciplinas, tales como la antropología, el diseño gráfico, la etnolingüística y la ingeniería de sistemas. El trabajo de búsqueda de respuesta a las preguntas mencionadas previamente fue un realizado manualmente por parte de etnolingüistas y antropólogos, cuyo resultado se consolidó en un archivo Excel que, luego de su proceso de revisión y curaduría, se incorporó como base de datos al desarrollo de *software* del tablero de consulta, considerando todos los elementos de diseño acordados.

Lenguas nativas del Vaupés: un portal web para la diversidad lingüística del departamento

Las páginas, sitios o portales web son tecnologías que permiten la presentación y distribución de contenidos digitales a través de internet. Pueden ser de naturaleza dinámica o estática, dependiendo de su propósito, por ejemplo, las páginas informativas como sitios corporativos o wikis pertenecen al primer apartado, puesto que su objetivo es proporcionar información que no está en constante cambio. Por su parte, los sitios web como redes sociales o tiendas en línea son dinámicas, ya que sus contenidos se van actualizando en tiempo real. De acuerdo con Nass De Ledo (2012), las páginas web se han convertido en un medio de comunicación global que responde a las necesidades de los usuarios de internet. Contar con un recurso de este tipo se ha vuelto una herramienta esencial para la comunicación y para la interacción personal.

En el artículo "Decolonizing the Digital Landscape: the Role of Technology in Indigenous Language Revitalization" (Meighan, 2021), su autor no solamente exploró el papel de la tecnología en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, sino que también reflexionó sobre algunos desafíos relacionados con la colonización digital. Sumado a esto, indicó que algunas páginas web como FirstVoices y Talk Sauk han sido fundamentales, proporcionando plataformas interactivas que permiten a las comunidades documentar, archivar y aprender sus lenguas de manera colaborativa. Mencionó que, en sus versiones más recientes, los desarrollos de sitios web se complementan con tecnologías emergentes como la realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (VR), ejemplificadas por iniciativas como Bidaaban: First Light y Ogoki Learning, que ofrecen experiencias inmersivas para la enseñanza y conservación cultural.

En el caso de Ross, Greyeyes y McIvor (2021), describieron un proyecto innovador dirigido a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas nēhiyaw (cree), nahkawe y michif de Saskatchewan, conocido como Circle of Indigenous Languages (COIL); que se centró en la digitalización, categorización y creación de un sitio web público que alberga grabaciones históricas de estas lenguas. El objetivo principal fue hacer accesibles estas historias y recursos lingüísticos, facilitando el aprendizaje y fortaleciendo la continuidad cultural de las comunidades indígenas a través de la tecnología.

Para el desarrollo del sitio web Lenguas Nativas del Vaupés[7] se incorporaron algunos de los elementos identificados sobre este tipo de tecnologías relacionados con la preservación y revitalización de lenguas nativas en estudios aca-

7. Para conocer el sitio web, ver: https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/

démicos previos. Este artefacto digital, en su primera intención como interfaz comunicativa, fue el resultado de una discusión y reflexión entre etnolingüistas, lingüistas comunitarios, comunicadores, diseñadores gráficos, antropólogos, bibliotecólogos, ingenieros de sistemas y profesionales de las instituciones aliadas en el departamento.

Esta discusión generó diversas versiones de la interfaz. Inicialmente se construyó con diversas secciones que, de alguna forma, reflejaron los objetivos del proyecto y presentaron sus resultados. Al final, se concertó un enfoque centrado en los usuarios que, potencialmente, serían las comunidades indígenas, los centros de formación y escuelas del departamento, actores institucionales como la Gobernación del Vaupés y otros investigadores sobre lenguas nativas.

A la luz de los resultados de este trabajo, se identificó el potencial de este tipo de herramientas para la creación de redes colaborativas de trabajo local que promuevan la generación de nuevos contenidos contando con plataformas e infraestructuras ya instaladas y operativas[8].

Lo organizacional: requerimientos de sostenibilidad y usabilidad

Los hallazgos de este estudio reflejaron la capacidad transformadora de las tecnologías digitales en la preservación y revitalización de las lenguas nativas del Vaupés. Los principales resultados destacaron la creación de artefactos como un repositorio digital, un tablero de consulta y un sitio web como elemento articulador, cada uno diseñado para responder a las necesidades específicas de las comunidades indígenas y académicas involucradas. Estos productos no solo representaron avances tecnológicos, sino también un esfuerzo colectivo que vincula conocimientos locales y académicos, potenciando la apropiación social del conocimiento.

Los resultados sugirieron que las tecnologías digitales, cuando son adaptadas al contexto cultural y lingüístico, facilitan la democratización del acceso a la información y la preservación cultural. En línea con estudios previos (Meighan, 2021), el desarrollo del repositorio digital y las herramientas complementarias

8. Al cierre de la investigación, el liderazgo de sus resultados quedó en cabeza de la Biblioteca Departamental del Vaupés. Entre las acciones que esta viene realizando están la promoción para el uso, consulta y depósito de nuevos materiales en el repositorio. Además, se está trabajando con la Gobernación para liderar la alianza por las lenguas del Vaupés.

del proyecto demostraron ser medios efectivos para centralizar y difundir información previamente inaccesible. Adicionalmente, iniciativas como el tablero de consulta permitieron una interacción más intuitiva con los datos y tuvieron como propósito fortalecer la participación de las comunidades en el diseño, uso y evolución de estas herramientas.

Ahora bien, una vez diseñados y entregados los artefactos digitales, nos preguntamos si todo iba a funcionar. Ese era el objetivo. Sin embargo, la pregunta que surgió después fue ¿cómo garantizar que lo que habíamos diseñado de manera participativa y con enfoque intercultural fuera usado ampliamente de forma local y mantenerse en el tiempo? Este es un aspecto importante de la mirada general o amplia de la tecnología como práctica. Para Pacey (1990), existen aspectos técnicos, organizacionales y culturales que deben tenerse en cuenta para el éxito de cualquier desarrollo. En nuestro caso, los aspectos técnicos de las soluciones digitales estaban garantizados, pero no podíamos dejar de lado los de orden organizacional, dado que se relacionaban con la operabilidad de las soluciones, la sostenibilidad y el uso por parte de los actores clave en el departamento, en un contexto de fortalecimiento local.

En una etapa temprana del proyecto, se comenzó el proceso de socialización del repositorio con los integrantes, incluyendo a las comunidades y a las instituciones aliadas. Posteriormente, se llevó a cabo la capacitación en el uso del repositorio a usuarios generales, mientras que la capacitación como usuarios de registro de información fue dirigida específicamente al personal de la Biblioteca Departamental del Vaupés (ver Figura 5). Se acordó que la responsabilidad final de registro y operación la tendría dicha institución y, desde allí, se ofrecería el servicio de formación y acompañamiento a la población del departamento. Finalmente, el acceso al repositorio digital se estructuró desde el sitio web para asegurar que fuera útil para todos los productos digitales del proyecto.

Aspectos específicos de la organización tuvieron que empezar a ser movilizados por los integrantes del proyecto en términos de la sostenibilidad (ver Cuadro 2). El repositorio digital y algunos equipos de documentación lingüística y de almacenamiento que habían sido adquiridos quedarían en la Biblioteca Departamental del Vaupés. Sin embargo, este sería un nuevo servicio de la biblioteca, la cual solo contaba con una persona contratada permanentemente para atención al público y con otra contrata de manera temporal para la dirección de los servicios.

Figura • 5
Taller con funcionarios de la Biblioteca Departamental del Vaupés sobre manejo del repositorio



Fuente: archivo del proyecto.

Cuadro • 2
Aspectos organizacionales para las soluciones digitales en el Vaupés

Solución digital	Aspectos organizacionales	Actores clave
Repositorio	↗ Condiciones del servicio de almacenamiento local, nuevos registros en el repositorio digital, mantenimiento, actualizaciones, responsabilidades, convenios de cooperación, capacitación a usuarios, condiciones del servicio de préstamo de equipos de documentación. ↗ Preparación de manuales de uso de los equipos.	Biblioteca Departamental Escuela Normal Usuarios locales Investigadores
Página web	↗ Procesos de posicionamiento y divulgación amplia de la página para que sea consultada. ↗ Procesos administrativos de mantenimiento de la página una vez culminado el proyecto.	Gobernación del Vaupés Ministerio de Telecomunicaciones
Tablero digital	↗ Procesos de divulgación del tablero con sector educativo, incorporación de actualizaciones y procesos de tratamiento permanente de información.	Escuelas y colegios Usuarios

Fuente: elaboración propia.

Para este proceso, se realizó una amplia reflexión, además de pruebas *in situ*, para constatar las necesidades requeridas para que el resultado del proyecto, en términos de la dotación de equipos y del repositorio, siguiera funcionando una vez culminado. Esto significó preparar manuales de uso para los equipos, ofrecer las primeras capacitaciones y movilizar a los actores locales para que, mediante alianzas y convenios específicos, pudieran garantizar, de acuerdo con sus capacidades, algunos de los requerimientos para prestar el servicio.

En el caso del repositorio (cuyo mantenimiento estaría a cargo de la institución educativa ejecutora por un tiempo determinado, vía convenio), se observó que se debía dividir en servicio de consulta, almacenamiento local en los servidores y depósito o registro de nuevas entradas. En este sentido, se realizaron reuniones y preparación de documentos sobre los niveles de servicio, siempre como una propuesta base sobre la cual la biblioteca debía tomar las decisiones finales, de acuerdo con los recursos disponibles. Las dos funcionarias recibieron capacitación en dos oportunidades diferentes del proyecto sobre el manejo de esta herramienta y la incorporación de nuevos datos.

Al igual que el repositorio, la página web y el tablero de consulta requerían, una vez culminado el proyecto, procesos de mantenimiento, actualización y un amplio uso de los recursos en ellos. Desde los espacios de encuentro entre instituciones aliadas, comunidades y ejecutores del proyecto, se propusieron diversas estrategias para que los diferentes actores aunaran esfuerzos de cara al sostenimiento de las soluciones diseñadas. Algunas de las propuestas giraron alrededor del establecimiento de políticas públicas específicas para la salvaguarda y promoción de la diversidad lingüística del departamento, así como el establecimiento de una gran alianza por las lenguas del Vaupés, que apalancaran y articularan no solo los resultados y las soluciones digitales, sino nuevas iniciativas.

Lo cultural: apropiación social del conocimiento y comunicación

Las reflexiones sobre cómo acercar la ciencia a la población no son recientes; desde hace mucho tiempo, diversas ciencias y disciplinas han abordado la cuestión de la divulgación científica. Iniciativas como la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RedPOP) —que agrupa y apoya proyectos orientados a popularizar la ciencia desde 1990—, reflejan la evolución del interés por conectar la ciencia con la sociedad[9]. Además, organi-

9. Para conocer sobre esta iniciativa, puede visitarse el siguiente enlace: https://redpop.lat/

zaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) han establecido marcos para medir actividades científicas, tecnológicas e innovadoras, como el Manual de Frascati, con el fin de promover la transparencia y el acceso abierto a los resultados de la investigación.

Sin embargo, la divulgación científica tradicional —entendida como el proceso de comunicar resultados de investigación a través de medios como revistas especializadas, cartillas y eventos científicos (Seguí; Poza-Luján; Mulet-Salort , 2015)— ha sido criticada por su enfoque unilateral y jerárquico, que concibe al público como un receptor pasivo del conocimiento. Seguí-Simarro *et al.* (2015) la describieron como un proceso que busca hacer accesible la información científica a través de canales y lenguajes comprensibles; sin embargo, no se percibieron otros que buscaran promover una interacción genuina con el público. En consecuencia, este enfoque tiende a perpetuar una relación asimétrica entre el experto y el lego, donde la ciencia se presenta como un saber acabado y cerrado a otras perspectivas (Rodríguez, 2019).

En respuesta a estas limitaciones, la apropiación social del conocimiento y la comunicación pública de la ciencia emergieron como alternativas que buscaban ir más allá de la mera transmisión de información para fomentar intercambio y coconstrucción de significados entre la academia y la sociedad. La primera se define como un proceso intencionado de intervención en las relaciones entre ciencia y sociedad, basado en la participación activa de diversos actores que cogeneran conocimiento en sus contextos locales (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020). Este enfoque no solo democratiza el acceso a la ciencia, sino que transforma las prácticas sociales mediante la integración del conocimiento científico en la vida cotidiana de las comunidades (Pabón, 2017).

Por su parte, la comunicación pública de la ciencia implica un diálogo bidireccional que comunica los resultados de la investigación e integra aspectos sociales, éticos y culturales. Esta perspectiva rechaza el modelo deficitario que concibe al público como receptor pasivo y a los científicos como emisores exclusivos de conocimiento, y se orienta hacia un enfoque más inclusivo y colaborativo (Blue, 2019; Massarani; Moreira, 2016). Castelfranchi y Fazio (2021) destacaron que dicha comunicación no solo debe enfocarse en democratizar el conocimiento, sino también en garantizar la visibilidad de los proyectos, la legitimidad de los procesos y la confianza pública en las instituciones científicas. Así, se convierte en una herramienta para fortalecer el tejido social y legitimar el papel de la ciencia en la toma de decisiones colectivas.

Con este marco conceptual en mente, el proyecto trazó estrategias para aplicar transversalmente la apropiación social del conocimiento en un diálogo de saberes y con enfoque interdisciplinar, y una estrategia de comunicación que

permitiera fomentar un diálogo inclusivo y ético que visibilizara el conocimiento científico y los saberes locales de forma respetuosa y colaborativa. Para alcanzar estos objetivos, se implementaron las estrategias presentadas en el Cuadro 3.

Cuadro • 3
Estrategias implementadas para la comunicación y apropiación de los resultados del proyecto

Estrategia	Descripción	Propósito
Talleres comunitarios	Talleres de creación colectiva entre la comunidad y los investigadores.	↗ Proporcionar espacios para la creación, el aprendizaje mutuo y la apropiación social del conocimiento.
Experimentando territorios	Reunión de todos los investigadores, incluidos los indígenas, en cada uno de los lugares de enunciación (maloca, comunidad, instituciones locales, universidad) para debatir la planificación y los aspectos conceptuales.	↗ Interacción entre investigadores y disciplinas. ↗ Procesos inmersivos en los territorios y experiencias similares al proyecto.
Redes sociales y WhatsApp	Uso de las redes sociales de las entidades aliadas para divulgar avances, resultados y encuentros del proyecto.	↗ Generar canales masivos de comunicación para comunicar avances, resultados y fomentar el debate sobre la importancia de las lenguas nativas en el Vaupés.
Pódcast y conversatorios	Reuniones y pódcast para todo el público.	↗ Amplia difusión de los temas relacionados con el proyecto. ↗ Posicionar el debate local sobre la salvaguarda de lenguas nativas.
Capacitación en equipos para documentación lingüística	Talleres participativos para el manejo de equipos como cámaras, micrófonos, grabadoras para proyectos de documentación lingüística.	↗ Ampliar el número de personas con habilidades técnicas en el uso de equipos de documentación lingüística.
Capacitación en herramientas ofimáticas	Capacitación certificada en el manejo de herramientas ofimáticas	↗ Ampliar el número de personas con las habilidades técnicas necesarias para el uso del computador y manejo de búsquedas en internet.

Seminario de investigación	Reunión semanal, durante diez semanas, para tratar aspectos básicos de la investigación.	↗ Ampliar el número de personas en el departamento con competencias básicas de metodología de la investigación.
Seminario interno	Reunión semanal para debatir los aspectos conceptuales del proyecto.	↗ Generar una base común entre los investigadores que participan en el proyecto.

Fuente: elaboración propia

Los primeros esfuerzos por generar una *base común* entre los profesionales implicados en el proyecto comenzaron con los seminarios semanales. En sus primeras reuniones, los lingüistas debían orientar el debate sobre aspectos sociales, políticos, económicos y lingüísticos de los pueblos indígenas del Vaupés. Como investigadores más experimentados en este territorio y expertos en etnolingüística, pretendían generar un contexto compartido a través de sus aportaciones. Esto requirió más de una sesión hasta que el equipo de investigación se familiarizó con el lenguaje propio de la lingüística: por ejemplo, hablar del Vaupés como un territorio multilingüe o entender términos como familia lingüística, exogamia lingüística, inteligibilidad, entre otras cuestiones.

Profesionales del diseño, la ingeniería, la pedagogía y la comunicación impartieron seminarios posteriores. En estos espacios, intentaron, desde su experticia, socializar con los demás investigadores cuál sería su enfoque y cómo podría contribuir a los objetivos comunes del proyecto. No fue una tarea sencilla, pues desde cada disciplina y de acuerdo con la experiencia en el territorio, cada uno tenía sus propias ideas sobre cómo operacionalizar los alcances y resultados del proyecto. Uno de los desafíos adicionales fueron las ideas y valores relacionados con los compromisos políticos y éticos declarados de varios de los investigadores hacia los pueblos indígenas, lo cual produjo demandas que no nacían de los investigadores indígenas sino de los no-indígenas en su ideal de investigación activista.

Esta última situación podía generar un acercamiento o un rechazo a los resultados del proyecto, según se tuvieran alienados los mensajes, las comunicaciones y las conceptualizaciones de los resultados y el impacto del proyecto para el departamento. Esto nos llevó a intensificar los espacios de discusión en territorio para socializar, construir juntos y discutir los alcances, dadas las limitaciones de todo proyecto en términos de productos, tiempo y presupuesto. Se realizaron más de 80 espacios de colaboración y discusión —que están enmarcados en el Cuadro 3 en los talleres comunitarios, los conversatorios y pódcast,

las capacitaciones y el seminario abierto de investigación—. Todo con el propósito de construir en conjunto con las instituciones y comunidades un lenguaje común en torno a la salvaguarda de las lenguas nativas del Vaupés, el uso de las soluciones digitales y el impacto del proyecto.

Para la difusión de mensajes y comunicación del proceso se hizo uso de redes sociales como el Facebook y WhatsApp de las instituciones aliadas (Gobernación y Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA), lo que implicó el desafío de gestionar adecuadamente esta estrategia, teniendo en cuenta que la duración del proyecto no superaba los dos años. Como señaló Scolari (2014), en un entorno donde las nuevas generaciones distribuyen su tiempo entre múltiples medios, el reto radica en diseñar estrategias que mantengan el interés de los usuarios a lo largo del tiempo, adaptando los mensajes a sus hábitos de consumo digital. En este contexto de consumo acelerado de contenido, las redes sociales permiten a los proyectos llegar a diferentes públicos de manera rápida y eficiente. Sin embargo, para aquellos de corta duración, como el nuestro, la creación de perfiles específicos en redes sociales no era sostenible a largo plazo, ya que mantener el *engagement* de las audiencias implicaba una inversión significativa en tiempo y recursos. Como alternativa, la oportunidad radicó en aprovechar los canales ya establecidos por los coejecutores del proyecto, como la Gobernación del Vaupés, los cuales ya contaban con audiencias consolidadas y un alto nivel de interacción. Esta estrategia se alineó con la lógica de fragmentación mediática descrita por Scolari (2014), donde los usuarios distribuyen su atención entre múltiples plataformas, lo que permitió al proyecto tener una presencia inmediata en canales conocidos y con credibilidad, sin la necesidad de crear nuevas cuentas o perfiles que requerirían una gestión a largo plazo.

La estrategia de redes sociales implementada incluyó el uso de Facebook, Instagram y X. Además de estas plataformas, WhatsApp se convirtió en un medio de comunicación especial, particularmente efectivo en el Vaupés. A través de un canal de difusión creado para el proyecto, se enviaron invitaciones, avances y productos para que las personas pudieran leer y consultar fácilmente. Este contenido fue diseñado de manera gráfica, con menos texto y enlaces, para captar mejor la atención de los destinatarios. Aunque las redes sociales como Facebook e Instagram tienen usuarios activos en el Vaupés, se evidenció que WhatsApp generaba mayor interacción, así que se convirtió en una herramienta crucial para el proyecto. El impacto de esta estrategia fue evidente en los comentarios y reacciones que recibieron las publicaciones.

Los usuarios valoraron los esfuerzos del proyecto en la preservación de las lenguas nativas, lo que reflejó un reconocimiento positivo por parte de la comunidad y evidenció que las plataformas sociales y WhatsApp permitieron una

divulgación bidireccional. Este tipo de interacción es crucial en la comunicación pública de la ciencia, ya que no se trata únicamente de transmitir información de manera unidireccional, sino de generar un diálogo e involucrar a la audiencia en los temas científicos (Massarani; Moreira, 2016; Rodríguez, 2019).

Por otro lado, el uso de pódcast en el proyecto fue un componente que permitió difundir la riqueza lingüística del Vaupés e involucrar activamente a expertos y a las comunidades. Según Martínez-Costa y Lus-Gárate (2019), los pódcast son efectivos para establecer conexiones emocionales y narrativas con las audiencias, logrando una relación más íntima en comparación con otros medios digitales. Este entorno cercano y directo genera un espacio de escucha y diálogo alrededor de diferentes voces.

El pódcast titulado *Vaupés Multilingüe: Historia y Memoria*[10] se estructuró en tres episodios que cubrieron distintos aspectos del proyecto, desde la introducción al Vaupés y su riqueza cultural hasta las metodologías de investigación en lenguas nativas y la exploración de políticas públicas para su preservación. Un elemento diferenciador fue la inclusión de saludos y despedidas en las lenguas cacua y wãchiñã, grabadas en colaboración con los lingüistas comunitarios. Esta decisión garantizó una representación auténtica de las culturas locales y subrayó el compromiso del proyecto con la preservación de las lenguas indígenas y su participación en los procesos de comunicación. El formato del pódcast permitió realizar un proceso de coconstrucción de conocimiento al integrar sus voces en los guiones de apertura y cierre (Ulfe, 2021).

El enfoque de Pacey (2014), respecto a la tecnología como práctica, resultó enriquecedor para comprender por qué los aspectos culturales, de valores y de narrativas de los actores puede ayudar o dificultar la implementación de soluciones digitales. En nuestro caso nos encontramos con dos asuntos. El primero fue la desconfianza de algunas instituciones e investigadores locales hacia el repositorio. Esto se fundamenta en una larga tradición en el departamento, y en general en las comunidades indígenas, de extractivismo epistémico. La idea de un repositorio digital abierto a todo el mundo se asociaba con la posibilidad de que trabajos de autorías de personas indígenas podrían ser robados al publicarlos allí. Aunque varias veces se mostró la forma en que eran almacenados los metadatos, cómo podían consultarse y que si se cargaba un archivo digital podía dejarse *seguro*, las aclaraciones no parecían suficientes para los investigadores. Tomó más de un año, múltiples reuniones y la participación de dichas

10. Para acceder a este recurso, puede ingresar en el siguiente enlace: https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/apropiacion-social/

instituciones y personas en diversos espacios para establecer una relación de confianza que posibilitara que conceptos como seguridad de la información, derechos de autor, etc., fueran *compartidos* por todos los actores. Aun así, esto no garantiza que en el futuro estos u otros investigadores accedan a dejar sus trabajos en el repositorio, o por lo menos a reportarlos para incrementar el inventario. Estrategias directamente desprendidas de esta situación fueron el seminario de investigación, donde se contó con la participación de un experto en propiedad intelectual para hablar del tema en una de las sesiones y la capacitación en el manejo del repositorio a los actores locales.

El otro asunto tuvo que ver con lo que parecía ser una condición aparentemente dada para el aspecto organizativo de las soluciones digitales: habría personas que usarían los artefactos. En un contexto como el Vaupés, esta era una situación que no podía darse por obvia. La conectividad en Mitú, la capital del departamento, era limitada y en muchas de las comunidades por fuera de esta no había energía eléctrica y mucho menos acceso a internet. Las dos comunidades con las que trabajamos en el proyecto contaban con paneles solares y un acceso limitado a internet.

A los problemas de conectividad (que serían, en esencia, problemas del asunto organizacional), se sumó que la primera lengua de los habitantes no era el español y que muchos de ellos no contaban con habilidades básicas para el manejo del computador ni la realización de búsquedas en la nube, aunque poseían algún tipo de dispositivo móvil. En este sentido, nuestra tarea fue fomentar una curiosidad por el uso de las soluciones, socializando con la comunidad en general el proceso de cocreación entre diversos investigadores, algunos de ellos integrantes de dichas comunidades.

Por último, se realizaron capacitaciones en herramientas ofimáticas para algunas de las cohortes de estudiantes de la Escuela Normal Indígena María Reina, que prepara a los etnoeducadores que luego estarán en las diferentes escuelas y colegios del departamento.

Conclusiones

Este trabajo propone que el desarrollo de soluciones tecnológicas para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas es una alternativa en auge, pero que debe ser vista en su complejidad. Debido a ello, nos basamos en el concepto de práctica tecnológica para demostrar que, además de los aspectos técnicos, es necesario considerar aspectos organizaciones y culturales, para que las soluciones puedan ser realmente adaptadas a los contextos, sean viables socialmente

y sostenibles. En el Vaupés, esta metodología posibilitó que elementos como el portal web, el tablero de consulta y el repositorio digital no solo fueran dispositivos tecnológicos, sino lugares de reunión y conversación entre comunidades indígenas, instituciones locales e investigadores académicos.

Esta mirada, posibilitó que el diseño de recursos fuera un proceso de cocreación entre los investigadores, la academia y los conocimientos indígenas. Esto no solo garantiza una solución apropiada, sino mayor aceptación por parte de los usuarios finales. Uno de los hallazgos más relevantes es que la integración de tecnologías digitales adaptadas al contexto sociocultural facilita el acceso equitativo a la información. Sin embargo, se evidenciaron barreras como la limitada conectividad en la región, la carencia de recursos técnicos en algunas comunidades y la necesidad de fortalecer la alfabetización digital. Estas subrayan la importancia de articular esfuerzos locales de las comunidades indígenas, las entidades públicas y de la sociedad civil organizada para superar limitaciones estructurales y garantizar la efectividad de las herramientas desarrolladas.

En términos de la usabilidad y la sostenibilidad de las soluciones desde una perspectiva metodológica, la interdisciplinariedad demostró ser clave para abordar las complejidades inherentes a este tipo de iniciativas, permitiendo combinar perspectivas de diseño, lingüística, antropología, ingeniería y comunicación. Este enfoque enriqueció los productos finales, fomentó aprendizajes colectivos y la creación de capacidades a niveles local y nacional tanto individualmente como institucionalmente.

Adicionalmente, pensar los aspectos organizacionales nos dio la oportunidad de generar una mayor interacción con los actores locales, tanto los que prestarían los servicios como quienes los usarían, e identificar los requerimientos organizacionales para promover relacionamientos, documentación y convenios que garantizaran la usabilidad y sostenibilidad de las soluciones antes de que finalizara el proyecto. Este trabajo tiene como uno de sus aportes el demostrar que la cocreación que se da entre diferentes disciplinas e interculturalmente puede proveer soluciones sólidas y adecuadas, incluso en regiones con escasa conectividad, pocos recursos técnicos y niveles bajos de alfabetización digital. En esta línea, los hallazgos corroboran lo que se ha propuesto en la bibliografía sobre revitalización lingüística mediada por tecnología (Huilcán-Herrera, 2022; Meighan, 2021): el éxito no se basa en la sofisticación de los instrumentos, sino en su apropiación social y en su sustentabilidad a largo plazo.

En relación con los aspectos culturales, nos encontramos con un entorno de tensiones a nivel cultural y político que se reflejó, por ejemplo, en la desconfianza hacia los investigadores externos, dada la historia de extracción y apropiación indebida de la propiedad intelectual de los pueblos indígenas. Para

abordar estas tensiones, se necesitaron tácticas de comunicación pública de la ciencia y de apropiación social del conocimiento (Castelfranchi; Fazio, 2021; Pabón, 2017), con el objetivo de asegurar la transparencia, la protección de derechos de autor y la colaboración activa de los investigadores indígenas. De esta manera, no solamente se desarrollaron herramientas, sino que se contribuyó con la construcción de confianza y el refuerzo de competencias locales, factores fundamentales para la sostenibilidad.

Esta investigación demostró que se pueden generar soluciones tecnológicas robustas en ambientes de diversidad lingüística, con dificultades de conectividad y bajas competencias digitales, siempre que la integración de la tecnología sea vista en sus aspectos técnicos, organizativos y culturales.

En última instancia, se propone que la perspectiva de práctica tecnológica se puede convertir en un modelo metodológico y conceptual para otras iniciativas de protección cultural en zonas indígenas en Colombia y en el resto de América Latina. Cuando la tecnología es entendida como un sistema técnico, organizacional y cultural, se abre la puerta a proyectos más sostenibles, con legitimidad cultural y que generen transformaciones sociales, los cuales pueden hacer frente a los desafíos actuales de diversidad lingüística y justicia epistémica.

Referencias

1. Aboelela, Sally; Larson, Elain; Bakken, Suzzane; Carrasquillo, Olveen; Formicola, Allan; Glied, Sherry; Gebbie, Katherine (2007). Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. *Health Services Research, 42*(1), 329-346. https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00621.x

2. Aguirre, Javier; Canacué, Mariana; Delgado, Valentina (2025). Soluciones multimedia para la conservación y fortalecimiento de las lenguas nativas. En *Vaupés multilingüe. Experiencia del fortalecimiento de capacidades locales para la investigación y promoción de las lenguas nativas* (pp. 105-128), editado por Adela Parra-Romero; Robin Castro-Gil. Cali: Universidad Icesi.

3. Aikhenvald, Alexandra (2006). Semantics and pragmatics of grammatical relations in the Vaupés linguistic area. En *Grammars in contact: a cross-linguistic typology* (pp. 237-266), editado por Alexandra Y. Aikhenvald; R. M. W. Dixon. Oxford: Oxford University Press.

4. Blue, Gwendolyn (2019). Science Communication Is Culture: Foregrounding Ritual in the Public Communication of Science. *Science Communication, 41*(2), 243-253. https://doi.org/10.1177/1075547018816456

5. Castelfranchi, Yurij; Fazio, María Eugenia (2021). *Comunicación pública de la ciencia*. Montevideo: UNESCO. Recuperado de http://forocilac.org/wp-content/uploads/2021/04/PolicyPapers-CILAC-ComunicacionPublicaCiencia-ES.pdf

6. Chernela, Janet Marion (2013). Toward a Tukanoan ethnolinguistics: Metadiscursive practices, identity, and sustained linguistic diversity in the Vaupés basin of Brazil and Colombia. En *Upper Rio Negro: Cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia* (pp. 197-244), editado por Patience Epps; Kristine Stenzel. Río de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, Museu Nacional.

7. Dhamdhere, Kedar; McCurley, Kevin Snow; Nahmias, Ralfi; Sundararajan, Mukund; Yan, Qiqi (marzo, 2017). Analyza: Exploring data with conversation. Trabajo presentado en *22nd International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI 2017)*, Association for Computing Machinery (ACM), Limassol, Chipre. https://doi.org/10.1145/3025171.3025227

8. Esbach, Michael; Correia, Joel; Valdivia, Gabriela; Lu, Flora (2024). Amazonian conservation across archipelagos of Indigenous territories. *Conservation Biology, 39(2)* 1-12. https://doi.org/10.1111/cobi.14407

9. González, Marta Isabel; López-Cerezo, José Antonio; Luján-López, José Luis (2000). *Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.

10. Heinrich, Anna Juliane; Heitmayer, Maxi; Smith, Eva Marlena; Zhang, Yifan (2025). Experiencing hybrid spaces: A scoping literature review of empirical studies on human experiences in cyber-physical environments. *Computers in Human Behavior*, 164, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108502

11. Hughes, Thomas Parker (1983). *Networks of power: Electrification in Western Society, 1880-1930*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

12. Huilcán-Herrera, Marcela Isabel (2022). The use of technologies in language revitalisation projects: Exploring identities. *Journal of Global Indigeneity, 6*(1), 1-17. https://doi.org/10.54760/001c.36061

13. Huutoniemi, Katri; Klein, Julie; Bruun, Henrik; Hukkinen, Janne (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy, 39*(1), 79-88. https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.09.011

14. Jackson, Jean Elizabeth (2010). La política de la práctica etnográfica en el Vaupés colombiano. En *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea* (pp. 233-265), compilado por Margarita Chaves-Chamorro; Carlos Luis del Cairo-Silva. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/ICANH.

15. Junker, Marie Odile; Stewart, Terry (julio, 2011). *A Linguistic Atlas for Endangered Languages: www.atlas-ling.ca*. Trabajo presentado en EDULEARN11: International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, España.

16. Klein, Julie (2021). *Beyond Interdisciplinarity. Boundary Work, Communication, and Collaboration*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197571149.003.0004

17. Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

18. Leahey, Erin (2016). From Sole Investigator to Team Scientist: Trends in the Practice and Study of Research Collaboration. *Annual Review of Sociology, 42,* 81-100. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074219

19. Leigh, Jennifer; Brown, Nicole (2021). Researcher experiences in practice-based interdisciplinary research. *Research Evaluation, 30*(4), 421-430. https://doi.org/10.1093/reseval/rvab018

20. Lievrouw, Leah; Livingstone, Sonia (2002). *Handbook of new media: Social shaping and social consequences of ICTs*. Londres: Sage.

21. Loan, Fayaz Ahmad (2014). Open Access Digital Repositories in Asia: Current Status and Future Prospects. *International Journal of Information Science and Management*, *12*(2), 35-45. Recuperado de https://ijism.isc.ac/article_698208_4718b5855ea5ce4044c581d2bef0bc16.pdf

22. López-Macías, Gabriel; López-León, Ricardo; Mollenhauer-Gajardo; Katherine (2020). Etnodiseño: modelo de diseño desde la perspectiva etnográfica y su aporte a la formación en diseño. *I+Diseño. Revista Científico-Académica Internacional de Innovación, Investigación y Desarrollo en Diseño, 15,* 23-40. https://doi.org/10.24310/Idiseno.2020.v15i0.9574

23. Martínez-Costa, María Pilar; Lus-Gárate, Eva (2019). El éxito de los pódcasts de noticias y su impacto en los medios de comunicación digital. *Miguel Hernández Communication Journal, 10*(2), 317-334. https://doi.org/10.21134/mhcj.v10i0.314

24. Massarani, Luisa; Moreira, Ildeu de Castro (2016). Science communication in Brazil: A historical review and considerations about the current situation. *An Acad Bras Cienc, 88*(3), 1577-1595. https://doi.org/10.1590/0001-3765201620150338

25. Meighan, Paul John (2021). Decolonizing the digital landscape: the role of technology in Indigenous language revitalization. *AlterNative, 17*(3), 397-405. https://doi.org/10.1177/11771801211037672

26. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento. Recuperado de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/documento_de_lineamientos_para_la_politica_nacional_de_apropiacion_social_del_conocimiento_1.pdf

27. Nass de Ledo, Ingrid (2012). La página web. *Revista Venezolana de Oncología, 24*(3), 191. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3756/375634873001.pdf

28. Nikitenko, Vitalina; Voronkova, Valentyna; Oleksenko, Roman; Kyvliuk, Olga; Klochek, Liliia; Koliada, Natalia…; Drachuk, Mariana (2025). Developing the Concept of Digital Humanism as Human Interaction with Artificial Intelligence. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 23*(1), 238-248. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.0021

29. Ong, Walter Jackson (2006). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.

30. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2015). *Manual de Frascati 2015: guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. FECYT. Recuperado de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/10/frascati-manual-2015_g1g57dcb/9789264310681-es.pdf

31. Osorio, Carlos (2014). Enfoques sociales sobre los sistemas tecnológicos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 6*(11), 11-32. https://doi.org/10.22430/21457778.495

32. Pabón, Rafael (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo, 20*(34). https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629

33. Pacey, Arnold (1990). *La cultura de la tecnología.* México: FCE.

34. Pacey, Arnold (2014). Technology: Practice and Culture. En *Ethics and Emerging Technologies* (pp. 27-36), editado por Ronald Sandler. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137349088_2

35. Parra- Romero, Adela (2025). Análisis del campo de la investigación y documentación sobre lenguas nativas del Vaupés. En *Vaupés multilingüe. Experiencia del fortalecimiento de capacidades locales para la investigación y promoción de las lenguas nativas* (pp. 105-128), editado por Adela Parra-Romero; Robin Castro-Gil. Cali: Universidad Icesi.

36. Parra-Romero, Adela; Castro-Gil, Robin (eds.) (2025). *Vaupés multilingüe. Experiencia del fortalecimiento de capacidades locales para la investigación y promoción de las lenguas nativas*. Cali: Universidad Icesi.

37. Quintanilla, Miguel Ángel (1988). *Tecnología: Un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.

38. Rodríguez, Marcelo Sergio (2019). Conocimiento y poder en el Modelo de Déficit: una aproximación epistemológica a la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. *Tecnología & Sociedad*, 8, 31-57. Recuperado de https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/TYS/article/view/2764

39. Romaine, Suzanne (2007). Preserving Endangered Languages. *Language and Linguistics Compass, 1*(1-2), 115-132. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00004.x

40. Ross, Charlotte; Greyeyes, Joan; McIvor, Onowa (2021). Breathing life back into the stories: Creating the circle of Indigenous languages website. *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship, 16*(1), 302-333. https://doi.org/10.18357/wj161202120290

41. Scolari, Carlos Alberto (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 71-81. Recuperado de https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf .

42. Seguí-Simarro, Jose María; Poza-Luján, José Luis; Mulet-Salort, José Miguel (2015). *Estrategias de divulgación científica*. Valencia: Universitat Politécnica de Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/66785/TOC_6206_01_01.pdf?sequence=7

43. Selwyn, Neil (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum International Publishing Group.

44. Stringer, David (2018). Quando gafanhoto significa relâmpago: como o conhecimento ecológico é codificado nas línguas ameaçadas. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, 4*(2), 41-48. Recuperado de https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/12361

45. Suri, Fulton (2015). *The little book of design research ethics*. IDEO

46. Ulfe, María Eugenia; Vergara, Roxana; Romo, Vanessa (2021). "Nuestras historias desde Cuninico": Pódcasts, pandemia e investigación antropológica. *LASA Forum, 52*(1), 13-18. Recuperado de https://es.scribd.com/document/557493137/Ulfe-Vergara-y-Romo-2021

47. Von Linsingen, Irlan (2007). Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, *1*(1), (número especial), 1-19. Recuperado de http://179.108.116.1:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/150/108

Adela Parra-Romero

Doctora en Política Científica y Tecnológica de la Universidad de Campinas (Brasil). Directora Seccional de Investigaciones en la Universidad Libre, Cali. Su trabajo de investigación se centra en los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, con énfasis en medioambiente, interculturalidad y conflictos socioambientales en América Latina. Correo: adelaparraromero@gmail.com

Robin Castro-Gil

Investigador y jefe del Departamento de Humanidad, Tecnología y Ciencia de la Universidad Icesi. Es Ingeniero de Sistemas de la Universidad Icesi y Doctor en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM). Sus intereses de investigación se centran en temas relacionados con Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), los procesos de mediación de tecnologías digitales e inteligencia artificial en educación, ciencias sociales y otras áreas del conocimiento. Correo: rcastro@icesi.edu.co

Alejandro Peñaranda

Ingeniero de sistemas egresado de la Universidad del Valle. Actualmente se desempeña como desarrollador de software, habiendo ejercido previamente el rol de joven investigador en el proyecto "Fortalecimiento de capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés". En ese marco participó en tareas de desarrollo de software, aportando soluciones tecnológicas para el manejo y visualización de información. Correo: alejandropenaranda3001@gmail.com

Manuela Triviño

Comunicadora social, especialista en cultura de paz y derecho internacional humanitario. Magíster en Estudios Sociales y Políticos de la Universidad Icesi. Correo: manueela.t@gmail.com

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Effects of economic liberalization on regional social mobility in Brazil*

Haroldo Emilio Rodriguez-Paez[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.04

How to cite: Rodriguez-Paez, Haroldo Emilio (2025). Effects of economic liberalization on regional social mobility in Brazil. Revista CS, 46, a04. https://doi.org/10.18046/recs.i46.04

Abstract: Social mobility is essential to reducing inequalities, promoting equity, and fostering economic development. This study analyzes the effect of economic liberalization on social mobility in micro-regions of Brazil. To measure regional exposure to openness, the methodology of Dix-Carneiro is applied. Social mobility is approximated from a variable constructed from census data from 1980, 1991, 2000, and 2010, which relates the educational attainment of parents and children. Results indicate that between 1991 and 2000, liberalization reduced social mobility in more exposed regions, and this effect worsened twenty years later. The impact was greater for children of parents with low education, black parents, and single mothers. In addition, liberalization reduced formal employment and wages and increased informal employment.

Keywords: Social Mobility, Education, Economic Liberalization, Trade, Regional Economics

Efectos de la liberalización económica en la movilidad social regional en Brasil

Resumen: La movilidad social es clave para reducir desigualdades, promover la equidad y fomentar el desarrollo económico. Este estudio analiza el efecto de la liberalización económica sobre la movilidad social en las microrregiones de Brasil. Para medir la exposición regional a la apertura, se aplica la metodología de Dix-Carneiro. La movilidad social se aproxima desde una variable construida con datos censales de 1980, 1991, 2000 y 2010, que relaciona el nivel educativo de padres e hijos. Los resultados indican que entre 1991 y 2000 la apertura económica redujo la movilidad social en regiones más expuestas, efecto que se agravó veinte años

---

* This article is related to the master's thesis in economics titled "Economic liberalization: An analysis of social mobility in Brazil" of the postgraduate program in economics PIMES of the federal university of Pernambuco (UFPE). Research article received on 19.08.2024, and accepted on 26.08.2025.

I. Universidade Federal de Pernambuco (Recife, Brasil)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

después. El impacto fue mayor para hijos de padres con baja educación, de raza negra y madres cabeza de hogar. Además, la liberalización redujo el empleo formal y los salarios, y aumentó el empleo informal.

Palabras clave: movilidad social, educación, liberalización económica, comercio, economía regional

Introduction

In the late 1980s and early 1990s, many less developed countries saw their international trade policies change dramatically. A notable example is the case of Brazil. Prior to 1990, the country had been characterized by an extremely protectionist policy with high tariffs on trade. Over the next five years, all tariff and non-tariff barriers were rapidly and almost completely eliminated, and the dependence of the local economy on imported goods increased significantly (Lisboa; Filho; Schor, 2010; Pavcnik; Blom; Goldberg; Schady, 2004).

According to economic theory, international trade can provide many benefits for countries, including increased efficiency, market expansion, access to better quality and lower cost goods and services, increased competition, and economic diversification. For instance, Dass and Lahiri (2025) show that tariff reductions in Indonesia boosted absolute economic mobility by fostering regional growth, reducing inequality, and enhancing relative mobility. However, extensive research in Brazil and other countries like Colombia, Mexico, and South Africa has consistently shown that these episodes of trade liberalization have significantly affected local labor markets (Goldberg; Pavcnik, 2007). The consensus in literature is that these events of trade liberalization lead to higher unemployment and lower wages for less educated workers (Dix-Carneiro; Kovak, 2015; 2017).

Research on whether the effects of economic liberalization have substantial intergenerational consequences remains limited. Analyzing the impact of economic opening on regional social mobility in Brazil is important because it allows individuals to overcome inherited socioeconomic barriers and achieve higher social and economic status. This process promotes a more equitable distribution of resources and opportunities. By enabling access to new opportunities and fostering meritocracy, social mobility supports economic development and reduces inequalities (Dodin; Findeisen; Henkel; Sachs; Schüle, 2024).

To estimate social mobility, this study used Brazilian population censuses from 1980 to 2010 and measured the average number of children aged 10 to 18, who surpassed their parents' educational attainment in each microregion.

Two mobility metrics were calculated based on household heads with 5 and 10 years of education. The shock variable was represented by Regional Economic Liberalization Tariffs (RELT), constructed following the methodology proposed by Dix-Carneiro and Kovak (2017). This measure is a weighted average of price changes in regional industries, non-labor factor costs, regional labor shares, and changes in tariff rates, and serves as an indicator of the degree of regional economic openness in Brazil.

Results of the estimation between social mobility and changes in regional economic liberalization rates showed that in the 1991-2000 period, the increase in economic liberalization produced a decrease in social mobility in the most exposed regions. This is understood as the immediate effect of liberalization, since the entry of imported products and the uncertainty of national companies led to a cost reduction policy that affected the demand for labor and wage income.

In turn, 20 years after liberalization (1991-2010), estimates show that the negative effects of increased economic liberalization on social mobility worsened. This is because, in the regions most affected by tariff reductions, companies slowly reallocated their capital to other regions, so they became smaller in size and others closed. As a result, demand for formal labor continued to shrink and so did wage income. Thus, with rising unemployment and falling wages, families were affected and children's difficulties in surpassing their parents' standard of living increased.

The negative impact on social mobility is not the same for all the educational attainments. That is, children whose parents had a lower educational attainment were much more affected in terms of social mobility than those whose parents had a higher educational attainment. This shows how the labor market penalizes the less educated workers and rewards the more educated. The latter, being better qualified, tend to find it easier to compete in the market and gain access to other jobs. In addition, the adverse effects were worse for black fathers and for female-headed households.

The study also examined potential mechanisms influencing social mobility, such as the average employment rate and wage income, and their response to economic liberalization. It was found that formal employment and wage income declined following liberalization, both in the short and long term, while informal employment increased. It was also observed that the average number of years of education for children residing in the areas most exposed to economic liberalization decreased in both the short and long term. Robustness tests used alternative specifications: excluding the largest micro-region, adding controls (household head's race, gender), restricting mobility estimates to women, and applying an alternative RELT calculation method. Results indicated that the

coefficients remained significant, and the negative correlation between social mobility and economic openness persisted.

The document is organized as follows: First, it examines the background and context of the Brazilian economy before and after economic liberalization. Then, a literature review is conducted focusing on studies that have analyzed social mobility and the effects of economic liberalization in Brazil. The document continues with an explanation of the methodology employed. This is followed by an analysis of the results, both short-term and long-term, including robustness checks. Finally, the conclusions drawn from this research are presented.

Brazil before and after liberalization

During the 1980s, Brazil experienced one of its most severe economic crises, characterized by stagnant GDP growth and record inflation rates. The economy's growth trajectory shifted, leading to a profound downturn. For instance, per capita GDP, which had grown at an average annual rate of 6.1% from 1970 to 1980, declined by 13% between 1980 and 1983. Unemployment rates for both men (4.9%) and women (4.8%) were high, and the formal labor market contracted, thus increasing the number of workers without formal employment. Despite a slight recovery, the 1980s became known as Brazil's "lost decade" (Ometto; Furtuoso; Silva, 1995).

The crisis initially stemmed from excessive external debt but evolved into broader economic imbalances. The first oil crisis and import substitution policies led to a financing pattern based on external debt, exacerbated by the second oil crisis in 1979 and rising international interest rates. This situation worsened public finances and accelerated inflation, averaging 272% annually from 1980 to 1989, deepening Brazil's external crisis (Ometto et al., 1995). Despite poor economic performance, social indicators improved, with increased literacy and education rates, decreased infant mortality, expanded sanitation, and better health coverage.

In the 1990s, Brazil faced the legacy of the previous decade, prompting structural reforms that emphasized economic liberalization and a shift from a state-led development model to a regulatory role. Between 1990 and 1999, economic performance improved, particularly after 1994, with moderate GDP growth, lower inflation, and increased exports. Economic liberalization and privatizations spurred domestic and foreign investment, leading to industrial restructuring, although unevenly, across sectors (Castro, 2001; Pinheiro; Giambiagi; Gostkorzewicz, 1999).

Liberalization significantly reduced average tariff levels from around 60% in 1987 to 15% in 1998, increasing uncertainty for firms and leading to higher import penetration in most sectors (Pavcnik et al., 2004). Firms responded defensively, focusing on cost reduction, while foreign capital played a significant role in modernizing the industrial sector. However, low confidence and uncertainty led to a negative investment propensity, with stronger firms pre-liberalization faring better than weaker ones (Ferraz; Kupfer; Iootty, 2004).

The employment landscape deteriorated as new technologies, de-verticalization, outsourcing, and weak demand growth reduced employment levels to unprecedented lows. Trade liberalization further decreased participation and employment rates, particularly for lower-skilled workers (Gaddis; Pieters, 2017; Gonzaga; Menezes-Filho; Terra, 2006). Despite these challenges, trade reform did not exacerbate wage inequality between skilled and unskilled workers.

In terms of productivity, Ferreira and Rossi (2003) found that tariff reductions led to a 6% increase in total factor productivity growth, with similar impacts on labor productivity. Lisboa et al. (2010) highlighted that input tariff reductions were a key driver of productivity growth during the liberalization period. Foreign trade expanded significantly, from USD 50 billion in 1990 to USD 100 billion in 2001, though trade deficits worsened until a currency devaluation in 2000. Brazil's share of global trade declined from 1.4% in the mid-1980s to 0.75% in 2001 (Pinheiro et al., 1999).

Social mobility and economic openness in Brazil

The impact of economic liberalization on social mobility in Brazil has not been extensively studied, though various papers have explored factors influencing intergenerational social mobility, particularly concerning race, gender, education, income, and social class. For instance, Bourguignon, Ferreira and Menéndez (2001) analyzed the relationship between inequality of outcomes, inequality of opportunities, and intergenerational educational mobility using Brazil's 1996 household survey (PNAD). Their findings highlight that parental education is a primary source of inequality, significantly impacting both children's education and individual income.

Similarly, Dunn (2007) estimates that intergenerational earnings transmission in Brazil is notably high. The study underscores education as a critical pathway for the transmission of intergenerational earnings. Andrade, Veloso, Madalozzo and Ferreira (2003) emphasized the role of credit constraints in limiting intergenerational mobility in Brazil, contrasting this with findings from developed countries. Meanwhile, Ferreira and Veloso (2006) found that

intergenerational wage mobility in Brazil varies by region and race, with higher mobility in wealthier regions and among Black populations. Antonio and Ribeiro (2010) focused on racial inequality, finding that mobility differences primarily affect individuals from higher social classes.

Further studies, such as Torche and Ribeiro (2010), show that Brazil's social mobility has improved over the last quarter-century, albeit unevenly, while Marchon (2014) used the Becker-Tomes model to link family background with income variation. Oviedo-Tejada et al. (2015) identified higher social mobility in Brazil's middle strata, contrasting with De Figueiredo and Ziegelmann (2010), who found low-income mobility. Jones (2022) explored the effects of the Bolsa Familia program on intergenerational poverty, highlighting increased aspirations but limited educational and labor market opportunities for poor youth. Salata and Cheung (2022) challenged the notion that educational expansion increases social mobility, arguing that education, as a positional good, has not reduced the link between origin and destination. Britto, Fonseca, Pinotti, Sampaio and Warwar (2022) revealed that income persistence in Brazil is higher than previously estimated, with significant heterogeneity based on gender, race, and assortative mating.

In addition to these studies on social mobility, research on the impact of economic liberalization in Brazil has shown varied effects. Moreira and Najberg (2000) noted short-term negative impacts on employment following trade liberalization, while Ferreira, Leite and Wai-Poi (2007) found that liberalization reduced wage inequality in Brazil, unlike in other Latin American countries. Gaddis and Pieters (2017) highlighted gender convergence in employment due to trade liberalization, particularly affecting low-skilled workers in the tradable goods sector. Dix-Carneiro and Kovak (2017) observed long-term declines in formal employment and earnings in regions with larger tariff reductions, a trend exacerbated over 20 years. Finally, Dix-carneiro, Soares and Ulyssea (2018) linked trade liberalization to a temporary rise in crime, driven by adverse effects on labor markets and income inequality.

Methodology

The methodology employed in this study follows Dix-Carneiro and Kovak (2017). The analysis was made using data from the Brazilian Demographic Census, covering the period 1980-2010, which includes pre-1986 information to enhance the study. While census data offer smaller sample sizes and do not track individuals over time, they encompass the entire population, which is advantageous.

This enables the collection of detailed demographics and social characteristics, living standards, informal employment, unemployment, and non-labor force participation, among others. Census data is integrated with information on tariff reductions in Brazil during the analyzed periods.

To analyze the results of local social mobility, boundaries are defined for each region. The Brazilian Statistics Institute (IBGE) definition of 'micro-region' is considered. It groups together contiguous economically integrated municipalities (counties) with similar geographical and productive characteristics (IBGE, 2000). Where necessary, micro-regions whose boundaries changed during the sampling period were merged to ensure that geographical areas of social mobility were defined consistently over time.

Empirical approach

This empirical analysis adheres to the shift-share literature, which enables identifying sources of regional economic change. The study compares the evolution of social mobility outcomes between regions that experienced substantial tariff reductions and those with smaller reductions. The variable of interest -regional social mobility- is calculated as a dichotomous variable. It takes a value of 1 if at least one child within a specified age range surpasses the head of household (father or mother) educational attainment. The percentage of children surpassing their parents' educational attainment is then averaged across each geographical area (state, mesoregion, microregion) to derive the measure of social mobility.

The proxy variable for social mobility was constructed using two different educational attainments to capture a greater or lesser number of children with mobility and assess whether the model estimates vary. The first measurement focused on children aged 10 to 18, who had over 5 years of education more than the head of household. The second measurement considered adolescents aged 14 to 18, who had surpassed the head of household by 10 years of education. The education of the head of household was used regardless gender to include mothers and ensure greater representativeness. This approach is important because, as Facelli and Lopez-Roldan (2012) explain, sociological literature has traditionally relied on the occupation of male workers as a key indicator of social class and an individual's position within the social structure.

Equation 1 shows how the proxy variable for social mobility was constructed:

$Sm_{hrt} = 1$ If the child exceeds the head of the household by years of education. **(1)**

$Sm_{hrt} = 0$ Otherwise

Where h indexes households; r, microregion; and t, year. Subsequently, the weighted average of the binary variable Sm_{hrt} is calculated within each group defined by microregion and year. The values of Sm_{hrt} are multiplied by the population weight and added up, the total is divided by the sum of the weights in that group. The resulting average represents the proportion of households with social mobility in each microregion and year. In this way, an aggregated measure is obtained by geographic area and period.

To estimate the shock variable, which was named as regional economic liberalization tariffs - RELT, a process analogous to the one carried out by Dix-Carneiro and Kovak (2017) and Dix-carneiro et al. (2018), who use the specific factors model of regional economics proposed by Kovak (2013). The tariff reduction suffered by the regions uses liberalization-induced price change, which is replaced by the change in the logarithm of 1 plus the tariff rate. Thus, RELT is defined in Equation 2:

$$RELT_r = -\sum_i \beta_{ri} * d * In\,(1+\tau) \approx -\sum_i \beta_{ri} * \hat{P}_i \quad (2)$$

Where:

$$\beta_{ri} \equiv \frac{\gamma_{ri}\ \frac{1}{\varphi_i}}{\sum_j \gamma_{rj}\ \frac{1}{\varphi_j}}\ and\ \hat{P}_i \equiv d * In\,(1+\tau_i) \quad (3)$$

$\hat{P}_i$ is the liberalization-induced price change faced by industry, and $\sum_i \beta_{ri} * \hat{P}_i$ is a weighted average of these price changes across all tradable industries. Thus, although all regions face the same vector of liberalization-induced price changes, differences in the regional industry mix generate regional variation. Likewise, r indexes regions, i indexes industries, φ_i is the non-labor factor cost shares, and γ_{ri} is the regional labor share initially assigned to tradable industry i. Meanwhile, τ_i is the tariff rate in industry i, and d represents the difference from 1990-1995, the period of Brazilian trade liberalization.

Tariff changes were calculated using data from Corseuil and Kume (2003), γri was derived from the 1991 Census and, φ_i was obtained from the 1990 IBGE National Accounts. These elements were combined to calculate the weights that constitute β_{ri}. A negative sign was used to simplify interpretation, indicating that a more positive RELTr corresponds to regions that experienced greater tariff reductions.

The regression uses the following specification to compare the evolution of social mobility outcomes in regions that experienced large and/or small tariff reductions:

$$ln((Sm_{r,t}) - ln(Sm_{r,1991})) = \delta_t RELT_r + \omega_{st} + \rho_t [ln(Sm_{r,1991}) - ln(Sm_{r,1980})] + \varepsilon_{rt} \quad (4)$$

The above equation was estimated separately for the periods (2000-1991) and (2010-1991). The variable $Sm_{r,t}$ is the value of the regional outcome of social mobility for period t. Therefore, the dependent variable of this estimation is the difference between the natural logarithm of the average social mobility of each region for the periods 2000 and 2010 relative to the year of economic liberalization in Brazil. δ_t is the cumulative effect of liberalization on outcomes in year t, ω_{st} are the state-fixed effects that may vary between periods, and ρ_t is the coefficient of the previous trend of pre-liberalization social mobility. To estimate δ_t consistently, ε_{rt} should be uncorrelated with $RELT_r$, conditional on state-fixed effects and the prior trend in the outcome.

As the proposed specification, it uses a prior trend of past social mobility for the 1991 and 1980 periods. The presence of the logarithm of mobility in 1991 on both sides of the equation may generate biases and contaminate the estimates. To try to solve that problem, we implemented the pre-existing trends $\rho_t [ln(Sm_{r,1991}) - ln(Sm_{r,1980})]$ with the variable $(Sm_{r,1991} / Sm_{r,1980})$. In this new estimation, changes in the coefficients are negligible. This suggests that the estimated relationship between changes in regional average social mobility rates and regional tariff changes is not driven by past trends. The estimations were performed using ordinary least squares (OLS) and two-stage least squares (2SLS) for the instrumental variable estimation.

Basic statistics on social mobility and *RELT*

Table 1 presents the basic statistics of the social mobility variable calculated in this study. In 1980, for the group of children aged 10 to 18 with 5 years of education more than the head of household, the average mobility in Brazil was approximately 14.5%. By 1990, this figure had increased by 9.8%, reaching 15.9%. In 2000, there was a 20.5 percentage point increase, raising mobility to 36.4%, and in 2010, the increase was 37.3%, reaching an average of 50%. Regarding the 10th percentile, a 33-percentage point increase was observed, rising from 5.4% in 1980 to 38.1% in 2010. It indicates that 90% of young Brazilians in that year had mobility above 38%. The overall average social mobility for this group during the period was 29.2%, which is 7.2 percentage points higher than the average for the group with 7 years of education or more.

Furthermore, when analyzing the social mobility of adolescents aged 14 to 18, who surpassed their parents by 10 years of education, less pronounced growth is observed. In 2010, the average mobility for this group remained around 8%. In 1991, there was a 31% decrease compared to 1980, followed by a 3.6 percentage point increase in 2000, thus reaching 4.9%, and a 56% increase in 2010. These results highlight an interesting pattern: the higher the education level of the head of household, the lower the social mobility of the young people. This may be due to reasons like limitations in the age range used or the influence of income levels because children from wealthier families may match or surpass their parents in education, while in lower-income families, educational mobility is more difficult to achieve.

Table • 1
Descriptive statistics of social mobility in Brazil.

Average social mobility by microregions (5 years more than HH's education)				
Sm5	1980	1991	2000	2010
Mean	14.5%	15.9%	36.4%	50.0%
Std. dev.	8.5%	8.4%	14.0%	8.5%
Percentile 10%	5.4%	6.3%	18.3%	38.1%
Percentile 25%	7.2%	8.5%	23.7%	44.1%
Percentile 50%	11.9%	14.6%	37.7%	51.9%
Percentile 75%	20.9%	22.8%	48.9%	57.1%
Percentile 90%	27.8%	28.9%	54.3%	59.5%
Obs	479	486	486	486
Average social mobility by microregions (10 years more than HH's education)				
Sm10	1980	1991	2000	2010
Mean	1.9%	1.3%	4.9%	7.5%
Std. dev.	0.9%	1.0%	2.6%	3.1%
Percentile 10%	0.9%	0.3%	1.9%	3.6%
Percentile 25%	1.2%	0.5%	2.6%	5.2%
Percentile 50%	1.8%	1.1%	4.6%	7.4%

Percentile 75%	2.5%	2.0%	6.8%	9.8%
Percentile 90%	3.1%	2.8%	8.5%	11.8%
Obs	479	486	486	486

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

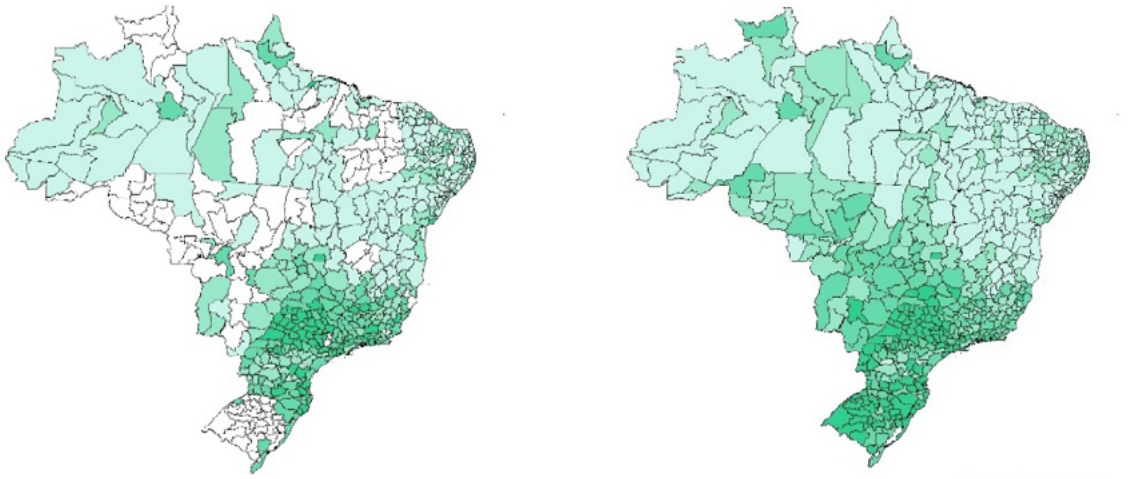
Figure 1 and Figure 2 present the geographical distribution of social mobility in Brazil considering 5 years of education. Figure 1 shows that, in 1980, the micro-regions with the highest mobility were Florianópolis and São Paulo. In 1991, Não-Me-Toque, Floraí, and Auriflama, with an average mobility of 37.6%, 37.4% and 35.6% respectively, in the states of Rio Grande do Sul, Paraná and São Paulo, were the micro-regions with the highest social mobility. On the contrary, the micro-regions with the lowest educational mobility were Japurá, Portel, and Purus (1.5%, 1.9%, 2.4%), belonging to the states of Amazonas and Pará.

Figure 2 shows that, in 2000, the micro-regions with the highest levels of mobility were Nhandeara, Araçatuba, and Auriflama, all located in the state of São Paulo, with mobility rates of 62.7%, 62.0%, and 61.1%, respectively. Conversely, the micro-regions with the lowest levels of mobility were Portel, Japurá, and Traipu, with rates of 6.9%, 8.5%, and 9.3%, located in the states of Pará, Amazonas, and Alagoas. By 2010, the micro-regions with the highest mobility levels were Fernandópolis, Auriflama, and Floraí, with rates of 64.6%, 64.4%, and 64.3%, respectively, in the states of São Paulo and Paraná. In contrast, the Portel, Japurá, and Furos de Breves in the northern part of the country, specifically in the states of Pará and Amazonas, exhibited the lowest mobility levels, with rates of 17.3%, 20%, and 22.9%, respectively.

In 2010, the Nhandeara, Auriflama, and Fernandópolis micro-regions (65.6%, 63.9%, 63.5%), all in the state of São Paulo, had the highest level of social mobility. In contrast, Portel, Furos de Breves, and Japurá (12.4%, 14.5%, 16.4%), located in the states of Pará and Amazonas, had the lowest social mobility indicator. Portel and Japurá are again among the lowest but showed relative increases of 210% and 343%, respectively, compared to 2000.

Figure • 1
Average social mobility by micro-regions considering 5 years of education 1980-1991.

a) 1980 **b) 1991**



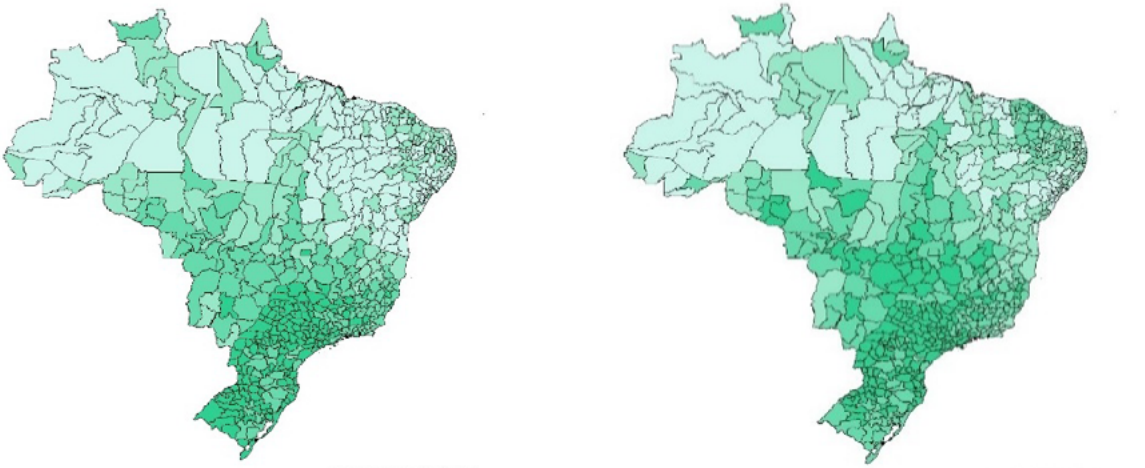
Average social mobility by micro-regions 1980
1% - 9% 10% - 16% 17% - 25%
26% - 41% No information

Average social mobility by micro-regions 1991
2% - 10% 11% - 17% 18% - 25%
26% - 38% No information

Source: Prepared by the author using the 1980 and 1991 censuses.

Figure • 2
Average social mobility by micro-regions considering 5 years of education 2000-2010.

a) 2000 **b) 2010**



Average social mobility by micro-regions 2000
7% - 24% 25% - 36% 37% - 48%
49% - 63% No information

Average social mobility by micro-regions 2010
17% - 40% 41% - 48% 49% - 55%
56% - 65% No information

Source: Prepared by the author using the 2000 and 2010 censuses.

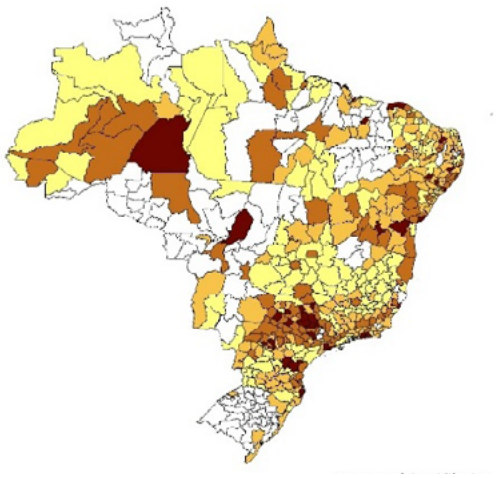
The results in Figure 3 for the years 1980 and 1991 are similar to those in Figure 1. In Figure 4 shows that, in 2000, the micro-regions with the highest mobility rates were Lapa and Floraí, with values of 15.9% and 12.0%, respectively, in the states of Paraná and Pernambuco. Conversely, the micro-regions with the lowest social mobility were Furos de Breves (0.63%), Alagoana do Sertão do São Francisco (0.84%), and Alto Parnaíba Piauiense (0.85%), in the states of Paraná, Alagoas, and Piauí. By 2010, the micro-regions with the highest mobility rates were Concórdia, Auriflama, and Jales, with values of 17.2%, 16.3%, and 15.5%, respectively, in the states of Santa Catarina and São Paulo. The micro-regions with the lowest average mobility rates were Fernando de Noronha, Furos de Breves, and Portel.

Geographically, there is a very clear pattern in southern regions of Brazil. They have higher rates of social mobility, partly because they are more affluent and have higher income levels. However, regions in the Northeast of Brazil have also gradually increased their rates of social mobility. This type of trend can also be explained by spatial agglomeration: rich regions surrounded by rich regions prosper, and poor regions surrounded by poor neighbors tend to stay in that circle.

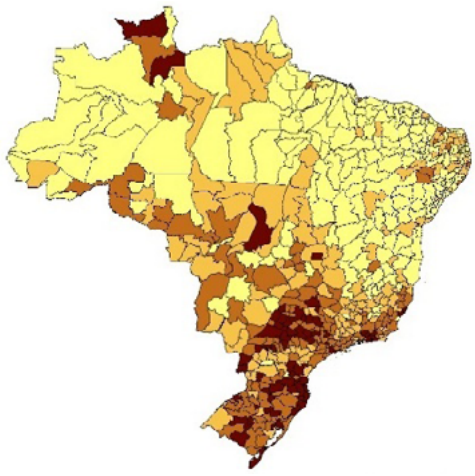
Figure • 3

Average social mobility by micro-regions considering 10 years of education 1980-1991.

a) 1980



b) 1991



Average social mobility by micro-regions 1980

- 0,25% - 1,42%
- 1,43% - 2,26%
- 2,27% - 3,32%
- 3,33% - 5,44%
- No information

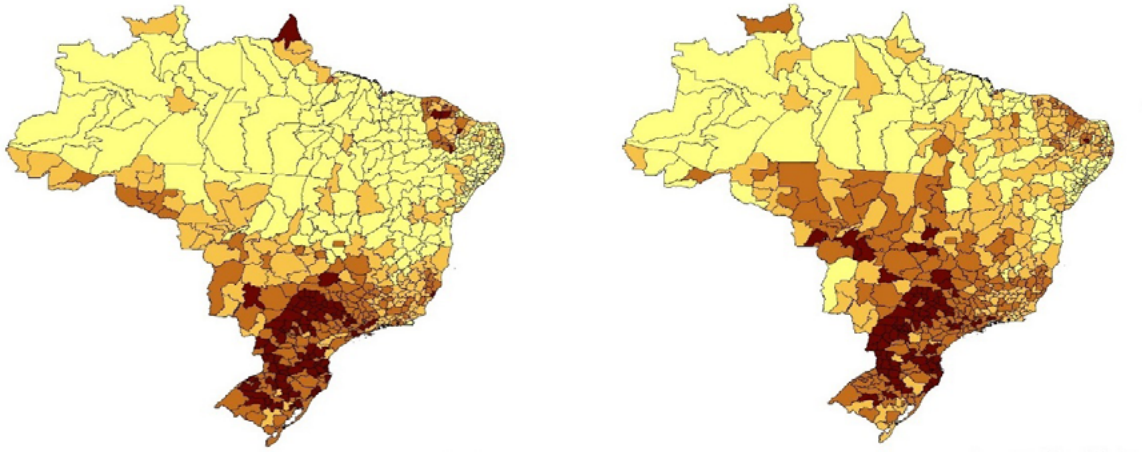
Average social mobility by micro-regions 1991

- 0% - 0,77%
- 0,78% - 1,61%
- 1,62% - 2,63%
- 2,64% - 4,89%
- No information

Source: Prepared by the author using the 1980 and 1991 censuses.

Figure • 4
Average social mobility by micro-regions considering10 years of education 2000-2010.

a) 2000 **b) 2010**



Source: Prepared by the author using the 2000 and 2010 censuses.

Table 2 shows that the average tariff reduction per microregion in Brazil was 4.3%, the largest reduction was 15.3%, and 75% of the microregions studied had reductions of more than 3% at the 25th percentile. It is also observed that regions in the 10th percentile experienced a tariff reduction of 0.2 percentage points, and those in the 90th percentile presented a reduction of 10.7 p.p. The difference between the two groups of regions is 10.5 p.p. Therefore, when interpreting the estimates of the regressions, we compare the regions whose *RELT* values differ by 10 percentage points. This allows us to compare regions that suffered the greatest tariff reduction with those that suffered the least.

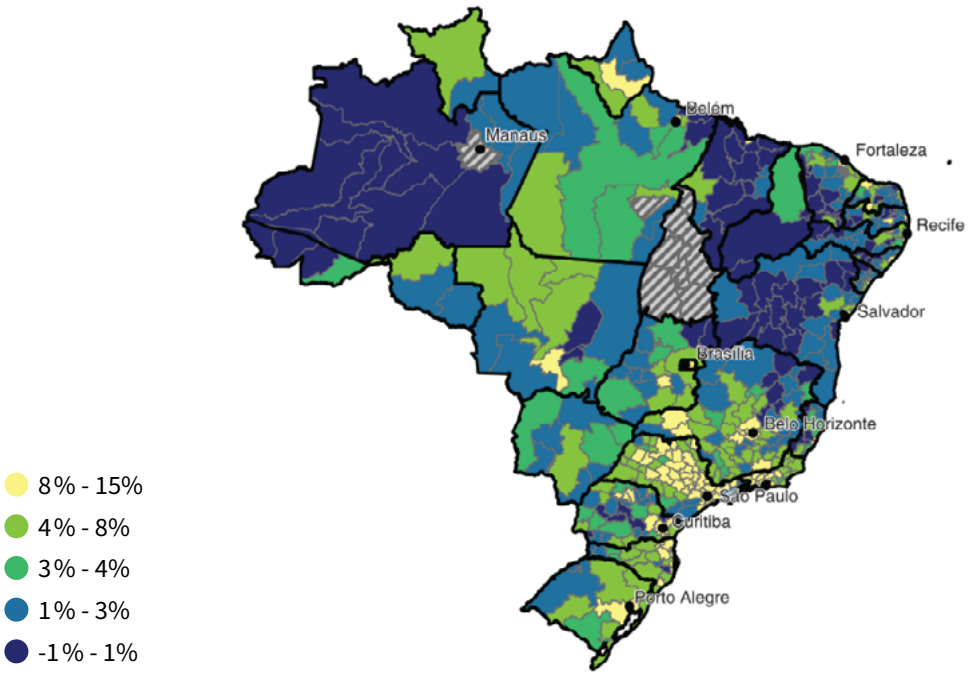
Figure 5 shows the geographical distribution of the *RELT*. The micro-regions of Rio de Janeiro, Fortaleza, São Paulo, Natal, São José dos Campos, Osasco, Recife, Belo Horizonte, and Serrana (15.36%, 15.11%, 14.74%, 14.54%, 14.50%, 14.42%, 14.36%, 14.31%, 14.24%) have shown the greatest reductions in tariff rates with economic liberalization. These micro-regions belong to the states of Rio de Janeiro, Ceará, Sao Paulo, Rio Grande do Norte, Pernambuco, and Minas Gerais. On the contrary, the smallest decrease (or increase) occurred in the micro-regions

Table • 2
Descriptive statistics of the $RELT_r$ variable.

$RELT_r$ 1991	
Mean	4.314%
Std. dev.	3.912%
Variance	0.153%
Percentile 10%	0.203%
Percentile 25%	1.215%
Percentile 50%	3.024%
Percentile 75%	6.533%
Percentile 90%	10.67%
Largest	15.36%
Smallest	0.871%
Obs	486

Source: Prepared by the author based on (Dix-Carneiro and Kovak, 2017).

Figure • 5
Geographical distribution of $RELT_r$



Source: taken from Dix-Carneiro and Kovak (2017, p. 2917)

of Serrana do Sertão Alagoano, Traipu, Japurá, Jalapão, Lençóis Maranhenses, and Tarauacá (-0.85%, -0.84%, -0.66%, -0.57%, -0.45%, -0.45%, -0.45%), belonging to the states of Alagoas, Amazonas, Tocantins, Maranhão, and Acre.

Short-term analysis

In this section, the results of estimations examining changes in social mobility considering 5 and 10 years of education (measured in logarithms) between 1991 and 2000 are analyzed in relation to changes in regional economic liberalization rates. Table 3 presents the results of various estimations using regional social mobility data from individuals with more than 5 years of education than the head of household.

In column 1 of Table 3, an estimation is conducted without applying population weights. The analysis reveals that a 10-percentage point reduction in regional tariff rates (corresponding to an increase in *RELT*) is associated with a 35.47 percentage point decline in social mobility. In column 2, where population weights are incorporated into the estimation, results demonstrate that tariff reductions lead to a 30.48 percentage point decrease in social mobility.

Table • 3
Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000.

	OLS	**OLS**	**OLS**	**OLS**	**2SLS**
$Ln(Sm_{r\,2000\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
$RELT_r$	-3.547***	-3.048***	-2.540***	-3.239***	-3.239***
	(0.319)	(0.293)	(0.173)	(0.218)	(0.210)
$Ln(Sm_{r1991\text{-}1980})$				-0.272***	-0.272***
				(0.0611)	(0.0591)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	486	486	486	472	472
R-squared	0.269	0.469	0.754	0.780	0.780

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for *Ln(Smr1991-1980)*.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

From columns 3 to 5, estimations incorporate population weights and state fixed effects. Additionally, columns 4 and 5 include prior trends, thus making these results particularly noteworthy. The result in column 3 indicates that a 10-percentage point reduction in tariff rates leads to an average decrease of 25.40 percentage points in social mobility across micro-regions in Brazil. In column 4, the reduction in tariff rates results in a 32.39 percentage point decline in social mobility, which is consistent with the finding in column 5, where prior trends are accounted for. This consistency suggests that the prior trend does not significantly impact either social mobility or regional tariff changes.

Table 4 presents the calculations of social mobility for household heads with 10 years of education, whose children surpassed them, alongside the corresponding changes in regional economic liberalization tariffs. In column 3, analysis reveals that a reduction in tariff rates (indicating an increase in economic liberalization) leads to an average decrease of 36.15 percentage points in social mobility. Results in columns 4 and 5 further demonstrate that greater economic liberalization is associated with a 25.2 percentage point decline in social mobility across Brazilian regions. When this coefficient is compared with the estimates in Table 3, a reduction of 22.04% is observed.

Table • 4

Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000.

	OLS	**OLS**	**OLS**	**OLS**	**2SLS**
$Ln(Sm_{r\,2000\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
$RELT_r$	-5.428***	-4.180***	-3.615***	-2.525***	-2.525***
	(0.734)	(0.653)	(0.501)	(0.410)	(0.396)
$Ln(Sm_{r1991\text{-}1980})$				-0.466***	-0.466***
				(0.0317)	(0.0306)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	475	475	475	463	463
R-squared	0.106	0.215	0.552	0.741	0.741

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for *Ln(Smr1991-1980)*.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

An interesting pattern emerges from the coefficients in columns 4 and 5 of tables 3 and 4. The effects of economic liberalization in Brazilian regions appear to be more detrimental to social mobility for young people whose parents had lower educational attainment. Less educated parents often hold low-wage jobs and are more vulnerable to the negative impacts of economic liberalization, e.g., job loss. It directly affects household income and consequently reduces their children's opportunities for upward social mobility. In contrast, heads of households with higher educational attainment are better equipped to re-enter and compete in the labor market, which allows them to secure better jobs and, subsequently, higher salaries.

These results are consistent with what has been explained in the economic literature regarding the short-term effects that regions experience in the face of drastic economic openings. Empirically, there is an inverse relationship between tariff reductions and social mobility in Brazilian micro-regions. That is, the regions that experienced a greater propensity to liberalize also experienced declines in social mobility. The reasons for this behavior include those related to local labor markets and domestic firms.

As detailed by Pavcnik et al. (2004), the economic liberalization in Brazil led to considerable uncertainty, marked by an influx of imports and new competitors. In response, domestic firms adopted defensive strategies focused on cost reduction. This shift contributed to a decline in employment and a subsequent decrease in workers' incomes, further exacerbated by advancements in technology and machinery. As a result, families faced diminished earnings and increased unemployment, which negatively impacted their children's social mobility. The transmission of economic disadvantages from parents to children became more pronounced. In that sense, Wu, Li and Miao (2024) argue that investment in early childhood education enhances social mobility by addressing disparities in educational and cognitive development among various socioeconomic groups. Consequently, during this period, opportunities for education, advancement, and improved living conditions for children were significantly reduced, adversely affecting social mobility.

Long-term analysis

In this section, the analysis focuses on the effects of changes in regional tariff rates and their impact on social mobility, specifically for individuals who surpass their parents' educational attainments (5 and 10 years of education) from 1991 to 2010. The objective is to determine whether these effects remain negative or if they stabilize in long-term equilibrium. In Table 5, it is evident that

all estimations have a negative correlation between the logarithmic changes in social mobility and the *RELTr*. Column 3 shows that an increase in the *RELTr* (a decrease in tariff rates) leads to an average reduction of 52.4 percentage points in regional social mobility. This figure represents a 106% increase compared to the same coefficient for the 1991-2000 period. The estimates in columns 4 and 5 indicate that liberalization resulted in an average decline of 60.3 percentage points, which is 86.3% higher than in the previous period. These estimates reflect a nearly twofold increase in the magnitude of the negative impact of economic liberalization on young people's social mobility.

Table • 5
Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2010.

	OLS	**OLS**	**OLS**	**OLS**	**2SLS**
$Ln(Sm_{r\,2010\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
$RELT_r$	-8.037***	-6.883***	-5.241***	-6.035***	-6.035***
	(0.457)	(0.437)	(0.334)	(0.404)	(0.390)
$Ln(Sm_{r1991\text{-}1980})$				-0.308***	-0.308***
				(0.0816)	(0.0789)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	486	486	486	472	472
R-squared	0.468	0.635	0.864	0.875	0.875

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for *Ln(Smr1991-1980)*.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table 6 presents the results of regressions between social mobility, calculated considering that the head of the household received 10 years of education, and changes in regional tariff rates. Looking at the estimate in column 3, we see that a 10-p.p. decrease in regional trade taxes leads to a 52.2 p.p. decrease in the social mobility of young people. This estimate suffered an increase of 44.5%

compared to the same period of the previous year. Similarly, columns 4 and 5 show that, on average, there is a 41.3 p.p. decrease in regional mobility in the face of increased liberalization, and the coefficient also shows an increase of about 64% compared to the 1991-2000 period.

Table • 6
Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2010.

	OLS	**OLS**	**OLS**	**OLS**	**2SLS**
$Ln(Sm_{r\,2010\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
$RELT_r$	-7.433***	-6.839***	-5.222***	-4.137***	-4.137***
	(0.685)	(0.820)	(0.454)	(0.374)	(0.361)
$Ln(Sm_{r1991\text{-}1980})$				-0.442***	-0.442***
				(0.0366)	(0.0353)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	475	475	475	463	463
R-squared	0.194	0.406	0.663	0.789	0.789

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for *Ln(Smr1991-1980)*.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

The results demonstrate that the short-term effects of economic liberalization persist in the long run, particularly impacting the social mobility of children whose parents had lower educational attainment. In Columns 4 and 5 of Table 5, it is evident that the negative effects of liberalization on social mobility, calculated considering that the head of household received 5 years of education, are 31% greater than those for parents with 10 years of education. Markets tend to reward higher educational attainment, offering better wages, while penalizing lower levels with reduced earnings. Consequently, more educated workers were less affected by liberalization, as they had better opportunities to compete in the labor market, resulting in smaller income losses and less impact on their children's social mobility.

In the long term, regional social mobility for young people deteriorated significantly. Twenty years after liberalization, the decline in social mobility was twice as severe for those whose parents received 5 years of education compared to those with 10 years. This outcome contradicts expectations that regional markets would stabilize within two decades post-liberalization. Factors such as business insecurity, cost-cutting, and reduced employment and wages contributed to this persistent decline.

Dix-Carneiro and Kovak (2017) provide insight into this phenomenon, finding that the impact on regional earnings 20 years after liberalization was more than three times greater than after 10 years. This is due to imperfect labor mobility, slow capital adjustment, and the effects of agglomeration economies. Regions facing larger tariff reductions experienced steady declines in the number of formal firms and average firm size, as capital gradually shifted away from the most affected areas. This led to a slow decline in employment levels as businesses delayed downsizing or closure.

The growing impact on employment and incomes significantly influenced the decline in social mobility. Children from lower-income families faced greater difficulties accessing education and meeting basic needs, further hindering their social mobility. In regions with greater economic openness, social mobility declined more sharply.

Mechanisms explaining social mobility

This section analyzes mechanisms identified in the literature as important for social mobility, such as employment and labor income. Specifically, the effects of liberalization on these variables are estimated to determine if they are impacted and whether the results align with the previously stated hypotheses.

Table 7 shows the results of estimating log differences among the average employment rate, the formal employment rate, the informal employment rate, and the *RELT* between 1991 and 2000. Concerning the employment rate, column 3 shows that a 10-percentage point increase in the *RELT* (increase in economic openness) leads to a 4.19 percentage point decrease in the average regional employment rate. Similarly, with an increase in liberalization, formal employment falls by 17.7 p.p., while informal employment rises by 10.4 p.p. after liberalization.

Previous results allow us to conclude that during the period of economic liberalization, the most affected regions in Brazil experienced a decline in employment levels, mainly due to the decline in formal employment. Because domestic companies faced foreign competition, the arrival of numerous imported

Table • 7
Log changes in total, formal and informal employment, and regional economic liberalization tariffs 1991-2000.

	OLS	**OLS**	**OLS**
Ln(Emp$_{r\ 2000\text{-}1991}$)	(1)	(2)	(3)
RELT$_r$	-0.739***	-0.637***	-0.419***
	(0.0874)	(0.0622)	(0.0577)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.136	0.304	0.470
	OLS	**OLS**	**OLS**
Ln(ForEm$_{r\ 2000\text{-}1991}$)	(1)	(2)	(3)
RELT$_r$	-1.860***	-1.858***	-1.770***
	(0.273)	(0.207)	(0.175)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.110	0.322	0.543
	OLS	**OLS**	**OLS**
Ln(InforEm$_{r\ 2000\text{-}1991}$)	(1)	(2)	(3)
RELT$_r$	0.633***	0.917***	1.042***
	(0.158)	(0.186)	(0.115)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.055	0.288	0.500

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2. The variable *Ln(Emp$_{r2000\text{-}1991}$)* refers to the average employment rate, *Ln(ForEm$_{r2000\text{-}1991}$)* means the average formal employment rate and *Ln(InforEm$_{r2000\text{-}1991}$)* refers to the average informal employment rate by microregions.

Source: Prepared by the author using the 1991 and 2000 censuses.

products, the uncertainty created, and the desire to reduce costs had a direct impact on formal workers. As a result, many workers had to move into informality, thus, it increased due to liberalization and compensated for the decline in the overall level of employment.

On the one hand, Table 8 shows the same estimates as in Table 7, but for the period 1991-2010. Regarding the employment rate, column 3 shows that 20 years after liberalization, there was an average increase of 1.9 percentage points; on the other hand, the formal employment rate decreased by 36.8 p.p., that is, 108% concerning the 1991-2000 period, a little more than double. The informal employment rate increased by 8.8 p.p. on average with an increase in the *RELT*, which is 15% lower than the estimate obtained in the previous period.

Table • 8
Log changes in total, formal and informal employment, and regional economic liberalization tariff 1991-2010.

	OLS	**OLS**	**OLS**	**OLS**	**2SLS**
$Ln(Sm_{r\,2010\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
RELTr	-8.037***	-6.883***	-5.241***	-6.035***	-6.035***
	(0.457)	(0.437)	(0.334)	(0.404)	(0.390)
$Ln(Sm_{r1991\text{-}1980})$				-0.308***	-0.308***
				(0.0816)	(0.0789)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	486	486	486	472	472
R-squared	0.468	0.635	0.864	0.875	0.875

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for Ln(Smr1991-1980).

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

With economic liberalization, the most affected regions began to see a decline in the number of formal enterprises and a reduction in their size. As a result, the capital of these enterprises is gradually being transferred to other

regions. Thus, there is a decline in the demand for formal labor and in the creation of establishments, which is also reflected in a decline in investment in affected regions. Therefore, entrepreneurs expect the depreciation of their installed capital, and the decline in formal employment to be sustained over time. Faced with this situation, workers take refuge in informality and manage to compensate for the decline in formal employment, and the effect of liberalization on total employment ends up being positive after 20 years, but only in terms of quantity and not in terms of quality.

Meanwhile, Table 9 shows the average wage income of workers and how it correlates with economic liberalization. Considering the estimation in column 3, we find that a 10-percentage point decrease in tariff rates (increase in liberalization) leads to a 15.5 percentage point decrease in the average income of workers. This result is consistent with the contraction in formal employment, the increase in informal employment, and the cost-cutting processes of firms that occurred in the early years of economic liberalization. In other words, both employment and wages were affected by liberalization in the short run.

Table 10 shows the same estimates as Table 9, but for the period from 1991 to 2010. Column 3 shows that the negative correlation remains, i.e., an increase in openness in a region is associated with a 21.15 percentage point decrease in workers' wage income. Twenty years after liberalization, the negative impact of liberalization on workers' incomes has intensified by 36%.

Table • 9
Log changes in wages and regional economic liberalization tariff 1991-2000.

	OLS	**OLS**	**OLS**
$Ln(Wage_{r\,2000\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)
$RELT_r$	-1.564***	-1.416***	-1.555***
	(0.189)	(0.215)	(0.0987)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.148	0.330	0.660

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2. The variable $Ln(Wage_{r2000\text{-}1991})$ refers to the average wages rate by microregions.

Source: Prepared by the author using the 1991 and 2000 censuses.

Table • 10
Log changes in wages and regional economic liberalization tariff 1991-2010.

	OLS	**OLS**	**OLS**
$Ln(Wage_{r\ 2010\text{-}1991})$	(1)	(2)	(3)
$RELT_r$	-2.587***	-2.539***	-2.115***
	(0.290)	(0.421)	(0.121)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.261	0.485	0.829

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2. The variable $Ln(Wage_{r2010\text{-}1991})$ refers to the average wages rate by microregions.

Source: Prepared by the author using the 1991 and 2010 censuses.

Table 11 presents the impact of economic liberalization on children's educational attainment between 1991 and 2000. The estimate in column 3 indicates that increased economic liberalization is linked to a 6.35 pp decrease in the average years of education among children living in the micro-regions most affected by the liberalization process. Similarly, Table 12 shows the same estimates as above but for the period 1991 to 2010. Results suggest that 20 years after liberalization there is a worsening in the average years of education of children living in the micro-regions most exposed to economic liberalization in Brazil. Column 3 shows that a decrease of 10 pp in RELT produces a decrease of 11.7 percentage points.

Results presented in Tables 11 and 12 reinforce previous findings of this research. It states that the micro-regions most exposed to trade liberalization suffered a decrease in social mobility because the increase in economic liberalization generated a decrease in the average years of education received by children residing in the most affected regions.

With the drop in demand for labor, the gradual closure of businesses, and the decline in investment, workers moved to the informal market, where wages are unregulated and often lower than what they can earn in formal employment. These negative effects on income and formal employment have had both short and long-term effects on social mobility, as the decline in household income

Table • 11
Log changes in children's years of education and regional economic liberalization tariff 1991-2000.

	OLS	**OLS**	**OLS**
Ln(SonEduc$_{r\ 2000-1991}$)	(1)	(2)	(3)
RELT$_r$	-0.924***	-0.758***	-0.635***
	(0.0815)	(0.0756)	(0.0513)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.342	0.533	0.813

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2. The variable *Ln(SonEduc$_{r2000-1991}$)* refers to the average years of education of the children by microregions.

Source: Prepared by the author using the 1991 and 2000 censuses.

Table • 12
Log changes in children's years of education and regional economic liberalization tariff 1991-2010.

	OLS	**OLS**	**OLS**
Ln(SonEduc$_{r\ 2010-1991}$)	(1)	(2)	(3)
RELT$_r$	-1.788***	-1.464***	-1.175***
	(0.135)	(0.103)	(0.0969)
State fixed effects	No	No	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.397	0.601	0.850

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2. The variable *Ln(SonEduc$_{r2010-1991}$)* refers to the average years of education of the children by microregions.

Source: Prepared by the author using the 1991 and 2010 censuses.

creates many more difficulties in terms of access to better education, living conditions, basic services, health, and other important aspects for the educational mobility of children.

It should be noted that, as other studies have shown, various mechanisms affect social mobility and may affect estimates; for instance, the economic situation of a country, public policies aimed at social development and poverty reduction, the macroeconomic environment of the country, health systems, urbanization, the education system, among other determinants not studied in this section.

Robustness tests

In this part of the document, the social mobility models computed considering that 5 and 10 years of education received by the head of household are estimated using the *RELT*, while excluding the most populous microregion (São Paulo). Additionally, the original estimates of social mobility are included, incorporating other controls to observe variations in the coefficient of interest.

The estimates made without including the micro-region with the largest population in Tables 13, 14, 16, and 17 show that the coefficients vary only slightly in magnitude. Likewise, in terms of correlation, the negative relationship between increased economic openness and social mobility continues to be observed. Estimates also show that they are still statistically significant.

Tables 15 and 18 show that when the original estimates are run including racial control variables, coefficients vary only slightly, and their sign and statistical significance remain the same. The greatest variation in the magnitude of the coefficient is observed when including the control for the average number of female heads of household per microregion, but the causal relationship is the same and remains significant.

Table • 13

Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000, excluding Sao Paulo.

$Ln(Sm_{r\ 2000-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)	**OLS** (4)	**2SLS** (5)
$RELT_r$	-3.543***	-2.919***	-2.486***	-3.184***	-3.184***
	(0.323)	(0.310)	(0.180)	(0.236)	(0.228)
$Ln(Sm_{r\ 1991-1980})$				-0.271***	-0.271***
				(0.0611)	(0.0590)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	485	485	485	471	471
R-squared	0.265	0.420	0.731	0.760	0.760

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. The microregion of Sao Paulo was excluded. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for Ln(Smr1991-1980).

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 14

Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2010, excluding Sao Paulo.

$Ln(Sm_{r\ 2010-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)	**OLS** (4)	**2SLS** (5)
$RELT_r$	-8.045***	-6.729***	-5.224***	-6.019***	-6.019***
	(0.460)	(0.461)	(0.349)	(0.426)	(0.412)
$Ln(Sm_{r1991-1980})$				-0.308***	-0.308***
				(0.0818)	(0.0791)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	485	485	485	471	471
R-squared	0.465	0.598	0.850	0.861	0.861

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. The microregion of Sao Paulo was excluded. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for Ln(Smr1991-1980).

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 15
Log changes in social mobility (5 years), regional economic liberalization tariffs, and other controls for 1991-2000 and 1991-2010.

SOCIAL MOBILITY 1991-2000			
$Ln(Sm_{r2000-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)
$RELT_r$	-2.489***	-2.440***	-1.718***
	(0.177)	(0.171)	(0.233)
$Black\text{-}hh_{r1991}$	-2.737*		
	(1.456)		
$White\text{-}hh_{r1991}$		-0.989**	
		(0.389)	
$Woman\text{-}hh_{r1991}$			-5.432***
			(1.030)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.756	0.762	0.769
SOCIAL MOBILITY 1991-2010			
$Ln(Sm_{r2010-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)
$RELT_r$	-5.131***	-5.068***	-3.898***
	(0.316)	(0.332)	(0.365)
$Black\text{-}hh_{r1991}$	-6.217**		
	(2.827)		
$White\text{-}hh_{r1991}$		-1.682***	
		(0.539)	
$Woman\text{-}hh_{r1991}$			-8.836***
			(1.751)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes
Observations	486	486	486
R-squared	0.868	0.871	0.875

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable $Black\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are black, $White\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are white and $Woman\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are woman in a micro regions for 1991.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 16

Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000, excluding Sao Paulo.

$Ln(Sm_{r\,2000-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)	**OLS** (4)	**2SLS** (5)
$RELT_r$	-5.438***	-4.117***	-3.517***	-2.346***	-2.346***
	(0.740)	(0.758)	(0.521)	(0.412)	(0.398)
$Ln(Sm_{r\,1991-1980})$				-0.472***	-0.472***
				(0.0316)	(0.0305)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	474	474	474	462	462
R-squared	0.105	0.190	0.539	0.739	0.739

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. The microregion of Sao Paulo was excluded. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for Ln(Smr1991-1980).

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 17

Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2010, excluding Sao Paulo.

$Ln(Sm_{r\,2010-1991})$	**OLS** (1)	**OLS** (2)	**OLS** (3)	**OLS** (4)	**2SLS** (5)
$RELT_r$	-7.418***	-6.572***	-5.000***	-3.828***	-3.828***
	(0.698)	(0.986)	(0.467)	(0.349)	(0.337)
$Ln(Sm_{r1991-1980})$				-0.452***	-0.452***
				(0.0364)	(0.0352)
State fixed effects	No	No	Yes	Yes	Yes
Observations	474	474	474	462	462
R-squared	0.191	0.362	0.643	0.785	0.785

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 112 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. The microregion of Sao Paulo was excluded. In column 1, observations are not weighted; in column 2, observations are weighted by population; column 3 adds state fixed effects to column 2; column 4 adds pre-trends to column 3; column 5 shows two-stage least squares, with an instrument for Ln(Smr1991-1980).

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 18
Log changes in social mobility (10 years), regional economic liberalization tariffs, and other controls for 1991-2000 and 1991-2010.

MOVILIDAD SOCIAL 1991-2000			
	OLS	**OLS**	**OLS**
$Ln(Sm_{r2000-1991})$	(1)	(2)	(3)
$RELT_r$	-3.509***	-3.371***	-2.531***
	(0.543)	(0.499)	(0.692)
$Black\text{-}hh_{r1991}$	-5.424		
	(4.444)		
$White\text{-}hh_{r1991}$		-2.522***	
		(0.644)	
$Woman\text{-}hh_{r1991}$			-7.122**
			(2.963)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes
Observations	475	475	475
R-squared	0.554	0.565	0.558
MOVILIDAD SOCIAL 1991-2010			
	OLS	**OLS**	**OLS**
$Ln(Sm_{r2010-1991})$	(1)	(2)	(3)
$RELT_r$	-5.042***	-4.853***	-2.733***
	(0.493)	(0.439)	(0.666)
$Black\text{-}hh_{r1991}$	-10.03**		
	(4.531)		
$White\text{-}hh_{r1991}$		-3.708***	
		(0.666)	
$Woman\text{-}hh_{r1991}$			-16.33***
			(3.321)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes
Observations	475	475	475
R-squared	0.669	0.684	0.687

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable $Black\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are black, $White\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are white and $Woman\text{-}hh_{r1991}$ refers to the average of heads of household who are woman in a microregions for 1991.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Focusing on the newly included controls, it is observed that when the head of household is white, the effects of economic liberalization on social mobility are also negative, though significantly less severe compared to households headed by black individuals. A similar pattern is seen among female heads of household; the impact on their children's social mobility is also negative in both the short and long term, but to a greater extent in magnitude. In summary, the trends remain consistent.

In addition, Annex 1 presents additional estimates used as robustness tests. In Tables 1A and 2A, the dependent variable of social mobility is redefined to consider only the comparison between the years of education received by mothers and their children, without distinction of gender. In Tables 3A and 4A, mobility is calculated by comparing only the education of mothers with that of their daughters. In both cases, the short- and long-term results indicate that regions with greater exposure to economic openness experienced a decline in social mobility.

Tables 5A and 6A modify the *RELT* estimation methodology, applying the approach proposed by Topalova (2010). Estimates remain negative and statistically significant, with an increase in the magnitude of the coefficients. Taken together, these results reinforce the evidence that economic openness had an adverse impact on social mobility in the most exposed regions.

Conclusions

Economic literature broadly highlights the benefits of free international trade, proposing that reduced trade taxes lower consumer prices, stimulate market entry, and enhance overall living standards. However, empirical studies reveal that the short-term effects of trade liberalization can be detrimental, particularly for developing countries experiencing initial job losses due to trade shocks and market competition. Over time, these economies generally adjust, leading to increased competitiveness, improved wages, and higher productivity.

In the Brazilian context, this investigation was conducted to estimate the impact of economic openness on social mobility. This analysis used data on heads of household educational attainment—5 and 10 years—as well as *RELT*, a variable indicating reductions in tariff rates. This proxy reflects the degree of economic openness in different Brazilian regions. In general, findings indicate a consistent increase in social mobility from 1980 to 2010, people with 5 years of education had mobility averaging around 50% by 2010, while those with 10 years of education stood at 7.5%.

Regression analyses were employed to assess the effects of economic openness on social mobility for different educational attainments of the parents, both in the short and long run. Short-term results reveal a negative correlation between trade liberalization and social mobility. Specifically, mobility measures for 5 years of education showed an average decrease of 32.3 percentage points, while for 10 years of education, it decreased by 25.2 percentage points. This decline is attributed to trade-induced shocks that heightened competition, increased imports, and led to cost-cutting measures by firms, negatively impacting employment and wages. Consequently, this economic strain diminished families' opportunities to improve their children's future standard of living.

Long-term analysis further illustrates that the negative impact on social mobility persisted, and in some cases worsened. Twenty years post-liberalization, social mobility calculated for 5 years of education had decreased by approximately 60.3 percentage points compared to the 1991-2000 period. For 10 years of education, the reduction was about 41.3 percentage points. Notably, children from more educated families experienced less severe impacts, indicating that higher parental education somewhat buffered the adverse effects of economic liberalization.

The observed long-term deterioration in social mobility can be attributed to several factors. Regions most affected by tariff reductions experienced a decline in firm presence and size, while less impacted regions saw a slow redeployment of capital, leading to reduced investment and formal job demand. This resulted in a cascading effect that decreased local economic activity and productivity.

Additional regressions analyzing general, formal, and informal employment rates and wage income in relation to regional tariff changes corroborated these findings. In the short term, reductions in formal employment and wages, along with an increase in informal employment, were observed. The negative effects on formal employment and wages were pronounced in the short run, aligning with the broader decline in social mobility from an income perspective. Other regressions were also estimated showing that the increase in economic openness had an adverse effect on the average years of education received by children residing in the regions most affected by economic liberalization.

The robustness tests included various specifications: exclusion of the most populated micro-region, incorporation of control variables such as race and gender of the head of household, modification of the methodology for estimating the social mobility variable by restricting it to women only, and application of an alternative method for calculating the RELT variable. Results show that the negative impact of economic liberalization on social mobility varies according to demographic factors. Households headed by white people experienced less

pronounced effects compared to those headed by black people. Likewise, female-headed households experienced greater negative impacts, both in the short and long term.

It is important to acknowledge that other influential factors, such as public policies, healthcare systems, education, urbanization, macroeconomic conditions, and inequality, were not considered in this study. Future research could explore additional variables and alternative measures of social mobility to gain a more comprehensive understanding of its dynamics in response to economic liberalization.

References

1. Andrade, Eduardo; Veloso, Fernandez; Madalozzo, Regina; Ferreira, Sergio (2003). Do Borrowing Constraints Decrease Intergenerational Mobility? Evidence from Brazil. Insper, 1–23. Retrieved from http://epge.fgv.br/files/1464.pdf
2. Antonio, Carlos; Ribeiro, Costa (2010). Class, Race, and Social Mobility in Brazil. Discrimination in an Unequal World, 3, 1–29. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732166.003.0007
3. Bourguignon, François; Ferreira, Francisco; Menéndez, Marta (2001). Inequality of outcomes, inequality of opportunities and intergenerational education mobility in Brazil. Inequality and Economic Development in Brazil, 149.
4. Britto, Diogo; Fonseca, Alexandre; Pinotti, Paolo; Sampaio, Breno; Warwar, Lucas (2022). Intergenerational Mobility in the Land of Inequality. SSRN Electronic Journal. https://doi.org/10.2139/ssrn.4257203
5. Castro, Antonio Barros (2001). Reestruturação Industrial Brasileira nos Anos 90. Uma Interpretação. Brazilian Journal of Political Economy, 21(3), 369–392. https://doi.org/10.1590/0101-31572001-1251
6. Corseuil, Carlos Henrique; Kume, Honorio (2003). A Abertura Comercial Brasileira nos Anos 1990: impactos sobre emprego e salário, 218.
7. Dass, Malabi; Lahiri, Bidisha (2025). Unpacking economic mobility: The short- and long-term impacts of trade liberalization. Economics Letters, 251, 112327. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2025.112327

8. De Figueiredo, Erick; Ziegelmann, Flávio (2010). Estimating income mobility using census data. Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications, 389(21), 4897–4903. https://doi.org/10.1016/j.physa.2010.07.003

9. Dix-Carneiro, Rafael; Kovak, Brian (2015). Trade liberalization and the skill premium: A local labor markets approach. American Economic Review, 105(5), 551–557. https://doi.org/10.1257/aer.p20151052

10. Dix-Carneiro, Rafael; Kovak, Brian (2017). Trade liberalization and regional dynamics. American Economic Review, 107(10), 2908–2946. https://doi.org/10.1257/aer.20161214

11. Dix-carneiro, Rafael; Soares, Rodrigo; Ulyssea, Gabriel (2018). Economic Shocks and Crime: Evidence from the Brazilian Trade Liberalization. American Economic Journal: Applied Economics, 10(4), 158–195. https://doi.org/10.1257/app.20170080

12. Dodin, Majed; Findeisen, Sebastian; Henkel, Lukas; Sachs, Dominic; Schüle, Paul (2024). Social mobility in Germany. Journal of Public Economics, 232, 105074. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105074

13. Dunn, Christopher (2007). The intergenerational transmission of lifetime earnings: Evidence from Brazil. The BE Journal of Economic Analysis & Policy, 7(2). https://doi.org/10.2202/1935-1682.1782

14. Facelli, Sandra; Lopez-Roldan, Pedro (2012). Análisis de movilidad social. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia. Retrieved from https://ddd.uab.cat/record/88747?ln=es

15. Ferraz, Joao; Kupfer, David; Iootty, Mariana (2004). Competitividad industrial en Brasil 10 años después de la liberalización. Revista de La CEPAL, 2004(82), 91–119. https://doi.org/10.18356/a304ea3a-es

16. Ferreira, Francisco; Leite, Phillippe; Wai-Poi, Matthew (2007). Trade liberalization, employment flows, and wage inequality in Brazil. World Bank Policy Research Working Paper, 4108.

17. Ferreira, Pedro; Rossi, José (2003). New evidence from Brazil on trade liberalization and productivity growth. International Economic Review, 44(4), 1383–1405. https://doi.org/10.1111/1468-2354.t01-1-00114

18. Ferreira, Sergio; Veloso, Fernando (2006). Intergenerational Mobility of Wages in Brazil. Brazilian Review of Econometrics, 26(2), 181. https://doi.org/10.12660/bre.v26n22006.1576

19. Gaddis, Isis; Pieters, Janneke (2017). The Gendered Labor Market Impacts of Trade Liberalization Evidence from Brazil. Journal of Human Resources, 52(2), 457–490. https://doi.org/10.3368/jhr.52.2.1014-6690R1

20. Goldberg, Pinelopi; Pavcnik, Nina (2007). Distributional effects of globalization in developing countries. Journal of Economic Literature, 45(1), 39–82. https://doi.org/10.1257/jel.45.1.39

21. Gonzaga, Gustavo; Menezes-Filho, Naércio; Terra, Cristina (2006). Trade liberalization and the evolution of skill earnings differentials in Brazil. Journal of International Economics, 68(2), 345–367. https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2005.07.008

22. IBGE (2000). Censo demográfico 2000. Produção Da Pecuária Municipal, 1–178.

23. Jones, Hayley (2022). Brazil's Bolsa Família Programme: Aspirations and Realities of Poverty Reduction and Intergenerational Change. Development and Change, 53(May 2014), 600–622. https://doi.org/10.1111/dech.12706

24. Kovak, Brian (2013). Regional effects of trade reform: What is the correct measure of liberalization? American Economic Review, 103(5), 1960–1976. https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1960

25. Lisboa, Marcos; Filho, Naercio; Schor, Adriana (2010). The effects of trade liberalization on productivity growth in Brazil: Competition or technology? Revista Brasileira de Economia, 64(3), 277–289. https://doi.org/10.1590/S0034-71402010000300004

26. Marchon, Cassia (2014). A multigenerational mobility study: Empirical evidence from Brazil. Journal of Economic Studies, 41(4), 494–525. https://doi.org/10.1108/JES-03-2012-0032

27. Moreira, Maurício; Najberg, Sheila (2000). Trade liberalisation in Brazil: creating or exporting jobs? The Journal of Development Studies, 36(3), 78–99. https://doi.org/10.1080/00220380008422629

28. Ometto, Ana; Furtuoso, Maria; Silva, Marina (1995). Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. Revista de Saúde Pública, 29(5), 403–414. https://doi.org/10.1590/s0034-89101995000500011

29. Oviedo-Tejada, Cesar; Bertoldi, Andréa; Carraro, André; Ribeiro, Felipe; Motta, Janaína; Barros, Fernando...; Barros, Aluísio (2015). Pai pobre, filho pobre? Uma análise da mobilidade intergeracional de renda na coorte de

nascimentos de 1982, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Cadernos de Saude Publica, 31(6), 1225–1233. https://doi.org/10.1590/0102-311X00067714

30. Pavcnik, Nina; Blom, Andreas; Goldberg, Pinelopi; Schady, Norbert (2004). Trade liberalization and industry wage structure: Evidence from Brazil. World Bank Economic Review, 18(3), 319–344. https://doi.org/10.1093/wber/lhh045

31. Pinheiro, Armando; Giambiagi, Fabio; Gostkorzewicz, Joana (1999). Políticas e Desempenho Macroeconômico. 1–33. Retrieved from https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11316

32. Salata, Andre; Cheung, Sin Yi (2022). Positional education and intergenerational status transmission in Brazil. Research in Social Stratification and Mobility, 77(November 2021), 100671. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100671

33. Torche, Florencia; Ribeiro, Carlos Costa (2010). Pathways of change in social mobility: Industrialization, education and growing fluidity in Brazil. Research in Social Stratification and Mobility, 28(3), 291–307. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.03.005

34. Topalova, Petia (2010). Factor immobility and regional impacts of trade liberalization: Evidence on poverty from India. American Economic Journal: Applied Economics, 2(4), 1–41. https://doi.org/10.1257/app.2.4.1

35. Wu, Xiaogang; Li, Xin; Miao, Jia (2024). Early Childhood Development and Social Mobility in China. ECNU Review of Education, 20965311241240480. https://doi.org/10.1177/20965311241240479

Haroldo Emilio Rodriguez-Paez

Economist from the University of Cartagena. Master's degree in economics from the Federal University of Pernambuco (UFPE) and PhD candidate at the same university. E-mail: haroldo.rodriguez@ufpe.br

Annex 1

In Tables 1A and 2A, the variable Sm_{hrt} takes a value of 1 when children, regardless of gender, exceed their mother's number of years of education, and 0 otherwise. Meanwhile, in Tables 3A and 4A, Sm_{hrt} takes the value of 1 only when daughters exceed the years of education attained by their mother, and 0 in all other cases.

Table • 1A

Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010.

Variables	**(1)** $Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	**(2)** $Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	**(3)** $Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$	**(4)** $Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$
$RELT_r$	-1.994***	-3.649***	-4.569***	-6.147***
	(0.206)	(0.225)	(0.322)	(0.367)
Ln(Smr1991-1980)		-0.514***		-0.490***
		(0.0464)		(0.0555)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes
Observations	485	469	485	469
R-squared	0.523	0.694	0.774	0.826

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable *Ln(Smr2000-1991)* measures the change in average regional social mobility associated with five years of education for female heads of household, compared to the education attained by their children, between 1991 and 2000. Similarly, the variable *Ln(Smr2010-1991)* reflects the same calculation, but considering the period between 1991 and 2010. Columns 2 and 4 add pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 2A

Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010.

Variables	**(1)** $Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	**(2)** $Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	**(3)** $Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$	**(4)** $Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$
$RELT_r$	-3.169***	-2.177***	-4.812***	-3.755***
	(0.647)	(0.499)	(0.635)	(0.540)

Ln(Smr1991-1980)		-0.717***		-0.744***
		(0.0433)		(0.0501)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes
Observations	369	362	369	362
R-squared	0.279	0.720	0.410	0.762

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable *Ln(Smr2000-1991)* measures the change in average regional social mobility associated with ten years of education for female heads of household, compared to the education attained by their children, between 1991 and 2000. Similarly, the variable *Ln(Smr2010-1991)* reflects the same calculation, but considering the period between 1991 and 2010. Columns 2 and 4 add pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 3A

Log changes in social mobility (5 years, mother and daughters) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010.

	(1)	**(2)**	**(3)**	**(4)**
Variables	$Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	$Ln(Sm_{r2000\text{-}1991})$	$Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$	$Ln(Sm_{r2010\text{-}1991})$
$RELT_r$	-1.800***	-3.833***	-4.463***	-6.439***
	(0.221)	(0.222)	(0.316)	(0.340)
Ln(Smr1991-1980)		-0.608***		-0.582***
		(0.0439)		(0.0482)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes
Observations	485	469	485	469
R-squared	0.428	0.693	0.721	0.816

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable *Ln(Smr2000-1991)* measures the change in average regional social mobility associated with five years of education for female heads of household, compared to the education attained by their daughters, between 1991 and 2000. Similarly, the variable *Ln(Smr2010-1991)* reflects the same calculation, but considering the period between 1991 and 2010. Columns 2 and 4 adds pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 4A
Log changes in social mobility (10 years, mother and daughters)
and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010.

Variables	**(1)** $Ln(Sm_{r2000-1991})$	**(2)** $Ln(Sm_{r2000-1991})$	**(3)** $Ln(Sm_{r2010-1991})$	**(4)** $Ln(Sm_{r2010-1991})$
$RELT_r$	-2.151***	-1.760***	-3.932***	-3.584***
	(0.702)	(0.518)	(0.741)	(0.552)
Ln(Smr1991-1980)		-0.748***		-0.793***
		(0.0440)		(0.0452)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes
Observations	336	331	336	331
R-squared	0.231	0.702	0.324	0.740

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable *Ln(Smr2000-1991)* measures the change in average regional social mobility associated with ten years of education for female heads of household, compared to the education attained by their daughters, between 1991 and 2000. Similarly, the variable *Ln(Smr2010-1991)* reflects the same calculation, but considering the period between 1991 and 2010. Columns 2 and 4 adds pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Tables 5A and 6A replicate the initial estimates presented in this study (Tables 3, 4, 5, and 6), which analyze the effects of economic liberalization on social mobility in Brazil's micro-regions, both in the short and long term. However, on this occasion, the methodology used to calculate the independent variable RELT has been modified. The approach proposed by Topalova (2010) was followed, which incorporates the productive structure existing prior to the economic liberalization process. Equation 1A presents the formula used for this calculation.

$$Tariff_{rt} = \frac{\sum_i L_{r,i,1991} * Tariff_{it}}{L_{r,1991}} \quad \textbf{(1A)}$$

Where is the $Tariff_{rt}$ exposure of micro-region r in year t. $L_{r,i,1991}$ is the number of workers in micro-region r in industry i in the base year 1991. $L_{r,1991}$ is the total number of workers in micro-region r in the base year. Finally, $Tariff_{it}$ is the average tariff applied to industry i in year t.

Table • 5A

Log changes in social mobility (5 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010 using Topalova's (2010) methodology.

	(1)	(2)	(3)	(4)
Variables	$Ln(Sm_{r2000-1991})$	$Ln(Sm_{r2000-1991})$	$Ln(Sm_{r2010-1991})$	$Ln(Sm_{r2010-1991})$
$Tariff_{rt}$	-14.75***	-13.59***	-28.36***	-24.86***
	(3.304)	(3.236)	(6.114)	(5.546)
Ln(Smr1991-1980)		0.147**		0.465***
		(0.0672)		(0.112)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes
Observations	486	472	486	472
R-squared	0.609	0.619	0.694	0.725

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable Ln(Smr2000-1991) measures the change in average regional social mobility associated with ten years of education for heads of household, compared to the education attained by their children, between 1991 and 2000. Similarly, the variable Ln(Smr2010-1991) reflects the same calculation. Columns 2 and 4 add pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Table • 6A

Log changes in social mobility (10 years) and regional economic liberalization tariffs 1991-2000 and 2000-2010 using Topalova's (2010) methodology.

	(1)	(2)	(3)	(4)
Variables	$Ln(Sm_{r2000-1991})$	$Ln(Sm_{r2000-1991})$	$Ln(Sm_{r2010-1991})$	$Ln(Sm_{r2010-1991})$
$Tariff_{rt}$	-15.53**	-4.641	-19.49***	-8.435
	(6.141)	(4.386)	(7.341)	(5.165)
Ln(Smr1991-1980)		-0.510***		-0.512***
		(0.0370)		(0.0467)
State fixed effects	Yes	Yes	Yes	Yes

Observations	475	463	475	463
R-squared	0.467	0.696	0.534	0.703

Notes: Robust standard errors in parentheses are adjusted for 114 meso-region clusters. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. All columns' observations are weighted, and state fixed effects were used. The variable Ln(Smr2000-1991) measures the change in average regional social mobility associated with ten years of education for heads of household, compared to the education attained by their children, between 1991 and 2000. Similarly, the variable Ln(Smr2010-1991) reflects the same calculation. Columns 2 and 4 add pre-trends to column 1 and 3.

Source: Prepared by the author using the 1980, 1991, 2000 and 2010 censuses.

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Disputas ante la modificación del Código de Convivencia y apropiación del espacio urbano en La Plata, Argentina (2018-2021)*

Matías David López[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.05

Cómo citar: López, Matías David (2025). Disputas ante la modificación del Código de Convivencia y apropiación del espacio urbano en La Plata, Argentina (2018-2021). *Revista CS*, 46, a05. https://doi.org/10.18046/recs.i46.05

Resumen: Este artículo explora las disputas en relación con la modificación del Código de Convivencia impulsada por el municipio de la ciudad de La Plata. El objetivo fue indagar en los propósitos del anteproyecto y en las observaciones críticas realizadas por distintas organizaciones de la sociedad civil. El trabajo también se detuvo en la actividad de los/as recuperadores/as urbanos/as, uno de los actores que puso en cuestión el proyecto gubernamental. Por medio de un enfoque cualitativo, se analizaron las políticas públicas urbanas, las demandas sociales sobre el uso del espacio y las prácticas urbanas cotidianas de dicho grupo social para dar cuenta de sentidos contrapuestos en la forma de entender la ciudad. Se concluye que, gracias a la indagación de las prácticas sociales situadas, es posible reconocer formas de movilización colectiva que construyen un problema público y que, a su vez, configuran otros modos de habitar lo urbano.

Palabras clave: ciudad, políticas públicas urbanas, problemas públicos, cartoneros, apropiación

Disputes regarding the modification of the Code of Coexistence and appropriation of urban space in La Plata, Argentina (2018-2021)

Abstract: This article explores the disputes related to the modification of the Code of Coexistence promoted by La Plata City Administration. The purpose of this study is to inquire into the lineaments of the preliminary draft and the critical observations made by different civil society

---

* Artículo de investigación social. Este manuscrito fue financiado con recursos propios. Agradezco la lectura y sugerencias de Ana Carolina Arias. Artículo recibido el 22.07.2024 y aceptado el 08.09.2025.

I. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

organizations. It focuses on the activity of urban recyclers—one of the actors who questioned the governmental project. A qualitative approach was used to analyze urban public policies, social demands on the use of space, and daily urban practices of this social group in order to account for conflicting ways of understanding the city. Thanks to the investigation of situated social practices, it was possible to recognize forms of collective mobilization that make up a public problem and, in turn, configure other ways of inhabiting the urban space.

Keywords: City, Urban Public Policies, Public Problems, Cardboard recyclers, Appropriation

Introducción

En una entrevista televisiva para un conocido medio local, un alto funcionario de la ciudad de La Plata insistió con vehemencia en que la "agenda municipal" debía "volver a poner en escena el debate sobre la regulación del uso del espacio público" ("¿Cómo se vivirá en La Plata con el nuevo Código...?", 2017: s.p.). Este fue el puntapié para un renovado escenario de discusión pública y controversias abiertas sobre una parte fundamental de lo que hace a *lo público*: el uso del espacio. Una situación paradojal, ya que se pretende codificar, tipificar y sancionar acciones, usos y sucesos que hacen a la *urbanidad*, que es movimiento, fluidez, desplazamiento, práctica, producción de espacio (de Certeau, 2000; Delgado, 2007), y una circunstancia renovada, pues en las retóricas consensuales de la gobernabilidad actual, no se trata de imponer algo si no que *se invita a participar* a un *ciudadano* —algo abstracto— dentro de un ámbito de debate delimitado y aceptable. En este caso particular, según la gramática empleada, fue una invitación a una propuesta de *cambio* y t*ransformación* para *hacer juntos* un nuevo código de *convivencia ciudadana* que debía reemplazar a un envejecido código *contravencional* de la década de 1980[1]. ¿Qué *uso* del espacio público urbano era

1. Este tipo de código, usualmente denominado contravencional, de faltas o de convivencia, es una normativa legal que se aplica en un determinado ámbito territorial —en este caso de estudio, de nivel local— y establece infracciones y sus respectivas sanciones a determinadas acciones: regula conductas que pueden causar daño a bienes individuales o colectivos, y su objetivo es mantener el orden público y la convivencia pacífica. En la Argentina, esta normativa es legalmente vinculante y puede ser sancionada por el Concejo Deliberante de cada ciudad y también por los representantes de nivel provincial. En particular, el Código de Convivencia Ciudadana (2021) de La Plata establece, según el texto vigente, normas para la convivencia pacífica y armoniosa entre los ciudadanos, el cuidado del medio ambiente, la protección animal y la salubridad pública. En cuanto a su jurisprudencia, el artículo 3 indica que: "se aplicará a contravenciones cometidas o cuyos efectos se produzcan en el Partido de La Plata en infracción a las normas dictadas en el ejercicio del poder de policía municipal y en los casos de leyes

el correcto? ¿Cuáles *usos* serían los inapropiados y a los que se debería aplicar la nueva normativa para regularlos y eventualmente erradicarlos?

Este artículo de investigación analizó, de modo aproximativo, las tensiones, controversias y disputas en relación con la modificación del Código de Convivencia Ciudadana impulsada por el Municipio de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) durante la gestión encabezada por el intendente Julio Garro, integrante de la alianza Cambiemos[2]. Para esto, indagó en el anteproyecto presentado por el oficialismo en el Concejo Deliberante en el año 2018 y en las observaciones críticas realizadas en el transcurso de estos años por distintas organizaciones de la sociedad civil. Luego, revisó las prácticas —configuradas por desplazamientos y movilidad cotidiana en el espacio urbano— que llevaron adelante los/as cartoneros/as o recuperadores/as urbanos/as[3], integrantes del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y de la Federación Argentina de Cartoneros, Carreros y Recicladores (FACCyR)[4]. Esta última elección se debió a

---

nacionales o provinciales cuya aplicación corresponda a la comuna, siempre que en ellas no se prevea un procedimiento y/o penalidad propia" (Código de Convivencia Ciudadana, 2021: s.p.). En tanto que, en su artículo 4, sostiene que "la Autoridad de Aplicación del Código será la Justicia de Faltas Local" (Código de Convivencia Ciudadana, 2021: s.p.). En tal sentido, la denominada *Guardia urbana* es la principal encargada de hacer cumplir esta normativa en el territorio. Asimismo, en su artículo 30, afirma que el Código "es de aplicación directa a todas las personas humanas o jurídicas que por acción u omisión cometan infracciones en la ciudad de La Plata o sus efectos se produzcan dentro de su territorio, independientemente de su domicilio real o legal" (Código de Convivencia Ciudadana, 2021: s.p.).

2. Julio Garro pertenece al partido Propuesta Republicana (PRO) y fue intendente de la ciudad por la coalición Cambiemos/Juntos por el Cambio (JxC) entre diciembre de 2015 y diciembre de 2023, cumpliendo dos períodos consecutivos de gobierno. En el año 2023 se postuló para un tercer mandato y perdió contra Julio Alak, candidato del frente Unión por la Patria (UP).

3. En la Argentina, el *cartoneo* es una práctica extendida en sectores sociales vulnerabilizados: la idea de identificar a este grupo social como cartoneros se fue instalando en las últimas décadas, reemplazando a la figura del ciruja. A su vez, gracias a la organización colectiva, algunos sectores cartoneros han cobrado mayor visibilidad como actor social y han logrado ciertos grados de formalización de su labor. Dentro de las disputas por cómo nombrar esta práctica, a quienes la llevan a cabo y, a su vez, salir de la estigmatización social, se construyó la categoría de *recuperadores urbanos*, figura actualmente empleada dentro de las políticas públicas ligadas al sistema de reciclaje y recuperación de residuos sólidos secos.

4. El MTE es una de las organizaciones sociales que integra la FACCyR. Dicha Federación, a su vez, es una de las organizaciones que componen la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), actualmente ampliada y renombrada como UTEP. Para un análisis sobre la conformación de la CTEP, sus acciones y demandas y su trayectoria gremial, movimental y política ver Muñoz y Villar (2017). Más adelante, se brindará una descripción más detallada del MTE de la región y sobre la conformación de la rama cartonera en dicha organización.

que el *colectivo cartonero* fue uno de los sectores directamente afectados por la iniciativa oficial de modificación de la ordenanza municipal. Además, porque se presentó públicamente como actor que sentó posición sobre la modificación de la normativa y fue objeto de hostigamientos y persecuciones por parte de agentes municipales y policiales cuando recorren la ciudad. Así, el artículo también indagó por la trayectoria organizacional de este colectivo y por cómo presentó, tradujo y disputó su identidad durante las controversias que se desarrollaron (Callon, 1995) en relación con lo urbano.

Se considera que cruzar en el análisis tanto las políticas urbanas locales como las demandas construidas por organizaciones de la sociedad civil y las prácticas urbanas cotidianas de los/as cartoneros/as da cuenta de miradas y formas de entender/hacer la ciudad que se contraponen y, a su vez, permite comprender los modos diferenciales de producir el espacio urbano (Segura, 2015).

En tal sentido, este artículo buscó responder ¿qué proyecto de ciudad configuró el Código de Convivencia propuesto y aprobado? ¿Qué procesos de construcción social del espacio urbano se pusieron en juego y se disputaron? ¿Qué formas de discriminación y criminalización se activaron por medio de esta política? ¿Qué tipo de críticas y respuestas a esta iniciativa oficial se configuraron desde los actores colectivos? ¿Qué modos de acción colectiva y de interacción en el espacio urbano se activaron? Cabe mencionar que esta indagación forma parte de un trabajo más amplio, que se encuentra en proceso, e intenta dar continuidad a las inquietudes y estudios previos sobre las dinámicas urbanas y las prácticas y los sentidos de habitar la ciudad (López, 2017).

Cruces entre estudios urbanos y sociología pragmática

Este trabajo se propuso participar en un doble campo de interlocución. Por un lado, con los estudios urbanos y socioantropológicos que abordan la vida urbana, en particular aquellos sobre fragmentación, segregación socioespacial y movilidad urbana (Caggiano; Segura, 2014; Carman; Vieira; Segura, 2013; Elorza, 2018; Ramírez-Kuri, 2009; Segura, 2015; 2021; Segura; Vélez, 2020). Por otro lado, con la perspectiva abierta por las sociologías pragmáticas en tres aspectos: la construcción de problemas públicos —estudios que sugieren indagar en los contextos de experiencia de los actores (Cefaï, 1996; 2002; 2009)[5]—; los abordajes que

5. Los recientes trabajos de Soledad Balerdi (2020; 2021) apuntan a una interesante articulación entre la perspectiva teórica de la sociología pragmática y la etnografía a partir de analizar las po-

sostienen que, en la puesta en acto de sus competencias, los actores en situación elaboran una crítica por medio del trabajo de argumentación/justificación, el uso de pruebas y la generalización que puede transformarse en una demanda legítima (Boltanski; Thévenot, 2000; Nardacchione; Acevedo, 2013; Thévenot, 2016), y los trabajos que postulan, en tanto articulación epistemológica y metodológica, la necesidad de *seguir a los actores* en el curso de sus acciones y *relevar la acción haciéndose*, es decir, que comprenden que la acción no se evalúa por sus intenciones ni por resultados, sino que es un proceso de interacción y construcción permanente (Callon, 1995; Corcuff, 2013; Nardacchione, 2011; 2021; Nardacchione; Acevedo, 2013; Nardacchione; Piovani, 2017).

En América Latina, en particular, se puede encontrar un fructífero campo de estudios urbanos y socioantropológicos que se centra en aspectos tales como fragmentación, segregación socioespacial y movilidad urbana, los cuales abordan la complejidad de las ciudades y proponen itinerarios conceptuales y de investigación focalizando en la *experiencia de los habitantes* (perspectiva del habitar) y en la especificidad del vertiginoso proceso de urbanización de la *ciudad latinoamericana*: cómo los habitantes vivencian la ciudad desde la desigualdad, de qué modo llevan a cabo sus desplazamientos cotidianos, qué niveles de informalidad se encuentran, qué modelos de segregación socioespacial se pueden identificar dentro de la urbanización, qué rol cumplen en dicho proceso las políticas urbanas (Carman; Vieira da Cunha; Segura, 2013; Gorelik, 2005; Ramírez-Kuri, 2009; Segura, 2015; 2021). En la región, estos trabajos han aportado información sustancial y renovación analítica para conocer prácticas situadas en contextos urbanos, sobre todo de sectores populares vulnerabilizados, así como para explicar el lugar de la ciudad como factor y expresión de informalidad, interconexiones y acceso y temporalidad diferenciales.

En cuanto a los enfoques pragmático-pragmatistas, estos pretenden incorporar al debate sociológico regional sus esfuerzos por configurar una mirada no dualista ni esencialista buscando ponerla en diálogo con una realidad diversa y con acciones plurales: la preocupación central es cómo dar cuenta de la situación de la acción y del trabajo que llevan a cabo los actores (Nardacchione; Acevedo, 2013). En ese campo, han cobrado cierta relevancia los estudios sobre problemas públicos desde una aproximación pragmática, aquellos que indagan cómo los asuntos sociales se convierten en problemas públicos, analizando los procesos

líticas públicas de gestión del hábitat, la segregación residencial, la construcción de demandas y los conflictos habitacionales, particularmente en la experiencia de relocalización de asentamientos informales en La Plata.

de selección, definición/argumentación y disputa entre diferentes actores y perspectivas (Paredes; Cáceres, 2023).

En este proceso conceptual y analítico de proponer un cruce de perspectivas teórico-metodológicas entre los estudios urbanos y la sociología pragmática, aparecieron algunos interrogantes que contribuyeron a la reflexividad epistemológica y metodológica: ¿Cuál es el límite de la perspectiva pragmática? ¿Qué cuestiones no se pueden mapear con esas metodologías? Como respuesta se sostiene que la perspectiva pragmática asume la performatividad de los discursos en tanto prácticas, lo que genera un fuerte acento en las categorizaciones, las tipificaciones y los modos de clasificación, cuestión que puede caer en una tendencia evolucionista y en perder la sensibilidad hacia las propiedades interaccionales (Corcuff, 2013). Justamente, la atención por las interacciones y la *puesta en valor* de los aspectos críticos que los propios agentes producen *en situación* —sintetizado en el principio de que los actores *saben lo que hacen*— son algunos de los puntos fuertes de la propuesta pragmática.

Respecto a los estudios urbanos ¿qué cualidades resultan relevantes retener? ¿Cuáles aspectos se pueden poner en tensión? Se trata de desarrollos, en su mayoría de carácter interdisciplinario, que se proponen "mantener la tensión constitutiva entre 'lo urbano' y 'lo social', es decir, que problematizan la relación entre forma urbana y procesos sociales" (Segura, 2021: 14). En esa línea, ponen el énfasis en la dimensión cultural de la ciudad, por lo tanto, reparan centralmente en a) las representaciones, imaginarios y prácticas: la ciudad interpretada y habitada por sus usuarios (perspectiva del habitar), y en b) la espacialidad de la vida social con sus dinámicas territoriales, diferenciales y desiguales (importancia del *giro espacial* para los estudios sociales). Para ello, utilizan un enfoque holístico en el que suele ser decisiva la interpretación del investigador/a y se marca que las posiciones sociales son estructurantes (y condicionantes) del habitar la ciudad, recuperando los análisis sobre reproducción social en clave bourdieuana. Por ejemplo, las ubicaciones y formas de recorrer la ciudad de los diferentes actores traducen las posiciones y distancias sociales (Segura, 2015).

En lo relativo a los puntos de convergencia se destaca que, a su modo, ambas perspectivas parten de la búsqueda de heterogeneidades indagando en las interacciones sociales y en los procesos de configuración de identidades grupales; de ahí que la noción de *experiencia* se destaca en los dos casos, así como la búsqueda de las formas *plurales* de hacer, habitar, responder, acordar, adaptarse o cuestionar qué tienen los actores. Ligado con esto, otro punto de encuentro es la ponderación de los saberes y retóricas locales: la perspectiva del habitante en los estudios urbanos para acercarse a las prácticas, experiencias y sentidos diferenciales que configuran la ciudad y las formas vida urbanas, y el énfasis

tanto en seguir a los actores a partir del principio de la acción como construcción procesual (*haciéndose*) como en el saber práctico u ordinario —competencias de los agentes, su *saber actuar*— para dilucidar los problemas sociales a los que apunta la sociología pragmática.

En ambas perspectivas se reconoce un claro enfoque situacional. Como cuestión en tensión, destaca la importancia que los estudios urbanos ponen en los pares opositivos exclusión/inclusión; centro/periferia; adentro/afuera, frente a la *hipótesis de continuidad*, por ejemplo, entre lo general y lo singular, entre los distintos ámbitos de acción, entre lo individual y lo colectivo, de la sociología pragmática que pretende romper las antinomias entre las nociones contrapuestas buscando no caer en un *a priori* del observador/investigador (Nardacchione, 2011; Nardacchione; Acevedo, 2013). Mientras que para un enfoque la clave está en desentrañar los sentidos y las prácticas de los habitantes de la ciudad y en aproximarse a los modos diferenciales de vivirla en los que se pueden observar procesos de desigualdad; para el otro, el énfasis está puesto en los diversos regímenes de acción en los que están confrontados los actores en situación, considerando las maneras de vinculación y los procesos de asociación y cooperación en los que constituyen una crítica alrededor de un problema público (Cefaï, 2002; 2009; Thévenot, 2016).

Desde ese enfoque situacional algunas versiones del pragmatismo, ligadas a los postulados de la filosofía del lenguaje, pregonan la transformación de los discursos y sus sentidos en "actos de habla que performativamente producen eventos en el mundo" (Nardacchione, 2011: 172), es decir, que se hacen cosas con las palabras; cuestión que refuerza una mirada puesta en los *juegos del lenguaje* e implica un replanteo sobre el anclaje material de la acción. Para Boltanski y Thévenot (2000), este anclaje de las acciones público-discursivas en el mundo material obliga a los actores a hablar de manera correcta y a dar pruebas reales de sus palabras, así las acciones se orientan, por lo general, al acuerdo según este enfoque. De allí que esta perspectiva se centre en los procedimientos y usos del lenguaje como vía de acceso al sentido de los actos en contexto (Nardacchione, 2021).

Metodología

Para esta indagación de carácter aproximativo se realizó un estudio de caso desde una perspectiva metodológica cualitativa, a partir de la cual se exploraron y analizaron principalmente fuentes secundarias: notas y entrevistas periodísticas publicadas en medios de comunicación locales (comerciales y alternativos),

documentos institucionales y piezas comunicacionales oficiales elaboradas durante el período indagado (2018-2021). Esta selección se realizó por medio de seguimiento y búsqueda virtual temática en portales y páginas web.

Durante la misma temporalidad, se produjeron notas de campo propias, producto de conversaciones con informantes clave, observaciones, registros de charlas abiertas, foros públicos, concentraciones y movilizaciones callejeras. Todo esto con el propósito de seguir la trayectoria y los momentos del debate y la modificación del Código de Convivencia como un problema público de carácter conflictivo y polémico (Cefaï, 2009; Nardacchione; Acevedo, 2013), y de reconstruir parte de la trayectoria organizacional, los modos de hacer en el espacio urbano y la construcción de demandas y argumentos del colectivo cartonero organizado en la ciudad de La Plata.

Para el procesamiento y análisis de la información recabada y producida se llevó a cabo un análisis de contenido (textual y visual) para detectar conceptos clave y sentidos a partir de un enfoque interpretativo.

El proyecto de Código como parte de las políticas urbanas

Desde el principio de su gestión de gobierno como intendente de La Plata, Julio Garro mostró indicios de querer modificar el Código de Convivencia[6]. El impulso definitivo para esta reforma se dio luego de las elecciones legislativas de segundo término de octubre de 2017, en las cuales su espacio político ganó por una amplia mayoría en la comuna con el 48,13 % de los votos. Así fue que, entre finales de año y los meses siguientes de 2018, el oficialismo comenzó a allanar el terreno en el debate público y mediático local al presentar el propósito de la iniciativa: Oscar Negrelli, jefe de Gabinete del Municipio en aquel momento y principal funcionario a cargo de la reforma, fue quien sostuvo aquella frase citada al inicio del escrito en la cual afirmó que se debía "volver a poner en escena el debate sobre la regulación del uso del espacio público" ("¿Cómo se vivirá en La Plata con el nuevo Código…?", 2017: s.p.).

A su vez, los funcionarios municipales comenzaron a presentar algunos de los puntos de dicha iniciativa, como la *tolerancia cero al mantero*, la erradicación de la tracción a sangre de caballos que llevaban a cabo los cartoneros y carreros

6. El Código Contravencional que estuvo vigente en la ciudad, hasta su reemplazo, data del año 1985 (Ordenanza municipal núm. 6147).

y el control del uso y ocupación del espacio público para actividades comerciales de diversos rubros y para la protesta callejera.

Por su parte, los medios de comunicación tradicionales de la ciudad alertaban sobre el problema de que La Plata se *conurbanizara*[7]; un diagnóstico ligado, en parte, a la carencia o ausencia de servicios básicos como agua potable, cloacas, gas y pavimento y de infraestructura y atención en salud en muchas zonas del partido. Pero también vinculado a cierto imaginario de que la ciudad comenzaba a estar habitada por algunas prácticas y situaciones no deseadas[8] ("¿La Plata se conurbaniza?...", 2018: s.p.):

Primero, el Municipio creó, mediante un decreto de marzo de 2018 (Nº 0406/18), una comisión específica para redactar la propuesta[9]. Después, visibilizó la iniciativa a través de entrevistas en algunos medios locales y en rondas de prensa. Por ese mismo tiempo, creó un sitio web específico de la iniciativa, actualmente no disponible, y utilizó sus perfiles en las plataformas digitales de Facebook y Twitter principalmente para convocar a los vecinos de la ciudad a un proceso de participación con la modalidad de talleres con el objetivo de realizar un nuevo Código de Convivencia. Sus comunicaciones oficiales en redes sociales invitaban a participar con el siguiente enunciado, junto con un breve video explicativo: "Hagamos juntos el nuevo Código de Convivencia. Sumate a los talleres participativos vecinales y aportá todas tus ideas y propuestas para

7. Esta cualidad que adoptaría La Plata hace referencia al conurbano bonaerense, es decir, a la denominada área metropolitana de la provincia de Buenos Aires compuesta por 24 municipios distribuidos en dos cordones. La misma rodea y está próxima con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), pero no la incluye. Allí viven alrededor de 16 millones de personas. La Ley Provincial núm. 13 473 (2006) establece qué municipios y distritos integran el conurbano, La Plata está incluida.

8. "Ante este panorama, algunos instalan una pregunta: ¿La Plata se conurbaniza? Este diario consultó a sociólogos, antropólogos y especialistas en urbanismo, quienes, si bien consideraron inapropiada la utilización de ese término, sí hablaron del crecimiento de la precarización y de la informalidad en la ciudad y de un fuerte deterioro de la calidad de vida. Y consideraron un elemento central para explicar esta situación a la ausencia del Estado en el planeamiento urbano, que se remonta a los primeros años noventa y se profundizó a partir de finales de esa década". ("¿La Plata se conurbaniza?...", 2018: s.p.).

9. Entre los considerandos de dicho decreto se expresaba: "Que, han pasado 32 años desde su sanción, encontrándose la misma notablemente desactualizada, ampliamente modificada y en gran parte derogada por otras, generando una dispersión y superposición normativa, favoreciendo la confusión tanto de los órganos que tienen por fin hacer cumplir sus disposiciones, como por los particulares, pasible de las mismas. Que, resulta primordial para este Departamento Ejecutivo el establecimiento de un nuevo Código Contravencional, amplio, actual, que incluya las problemáticas vigentes de la ciudad, que tenga proyección a futuro, abarcando todas las posibles circunstancias capaces de interferir en la sana y pacífica convivencia de los vecinos de la comuna" (Decreto Nº 0406/18, 2018).

buscar soluciones a situaciones que atravesamos diariamente. Empecemos hoy a construir la Ciudad en la que queremos vivir" ("Hagamos juntos el nuevo Código de Convivencia", 2018). Por medio de un formulario virtual, los interesados se podían inscribir en los talleres y dejar comentarios en relación con las cuestiones que incumbían a la convivencia.

En simultáneo, el Ejecutivo envió, el 8 de octubre de ese año, el anteproyecto de Código de Convivencia Ciudadana para que se comenzara a trabajar en el Concejo Deliberante ("El Código de Convivencia ya está listo…", 2018; "Garro presenta proyecto de nuevo código de convivencia…, 2018; "Garro lanzó su Código de Convivencia…", 2018; "Comienza el debate…", 2018). En una entrevista radial, el intendente Garro se refirió al proceso de participación que incorporó a los vecinos y a la necesidad de consenso respecto de la nueva normativa:

> Más que un debate, esto tiene que ser un diálogo, un consenso, más allá de las paredes del Municipio. Es muy importante que el Código se meta en los vecinos de cada uno de los barrios. (…) Si nosotros pensamos que un Código de Convivencia lo hace un intendente nos equivocamos y lo más probable es que no sirva. Tenemos que terminar de hacerlo entre todos para tener la capacidad de cumplirlo. ("'Julio Garro: 'Si ahora pensamos que un Código de Convivencia…'", 2018: s.p.)

El objetivo de esta iniciativa, en la argumentación del funcionario Negrelli era "usar civilizadamente el espacio público", ya que "se vandaliza, se abusa y no se usa" ("Oscar Negrelli: 'Vamos a discutir entre todos los platenses…'", 2018: s.p.), y amplió: "cualquiera se cree en el derecho, no de compartir, sino de usar y abusar el espacio público mirándose el ombligo. La idea es que la ciudad sea vivible, sea amigable" ("¿Cómo se vivirá en La Plata con el nuevo Código…?", 2017: s.p.). En esa línea, el anteproyecto oficial planteó en su fundamento que tenía como finalidad principal:

> preservar el espacio público como lugar de buena convivencia, en el que todas las personas puedan desarrollar en libertad sus actividades de libre circulación, ocio y esparcimiento, con pleno respeto a derechos de los demás y a la pluralidad de expresiones culturales, políticas, lingüísticas y religiosas conforme a la normativa vigente. Teniendo como rectores los principios básicos de mantenimiento de un ambiente sano, tolerancia, colaboración y respeto social. (Municipalidad de La Plata, 2018)

En su articulado, el anteproyecto estableció prohibiciones y sanciones a una diversidad de actividades que se realizaban en el espacio urbano: protestas,

venta ambulante, trabajo sexual. Entre ellas también se encontraban algunas de las tareas que, día a día, emprendían los cartoneros y carreros. El artículo 115 establecía que "la selección de residuos domiciliarios, su recolección, adquisición o transporte, almacenaje, manipulación o venta en contravención a las normas reglamentarias pertinentes, será sancionado con multa de 50 a 500 módulos y/o arresto hasta cinco días" (Municipalidad de La Plata, 2018: s.p.). Mientras que el artículo 215 planteaba la prohibición en todo el territorio municipal de la tracción a sangre (el uso de los caballos) y estableció multas de "500 a 1500 módulos quien infrinja la presente prohibición" (Municipalidad de La Plata, 2018: s.p.).

En lo referente a las manifestaciones callejeras, el artículo 150 indicaba que "se pondrá a disposición el uso delimitado del espacio público" (Municipalidad de La Plata, 2018: s.p.). Las mismas debían realizarse "por las veredas, respetando los pasos peatonales y las señales semafóricas", y afirmaba que "excepcionalmente, y cuando por la cantidad de personas participantes" [sin especificar un número] se deban movilizar o manifestar sobre la calzada" (Municipalidad de La Plata, 2018: s.p.), se deberá dejar un carril libre. En ese sentido, buscaba prohibir expresamente el corte total de la circulación de autos y del transporte público. En caso de que la protesta se dirigiera a la Municipalidad, se debía solicitar permiso 48 horas antes. El incumplimiento de estas normas podía tener una pena para los organizadores de la protesta de 50 a 1000 módulos o arresto de hasta 30 días.

"Preservar el espacio público frente a su degradación", "buena convivencia", "desarrollo en libertad", "libre circulación", "ambiente sano", "tolerancia", "respeto" y "regulación de la protesta callejera" eran algunas de las directrices generales que sintetizaron la iniciativa oficial. Sin embargo, como se profundizará en el siguiente apartado, distintas organizaciones de la sociedad civil realizaron una lectura minuciosa y crítica del anteproyecto presentado por el Gobierno local y llevaron a cabo una detallada construcción de argumentos, distintas presentaciones públicas y manifestaciones callejeras para cuestionarlo y denunciarlo.

Se puede reconocer que la intención de modificar el Código se relacionó con una serie de políticas urbanas implementada por la gestión municipal como el desarrollo del Centro de Operaciones y Monitoreo (COM), la instalación de los Centros de Prevención y Monitorios en las plazas y accesos de la ciudad, la ampliación en la colocación de cámaras de seguridad en todo el partido ("Garro presentó la instalación de la cámara 800", 2019) y la creación de la Guardia Urbana de Prevención (GUP)[10]. Igualmente, el cercamiento eventual de plazas para frenar

10. Se trata de un cuerpo de agentes de seguridad que no porta armas y recorre 18 puntos estratégicos de la ciudad. Se informó que en una primera etapa contaría con 170 agentes y que buscaría llegar, en el plazo de un año, a 450.

e impedir ferias y el hostigamiento a los/as vendedores/as ambulantes y a los/as cartoneros/as, vía el accionar de las Policías local y provincial. Todas estas políticas e iniciativas emprendidas desde el Ejecutivo local han tenido como ejes rectores a la seguridad y la prevención: *ciudad segura* ha sido la manera de nombrar estas políticas y acciones municipales.

Al plantear una lectura diacrónica de la situación se considera que, en las últimas dos décadas, se ha configurado un modelo o perfil de *ciudad excluyente* en La Plata, en el cual podemos reconocer varias semejanzas entre las distintas gestiones municipales que pertenecen a diferentes sectores y signos políticos. Una tendencia que se ha profundizado en la última década, sobre todo desde 2009 con la modificación del Código de Ordenamiento Urbano (López, 2017) y que encuentra fuertes continuidades en el espectro de las políticas urbanas que impulsaron esos Gobiernos locales. Sobre todo con relación al aval e impulso de la construcción a gran escala y a la especulación inmobiliaria, a los planes sobre seguridad y prevención de situaciones delictivas, a la respuesta mayormente estigmatizante y represiva de las actividades informales que se realizaban en la vía pública —recolección por parte de carreros y cartoneros, venta ambulante, trabajo sexual, pintadas callejeras— y a la persecución de las tomas de tierras e instalación de asentamientos en sectores de la periferia.

En tal sentido, es significativo observar que los sucesivos Gobiernos de la ciudad han apuntado a la *recuperación del espacio público* como principal argumento para el despliegue de estas políticas urbanas. Patricia Ramírez-Kuri (2009) planteó que los nuevos procesos urbanos configuraron una fuerte transformación del orden urbano que "se manifiesta en las tensiones entre espacios públicos y privados, dimensiones de la vida social donde emergen las luchas y disputas por el acceso a recursos sociales y por la apropiación y control del espacio urbano" (2009: 164). De este modo, dicha mutación enfatizó la segregación sociourbana y la erosión de lo público.

En los siguientes apartados se describen y analizan las respuestas elaboradas por distintas organizaciones sociales y civiles de la ciudad en relación con la modificación de la normativa impulsada por el Gobierno municipal.

Cuestionamientos a la iniciativa oficial

Desde que el anteproyecto de nuevo Código se presentó en sociedad e inició el período de talleres en algunos barrios, distintas organizaciones sociales, gremiales, culturales, políticas, jurídicas y de derechos humanos de La Plata cuestionaron los fundamentos y principios que guiaban la iniciativa. Incluso discutieron

la legalidad de algunas de sus formulaciones al interpretar que obstaculizaban y cercenaban derechos constitucionales ("Comienzan a crecer las voces…", 2018; "El Código de Convivencia cercena los derechos de la población", 2018; "'Segregación' y 'gentrificación'…", 2018); lo definieron como un código "criminalizante", "persecutorio", "discriminador", "punitivista" y "represivo".

Una de las organizaciones que planteó su desacuerdo fue el Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ), que emitió 'una declaración sosteniendo que la propuesta:

> confirma la segregación del espacio público del casco urbano, la gentrificación —ya avalada en el Código Urbano— que cierra la ciudad al usufructo de unos pocos. La convocatoria para su debate pretende clausurar la discusión social rápidamente, apoyándose en el consenso de la "vecinocracia" y relegando a las muchas organizaciones sociales que hace décadas desarrollan estas temáticas. ("'Segregación' y 'gentrificación'…", 2018)

Por su parte, los integrantes locales de la Federación de Cartoneros, Carreros y Recicladores (FACCyR) —que permanentemente denunciaban el aumento de las restricciones a su posibilidad de trabajar y de moverse por la ciudad, ante los frecuentes operativos del Municipio que quitaba carros y caballos— rechazaron el proyecto porque penalizaba a quienes utilizaran vehículos de tracción a sangre, cuestión que, aseguraban, "persigue y criminaliza la pobreza, prohibiendo toda actividad de la economía popular que tenga que ver con el uso del espacio público, relegando a los más desprotegidos al hambre, la exclusión y en el peor de los casos, el encierro." (MTE La Plata, Berisso y Ensenada, 2018).

En tanto que, en una gacetilla de prensa publicada en su web, la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) sostuvo que el anteproyecto se realizó "prácticamente sin consulta pública" y que en sus enunciados se presentó una iniciativa que "restringe derechos", porque contenía vicios de "inconstitucionalidad" y falta de "adecuación a los tratados internacionales" sobre derechos humanos.

> La decisión de legislar sobre el uso del espacio público y las prácticas de la vida cotidiana en la ciudad, requieren de un debate serio, abierto y plural con participación de todas las instituciones y organizaciones sociales interesadas en discutir sobre este tema. (…) Esta normativa se inscribe en una política restrictiva, recaudatoria y también represiva, que atenta principalmente contra los derechos de los sectores más vulnerables de la sociedad. El nuevo código plantea que, ante una infracción, se podrá avanzar en el decomiso, multa y detención. No contempla instancias de diálogo o alternativas en la

> resolución de los conflictos. Además, no se garantiza un derecho de plena defensa frente a este proceso, y continúa utilizando figuras inconstitucionales como la conversión de la multa en arresto —mecanismo del antiguo derecho romano e ilegal en nuestro país— cuando la persona no puede pagar la misma. ("La CPM solicitó una audiencia pública…", 2018: s.p.)[11]

En este escenario, más de 50 organizaciones y colectivos de la sociedad civil crearon un espacio asambleario y se movilizaron el 31 de octubre de 2018 frente al Palacio Municipal para manifestar su rechazo a la iniciativa del Ejecutivo[12]. En un comunicado previo a la movilización, las distintas organizaciones afirmaron que el proyecto presentado "tiene como objetivo reprimir la protesta social, así como el trabajo ambulante, sexual y de la economía popular" ("El Código de Convivencia cercena los derechos de la población", 2018), a la vez que remarcaron que su contenido era "sumamente reaccionario, restringiendo la utilización del espacio público a los negocios privados y cercenando los derechos de la población" ("El Código de Convivencia cercena los derechos de la población", 2018). Denunciaron que se trataba de una normativa que buscaba *disciplinar* las diversas prácticas que hacían a la ciudad.

Los cuestionamientos más destacados del proyecto oficial se condensaron en un documento presentado por el CIAJ, al que se sumaron las voces de otras organizaciones sociales de la ciudad. Allí se desplegaron los principales argumentos elaborados:

- Porque se propone como un Código de Convivencia y el único modo de resolución que propone es a través del punitivismo, sin siquiera pensar espacios de diálogos para la construcción de acuerdos sociales.
- Porque ese punitivismo implica la multa y arresto, para lo cual recurre a Comisarías de la provincia sobre las que pesan ya una medida judicial de desalojo y una alarmante sobrepoblación.

---

11. Además, este organismo estatal dedicado a los derechos humanos solicitó al Concejo Deliberante una audiencia pública para debatir la reforma del Código de Convivencia.

12. "Más de 50 organizaciones se movilizan contra el Código represivo de Garro. Organizaciones sociales, organismos de derechos humanos, colectivos de abogadxs, gremios y sindicatos, cooperativas de trabajo, colectivas feministas y LGTBQ+, organizaciones de trabajadoras sexuales, centros de estudiantes, organizaciones políticas, redes y espacios culturales-artísticos, partidos políticos y espacios de migrantes nos movilizaremos el próximo miércoles 31 de octubre a las puertas de la Municipalidad de La Plata para dar cuenta del rechazo y repudio hacia el mal llamado 'Código de Convivencia', impulsado por el intendente Julio Garro" (No al Código Represivo de Garro, s.f.). Ver también Roesler (2018).

- Porque piensa el espacio público a través de la homogeneidad, criminalizando toda forma de alteridad, diversidad y diferencia.
- Porque vuelve a criminalizar la protesta social en contra de los derechos constitucionales a la libertad de expresión y reunión, reponiendo figuras que ya fueron cuestionadas por el Concejo Deliberante en 2016 durante el debate por la "ordenanza antipiquete".
- Porque criminaliza formas de economía social en un contexto de desarme de estructuras de contención de Estado, de avance del desempleo y pauperización del salario, de profunda crisis económica que arroja a cada vez más personas a la supervivencia y ni siquiera reconoce ni apoya la autogestión y organización colectiva de esos sectores.
- Porque criminaliza formas de sociabilidad que hacen a la vida urbana y a la identidad colectiva como el arte callejero, los carnavales barriales, las fiestas callejeras, los ciclos de cine.
- Porque reduce el delito de acoso callejero a una contravención, lo que además implica un uso maniqueo y punitivista de los discursos de género, siendo el Estado el que debiera proponer políticas de garantía y promoción.
- Porque vuelve a calificar la prostitución como una falta.
- Porque en su maniquea forma de presentación (se anuncia su debate en talleres cuya realización es el mismo día en que se presenta) apela al vecino y ciudadano como una entidad abstracta, despojada de toda inscripción social: los y las platenses somos vecinos y vecinas, pero también estudiantes, militantes, trabajadores/as públicos/as, vendedores/as ambulantes, travestis, músicos/as, migrantes, mujeres y feministas (algunas organizadas, otras no), integramos centros culturales, clubes de barrio, deportivos, somos cooperativistas de la economía popular, murguistas, docentes, cartoneros/as, artistas, defensores/as de derechos humanos, jóvenes que usamos el espacio público para expresarnos, bailar, encontrarnos, andar en skate, festejar nuestro upd (último primer día), marchamos organizada o espontáneamente y un montón de etcéteras diversos y múltiples que no entran en esta concepción homogénea e higienista del *country* con el que quieren disciplinar esta ciudad. ("'Segregación' y 'gentrificación'…", 2018)

Desde una perspectiva pragmática (Cefaï, 1996; 2002; 2009; Nardacchione, 2011; 2021; Nardacchione; Acevedo, 2013; Thévenot, 2016), se puede observar que aquellas organizaciones locales cuestionaron la iniciativa oficial a partir de insertarse en la disputa por la definición de una situación —un nuevo Código

considerado injusto y que lesionaba distintas prácticas urbanas— configurando modos de *involucramiento* a partir del despliegue de *regímenes de acción* situados. Es decir, ciertos formatos de reglas de juego que, ajustados a la situación, se ponen en acción por medio de los usos que los actores hacen de sus gramáticas, como en documentos públicos, presentación al Concejo Deliberante, denuncias en los medios de comunicación, movilizaciones callejeras[13].

En este sentido, las mencionadas posturas públicas planteadas por las organizaciones y sus interacciones evidenciaron un tipo de competencia crítica a partir de la elaboración de una gramática que cuestionó la iniciativa oficial elaborando un repertorio de argumentos y vocabularios de motivos que nombraban al proyecto de modo crítico: *discriminador* y *represivo* tanto en sus contenidos como en sus formas.

Se trató entonces de una gramática compartida por actores locales diversos que planteó la emergencia de un problema público[14] y se articuló en la arena pública configurando una denuncia y un desarrollo de argumentos: el trabajo de la crítica, considerando la ardua labor de las pruebas, la construcción de justificaciones y el intento de publicización y generalización del reclamo (Cefaï, 2002; Nardacchione, 2021; Nardacchione; Acevedo, 2013; Thévenot, 2016), sobre los daños que se podían provocar con el avance de la iniciativa de modificación del orden normativo. Una gramática relacionada, a su vez, con una demanda hacia el Municipio debido a las políticas públicas que se impulsaban y con una idea de bien común sobre lo que podía ser el espacio público urbano. En dicha gramática cuestionadora, se pudo reconocer el vínculo entre crítica, denuncia, argumentación, demanda e ideal de bien común, presentadas en la arena pública.

Cabe destacar que esta última se configura en el despliegue de múltiples discursos que se presentan públicamente: gubernamentales, institucionales, mediáticos y de la sociedad civil, a favor y en contra, afirmativos y cuestionado-

13. Siguiendo la perspectiva propuesta por Boltanski y Thévenot (2000, s.p.) en dichos regímenes de acción o de involucramiento no hay determinismos, sino ciertos formatos que implican lógicas de acción y reglas de juego que brindan algo así como "un reservorio empírico donde los actantes —humanos y no humanos— movilizan recursos gramaticales volviéndolos legítimos, enraizados. Esto se manifiesta por ajuste o reconfiguración". Así, seguir ciertas lógicas y formatos, accionar ciertos recursos, "presupone configuraciones estabilizadas, pero solo se las puede verificar en la práctica" (Nardacchione, 2021, s.p.).

14. Para Cefaï (1996: 47), "el problema público se construye y estabiliza, tematiza e interpreta dentro de los marcos o encuadres de pertinencia que prevalecen en un horizonte de interacciones e interlocuciones. Su existencia se juega en una dinámica de producción y recepción de narrativas descriptivas e interpretativas, así como de propuestas de solución" [traducción propia].

res, que tienen la pretensión de mejora común y la resolución de problemas; e implica, según Cefaï (2002), una red de convenciones e instituciones de carácter preexistentes y emergentes a la vez. En dicha arena distintos actores se confrontan por la definición de un problema público de carácter polémico (Cefaï, 1996; 2002; 2009; Nardacchione; Acevedo, 2013). En este caso, la modificación del Código de Convivencia, una política urbana restrictiva para las organizaciones y colectivos que se presentaron como afectados y el uso inadecuado del espacio público en la retórica del Gobierno local[15]. Así, desde la perspectiva pragmática —que recupera en este punto el aporte del pragmatismo americano—, la arena pública tiene una doble connotación: como lugar de combates y como escena de realizaciones (*performances*). "La arena pública es una escena donde, ante los espectadores, se enfrentan los pretendientes a la 'propiedad' (*ownership*) de problemas públicos" (Cefaï, 2002: 53).

Tiempo después, en abril de 2019, se rumoreó que era inminente el tratamiento del proyecto en el pleno del Concejo local, ya que fue uno de los ejes de campaña del oficialismo. De este modo, el intendente planeaba que la nueva ordenanza estuviera aprobada para antes de las elecciones de ese año, en las que finalmente fue reelecto al frente del Municipio. En este contexto adverso, algunas organizaciones sociales y la propia Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a través del Consejo Social, buscaron retomar la visibilización de los cuestionamientos al proyecto de Código.

Entre algunas actividades, se organizó un charla-debate en el Edificio Karakachoff a la que concurrió solo un pequeño número de personas. Dentro de las organizaciones participantes de dicha convocatoria se encontraban el CIAJ e integrantes del MTE. Durante la actividad, se volvió a plantear el desacuerdo sobre el anteproyecto. Marisa, referente de las promotoras ambientales cartoneras del MTE, sostuvo que la actividad que los/as cartoneros/as llevaban a cabo en la ciudad había sido "mal vista, no era considerada un trabajo y sufren de persecución por parte del Municipio" (Marisa, registro de campo, 7.05.2019).

Sobre esta situación de persecución que llevaban adelante tanto el Municipio como la Policía y el poder judicial, Marisa contó en otro encuentro que había "revisión de los carros y maltrato por parte de Control Urbano. El Gobierno muni-

15. "Desde la perspectiva de Cefaï (2002), una arena pública no se puede reducir a un ágora, un campo o un mercado (...) dado que sobrepasa sus lógicas, porque las dinámicas de problematización y publicitación abren escenas y se dirigen a auditorios más amplios. En este sentido, siguiendo una lógica pragmática, las categorías del problema son de carácter contextual y en virtud de lo cual, varían de acuerdo con las arenas de actuación, (...) y, en consecuencia, las categorías se ajustan o antagonizan con las estructuras de sentido simbólico y moral del contexto" (Paredes; Cáceres, 2023: 44).

cipal no quiere a ningún cartonero en la calle. Pero tenemos que salir a trabajar" (Marisa, registro de campo, 04.04.219). En una entrevista radial realizada por esos meses, afirmó: "a nosotros los cartoneros y carreros siempre nos persiguieron. Pero en el último año se intensificó la persecución" ("Carrerxs y cartonerxs piden colaboración…", 2019: s.p.). Incluso varios de los carreros que trabajaban con tracción a sangre en La Plata, sufrieron el decomiso de los caballos y los materiales que trasladaban ("Cartoneros buscan alternativas para trabajar…", 2019: s.p.)[16]. Se reconoce que la actividad de los/as cartoneros/as ha sido de las más hostigadas y atacadas por parte del Municipio, tanto en los discursos oficiales como en las acciones concretas del Gobierno en el espacio urbano. Al respecto, en una entrevista radial, Rodrigo del MTE de La Plata comentó:

> Tenemos compañeros que salen con una bañera y dos ruedas. Imaginate cómo se la rebuscan para salir a trabajar. A uno le da bronca que vengan y lo marginen, lo excluyan, lo persigan. Porque acá en la ciudad no solamente se persigue a los cartoneros, a nosotros no nos van a sitiar la ciudad porque [nos movemos y] la tenés que llenar de policías. No vamos a un solo lugar como puede ser la Plaza San Martín. Hay una persecución a todo aquel pobre que quiere ganarse la vida dignamente. ("Cartoneros buscan alternativas para trabajar…", 2019)

Finalmente, ese año el proyecto oficial comenzó a tratarse en comisiones del Concejo Deliberante, pero no llegó al pleno de las sesiones: desde las bancadas opositoras se cuestionó la informalidad de su presentación y se reclamó la definición de un esquema de trabajo con la presencia de funcionarios del Ejecutivo ("Arrancó el debate por el Código de Convivencia Ciudadana…", 2020). Durante gran parte del 2020, principalmente porque se transitó la pandemia por el COVID-19, el Municipio no volvió a hablar públicamente sobre el tema del nuevo Código. Recién en octubre de ese año impulsó el retorno del debate sobre el proyecto en la Comisión de Seguridad Pública y Derechos Humanos. Asimismo, continuaron las acciones de hostigamiento por parte de Control Urbano hacia algunas actividades callejeras, como siguieron denunciando algunos actores.

---

16. Frente a esta situación de persecución, decomiso de equinos y una fuerte campaña municipal contra la tracción a sangre, en el Cuarto Congreso de Carreros y Cartoneros (realizado en junio de 2019) este sector decidió profundizar el sistema de recolección de materiales *puerta a puerta* con carros tirados a mano, el apoyo de camiones y el posterior reciclado para abandonar de a poco los carros tirados a caballo ("Cartoneros buscan alternativas para trabajar…", 2019; "Más cartoneros dejan atrás los carros tirados a caballo…", 2019).

Ante este escenario, se reanudaron los cuestionamientos a la iniciativa por parte de las organizaciones sociales, las cuales volvieron a activar el espacio "No al Código" y coordinaron una nueva movilización el 2 de diciembre entre Plaza Italia y Plaza Moreno ("Masiva movilización a la Municipalidad contra el Código de Garro", 2020). En la lectura de un documento, que cerró la movilización frente al Palacio Municipal, las organizaciones convocantes plantearon:

> Lejos de promover la "convivencia", el proyecto del Ejecutivo Municipal tiene como objetivo reprimir la protesta social, así como el trabajo ambulante, sexual, de la economía popular, la cultura y las expresiones de la juventud. A su vez, el contenido del proyecto es sumamente reaccionario, restringiendo la utilización del espacio público a los platenses en favor de los negocios privados, y de esta manera cercenando los derechos de la población. ("Masiva movilización a la Municipalidad contra el Código de Garro", 2020: s.p.)

En el mismo documento, las organizaciones actualizaron el accionar del Municipio de los últimos años en relación con diversas prácticas urbanas que acontecían en el cotidiano de la ciudad:

> La creación en 2018 de la Guardia Urbana de Prevención, la militarización de Plaza San Martín y todo el centro de la ciudad en 2019 para impedir el trabajo de les vendedores ambulantes y manteres, la persecución sistemática a cartoneres y recicladores, la respuesta represiva ante los reclamos de las organizaciones sociales de hace unas semanas, y el recrudecimiento de la represión a las trabajadorxs sexuales, a quienes se les iniciaron varias actas por infracción a la cuarentena y se allanaron varios domicilios y pensiones, conforman una muestra más de la ciudad que pretende el Intendente, una ciudad "limpia y homogénea" que busca borrar toda forma de alteridad, diversidad y diferencia. ("Masiva movilización a la Municipalidad contra el Código de Garro", 2020: s.p.)

De esta manera, las organizaciones convocantes destacaron que, detrás de esta iniciativa de reforma y accionar punitivo del Municipio, se encontraba una política urbana que buscaba reforzar la especulación inmobiliaria:

> está la reforma del Código de ordenamiento urbano, es decir, detrás de la criminalización de los sectores populares, de la protesta social, de las expresiones plurales y diversas, está la gentrificación, la valorización del metro cuadrado para reasegurarle los negocios inmobiliarios a las grandes

> empresas que vienen no solo destruyendo la ciudad, sino segregando a los actores más pobres a zonas cada vez más degradadas. Una ciudad cada vez más fragmentada, al servicio de la especulación inmobiliaria. ("Masiva movilización a la Municipalidad contra el Código de Garro", 2020: s.p.)

A mediados del 2021, luego del momento más delicado de la pandemia y nuevamente en un escenario de elecciones legislativas, el Gobierno local volvió a la carga para que el tema del Código de Convivencia se tratara nuevamente en comisiones del Concejo Deliberante e incorporó en el articulado nuevas sanciones sobre maltrato a los animales y otras que buscaban preservar espacios públicos libres de humo de cigarrillos ("Las nuevas sanciones que Garro pretende incorporar...", 2021). En noviembre de ese año finalmente hubo el cuórum necesario para que la iniciativa avanzara en la legislatura y se aprobó el día 9 de ese mes en la Sesión Ordinaria núm. 16, no sin tensiones y quejas de los concejales opositores (La Plata: se aprobó el nuevo código de convivencia urbano, 2021; Código de Convivencia de La Plata: una reforma con... 2021; La Plata: Juntos defiende su código de convivencia ante las críticas, 2021). Oscar Negrelli remarcó el "cambio de paradigma" que implicaba pensar desde la "convivencia ciudadana":

> Este código viene a actualizar el Código de faltas y marca un cambio de paradigma en la convivencia ciudadana, el actual tiene más de 36 años y temas como el de la zona roja en el actual está prohibido, en otros temas estaba la figura del arresto y ahora hay trabajos comunitarios, es decir, que avanza en un montón de temas que la sociedad ha ido incorporando. (La Plata: Juntos defiende su código de convivencia ante las críticas", 2021: s.p.)

Como se reconstruyó en estos apartados, las organizaciones de la sociedad civil —entre ellas la de los cartoneros— movilizaron una serie de cuestionamientos, críticas, argumentos y repertorios de acción sobre el proyecto de nueva normativa, buscando instalar y amplificar el debate sobre los términos de lo que se pretendía con su modificación, y lograron, al menos por un tiempo y teniendo cierta vinculación con la oposición legislativa, evitar la aprobación de la normativa. Esta coordinación multisectorial entre distintas organizaciones y colectivos sociales se tejió desde las interacciones y en situaciones de adversidad frente a la iniciativa oficial de una gobernanza urbana que reforzaba un *orden urbano* excluyente, el cual pretendía expulsar aquello que consideraba *fuera de lugar* (Segura; Vélez, 2020; Smith, 2012). Una iniciativa que marcó la inadecuación de ciertas prácticas sociales al relato del orden (Duhau; Giglia, 2004), es decir,

a una tradición selectiva de la forma platense, al tono y al color local esperable de la ciudad. En tal sentido:

> la noción de orden a partir del cual [el Gobierno local buscó] organizar "la ciudad como casa" recupera un conjunto de sentidos sedimentados sobre la imagen de la ciudad de La Plata y los actualiza en un nuevo contexto con fines claramente conservadores, desplegando un urbanismo "revanchista" y "autoritario". (Segura; Vélez, 2020: 407-408)

Hasta aquí, se reconstruyó parte del desarrollo y la trayectoria del problema público que se configuró sobre la modificación del Código de Convivencia de la ciudad. Código que, si bien fue finalmente aprobado en el Concejo Deliberante local, no frenó el desplazamiento por la traza urbana de las movilizaciones callejeras ni la movilidad cotidiana de los cartoneros y carreros, quienes desde hace un tiempo ya venían abandonando la tracción a caballo por otros medios, debido al permanente hostigamiento. Dicha aprobación tampoco logró obturar el debate público sobre el uso del espacio, aunque significó cierto impase a la organización colectiva y multisectorial que, hasta ese momento, se había aglutinado para impedir que esta normativa prosperara y para denunciar las políticas del Municipio.

Al indagar en esta trayectoria, la perspectiva pragmática contribuyó a focalizar en a) la configuración dinámica de los colectivos sociales que se recomponen en el curso de los problemas públicos, y en b) la propia construcción de los problemas públicos que puede implicar la existencia de colectivos que se montan y desmontan, se arman y desarman en situaciones y sucesos puntuales.

El lugar de los recuperadores urbanos

Como se sostuvo anteriormente, el colectivo cartonero ha sido uno de los sectores a los que particularmente distintas políticas urbanas del Municipio han buscado afectar y obstaculizar su actividad cotidiana. En tal sentido, se puede decir que el nuevo Código de Convivencia reactualizó, convalidó y tipificó ese propósito. En este apartado trazaremos un breve recorrido por el surgimiento del colectivo de los cartoneros y las promotoras cartoneras del MTE de La Plata, principalmente a partir de la mirada de Marisa, una de sus principales referentes.

Entre los años 2010 y 2011 integrantes de la FACCyR llegaron a la ciudad de La Plata y se pusieron en contacto con familias de cartoneros/as que ya realizaban dicha actividad en la región. Según contó Marisa: "la Federación llegó para abrirnos la mente y explicarnos a nosotros mismos que solo no se puede hacer

nada. Que tenemos derechos y que hay que estar unidos para poder llevar adelante y con mucha lucha fuimos consiguiendo cosas" ("Carrerxs y cartonerxs piden colaboración…", 2019: s.p.). Se puede comprender, desde esta mirada, que este hecho fue un punto de inflexión en las prácticas de reciclado urbano en la ciudad y en las trayectorias vitales de los/as involucrados/as en las actividades de cartoneo: las familias cartoneras.

Desde el 2015, ese punto de contacto dio pie a un proceso de organización social de carreros y cartoneros/as de la región[17] dentro del MTE de La Plata, Berisso y Ensenada. Se conformó un agrupamiento en el cual estos actores pudieron articular sus demandas colectivas frente a los Gobiernos locales, con relación al reconocimiento por parte del Estado de su trabajo en la recuperación de los residuos reciclables de la ciudad y en el fomento de la educación ambiental. Una cuestión que en La Plata está plasmada en la Ordenanza 10661/09 (2009), denominada Basura Cero, pero que no tiene un efectivo reconocimiento municipal hacia dicha labor, como sostuvo este colectivo[18] (FACCyR; MTE, 2016).

Como parte del proceso de organización colectiva de los/as cartoneros/as del MTE en la región, comenzaron a tejer alianzas, principalmente con actores de la UNLP, generando iniciativas para capacitarse en reciclado y reutilización, cuestiones de economía popular y cooperativismo —creando la cooperativa Recicladores Unidos—, de género y trabajo y también en los denominados Puntos Azules[19] y en el equipo de Promotoras Ambientales Cartoneras, figura que se construyó a partir de sus prácticas cotidianas. Con todas estas acciones fueron

17. El nucleamiento de los carreros, cartoneros, recicladores y promotoras ambientales es una de las ramas del MTE de la región que se consideran trabajadores/as de la economía popular. Las otras ramas son Rural, Construcción, Sociocomunitaria, Textil, Salud, Educación y Formación, Juventud, Mujeres y Liberadxs.

18. Video producido por los cartoneros del MTE sobre la situación de la recolección de residuos reciclables en La Plata.

19. Los Puntos Azules, iniciados en 2016, son "centros de acopio de materiales sólidos, secos y reciclables —como papel, cartón y botellas pet— que colaboran con el trabajo de los/as cartoneros/as para hacerse de esos recursos que luego recuperan, reciclan y venden. Se trata de un trabajo de coproducción entre distintas instituciones —universidad, escuelas, organizaciones sociales y comunitarias— y la cooperativa de trabajo cartonera que aporta con el desarrollo de parte de la economía popular de la región" ("El 'Punto Azul' se presentó en otras instituciones educativas…", 2018: s.p.). Actualmente, funcionan en la ciudad más de 20 de estos, los cuales, junto con la tarea de las promotoras, buscan visibilizar a los/as cartoneros/as como trabajadores/as y aportar a la economía de las familias que viven de esta actividad, involucrando a la comunidad en la separación en origen y la recuperación de materiales reciclables. Para más información sobre las políticas dedicadas a los RSU en La Plata y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), ver Gutiérrez (2017).

instalando en la ciudad la importancia del trabajo cartonero. Marisa afirmó que: "la gente está tomando consciencia del trabajo de los cartoneros y las cartoneras, pero hay que seguir. Necesitamos difundir, ahí está la importancia para que esto [los Puntos Azules, la separación en origen, la gestión social de residuos] crezca" (Marisa, registro de campo, 04.04.2019). Asimismo, en su hacer cotidiano, las promotoras fueron construyendo espacios genuinos de trabajo e inclusión social; Marisa sostiene que "este trabajo nos empodera a las mujeres porque nos da la fuerza para continuar" (Farías, 2020).

Como se mencionó más arriba, los/as cartoneros/as consiguieron hace pocos años un reconocimiento parcial de su labor por parte del Municipio local, que se expresó en puestos de trabajo y, por momentos, en generar algunos acuerdos para que pudieran trabajar en la vía pública sin ser hostigados/as por los agentes municipales. Estos logros fueron conseguidos gracias a la organización colectiva, mediante peticiones a las autoridades, presentación de proyectos, asociaciones con instituciones, movilizaciones y cortes de calle. Una dinámica que articuló organización de base, reclamos y propuestas que, al menos en los últimos nueve años, ha sido permanente y los/as ha posicionado como actores relevantes en la trama de debates y conformación de asuntos públicos de la ciudad. Como sintetizó Marisa: "los vecinos y vecinas ya reciben distinto a los recicladores, ya no hay tanta discriminación. Se dieron cuenta que realmente trabajan y que es una tarea muy importante. De parte del Municipio y la Policía seguimos sufriendo persecución" ("'Promotoras ambientales': mujeres cartoneras enseñan…", 2021: s.p.).

Este análisis aproximativo de la experiencia de organización social de los/as cartoneros/as aportó líneas interesantes sobre la conformación e instalación de la gestión social de los residuos como un problema público en La Plata, y para indagar en su constitución como colectivo social con sus demandas y su pasaje a la arena pública (Cefaï, 1996; 2002). En este sentido, los cartoneros y las promotoras configuraron prácticas colectivas en las que se cruzaron movilizaciones en el espacio urbano —que tuvieron como interlocutor y negociador casi exclusivo al Municipio, al cual presentaron sus demandas—; alianzas con instituciones, principalmente la UNLP y algunos sindicatos para sumar en la sensibilización sobre los problemas en la búsqueda de soluciones colectivas y en la presión al Estado para dar respuesta, y nuevas codificaciones del sector o colectivo cartonero como construcción de saberes, elaboración de gramáticas e impulso de debates internos. Aquí se encuentra una zona fructífera para continuar con la indagación, la problematización y la tematización de las cuestiones ligadas a la gestión social de los residuos y a las prácticas y los modos de hacer del colectivo cartonero en La Plata.

Desde la perspectiva de los estudios urbanos, la indagación aproximativa realizada a este colectivo social permitió relevar su contexto de experiencia y su punto de vista sobre los modos de recorrer y habitar la ciudad: formas de movilidad urbana marcadas por dificultades para llevar adelante sus tareas y por el hostigamiento estatal, pero también sostenidas desde el esfuerzo compartido y la articulación con otros actores. Así, se afirma que al explorar esas prácticas cotidianas y sentidos sociales se observaron, por un lado, la operativa de procesos de segregación socioespacial (Segura, 2015) y, por otro, una trama colectiva que insistió en fortalecer la gestión social de reciclado y que se organizó en función de sostener y pelear por el reconocimiento de su trabajo como recicladores y recuperadores urbanos.

Palabras finales

A partir del análisis expuesto en el artículo se pueden mencionar algunos hallazgos. En este caso, que se trabajó sobre la modificación del Código de Convivencia y en las formas de apropiación del espacio urbano por parte de agentes sociales, se puede arribar a la necesidad de articular el análisis de las políticas urbanas promovidas desde el Estado local (su discursividad, sus sentidos de ciudad, sus propósitos) y aquellas prácticas sociales que buscan impugnar o tensionar dichas construcciones.

En particular, se indagaron las acciones colectivas que, en los últimos años, han cuestionado la creación de un nuevo Código de Convivencia, al que nombran y acusan de *represivo*, *punitivista* y *discriminador*, y la consolidación de una gobernanza urbana ligada al orden en la ciudad de La Plata. Relacionado con esto, se analizaron las prácticas que llevan a cabo cartoneros y promotoras ambientales, quienes cotidianamente producen ciudad y formas propias de experimentar lo urbano, e instalan la discusión pública sobre la gestión social del reciclado, focalizando en la labor que el colectivo cartonero realiza a diario.

En cuanto a las políticas urbanas locales, se reconocieron escalas de operación distintas que fragmentan la política pública, obstaculizando su integralidad y el acceso a las mismas a distintos sectores y grupos. Así, los sectores vulnerabilizados que para su sobrevivencia movilizan su hacer cotidiano *en* y *por* el espacio urbano, como cartoneros, manteros, personas que realizan venta callejera, son rechazados mediante formas de estigmatización y hostigamiento. Se trata de presencias que parecen molestar e interrumpir la tranquilidad de la ciudad moderna y planificada.

En cuanto a las acciones de denuncia e impugnación hacia el Código de Convivencia, se observó una amplia articulación multisectorial de actores que, en su diversidad, logró visibilizar de manera pública las problemáticas que la nueva normativa podía generar: un Código que en su enunciación y su ejercicio producía un daño. Allí se pusieron en juego repertorios y gramáticas de la protesta que algunos actores, como los/as cartoneros/as nucleados/as en el MTE y la FACCyR, ya venían ejercitando desde hace varios años como mecanismo para visibilizar sus demandas en la arena pública ante el Municipio. Pudimos entender que estas acciones fueron parte de las iniciativas críticas que lograron *frenar*, al menos por un tiempo, la aprobación del proyecto en la legislatura local.

Con relación al quehacer cartonero en La Plata, la insistencia por ser reconocidos como trabajadores de un servicio público esencial, los/as llevó a generar instancias de organización colectiva inéditas para estos sectores vulnerabilizados de la ciudad. A su vez, los posicionó como actores que permanentemente articulaban demandas e iniciativas de cara al Estado, desarrollando relaciones tensas, conflictivas, negociadas o con acuerdos parciales también inéditas en la ciudad. De esta manera, se constituyeron frente al Estado *en* su acción colectiva cotidiana como una parte demandante y un interlocutor colectivo que se validó en su hacer/decir público. Allí trabajaron constantemente en la *traducción* de su retórica, su identidad y sus problemas, elementos que estuvieron disputados en las controversias que llevaron adelante (Callon, 1995).

Asimismo, generaron instancias de asociación y alianza novedosas con la universidad pública, otras instituciones educativas y organizaciones civiles. En este punto, queda por profundizar en la trama de relaciones de coproducción de saberes y prácticas que se tejieron entre los/as cartoneros/as y los agentes de estas instituciones.

Por otro lado, en relación con el espacio urbano, las prácticas de los/as cartoneros/as y las promotoras ambientales configuraron una *experiencia urbana* de manera compleja: allí se articularon la *movilidad cotidiana* —en sus recorridas diarias en busca de residuos y materiales, en sus caminatas por la ciudad yendo a tiembrear y relevar zonas y en la participación en talleres, capacitaciones y charlas por distintas instituciones públicas— y la *protesta*, expresándose como colectivo que llevó a cabo cortes de calle, caravanas y movilizaciones desde sus barrios periféricos hasta el centro del casco urbano. Sus repertorios de acción y gramáticas discursivas se configuraron en ese *hacer por y en la ciudad* pleno de interacciones.

Al indagar en las prácticas y los discursos de estos actores que ocuparon posiciones *desiguales* respecto del acceso al trabajo formal, la vivienda, los lugares de esparcimiento, los bienes y servicios urbanos, entre otras facetas de la

vida urbana, se reconocieron formas de resistencia, movilización, asociación y acción colectiva que configuraron otros modos de habitar y experimentar lo urbano por los sectores populares segregados, así como maneras de cuestionar las dinámicas *excluyentes* de la ciudad contemporánea.

Referencias

1. Arrancó el debate por el Código de Convivencia Ciudadana en La Plata (16 de octubre de 2020). *0221*. Recuperado de https://www.0221.com.ar/nota/2020-10-16-17-5-0-arranco-el-debate-por-el-codigo-de-convivencia-ciudadana-en-la-plata
2. Balerdi, Soledad (2020). *Las redes del hábitat. Demandas colectivas y conflictos urbanos.* La Plata: EDULP.
3. Balerdi, Soledad (2021). Gestión estatal del hábitat y segregación residencial: incertidumbre, participación y reclamo en un conflicto habitacional. *Cuaderno Urbano 30*(30), 35-54. http://dx.doi.org/10.30972/crn.30304925
4. Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent (2000). *De la justification. Les* économies *de la grandeur*. Paris: Gallimard.
5. Caggiano, Sergio; Segura, Ramiro (2014). Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. *Estudios Sociales, 1*(48), 29-42. http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.03
6. Callon, Michel (1995). Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc. En *Sociología de la ciencia y la tecnología* (259-282), coordinado por Juan Iranzo; Teresa González de la Fe; José Blanco y otros. Madrid: CSIS.
7. Carman, Maria; Vieira da Cunha, Neiva; Segura, Ramiro (orgs.) (2013). *Segregación y diferencia en la ciudad*. Quito: FLACSO Ecuador.
8. Cartoneros buscan alternativas para trabajar ante las persecuciones del municipio (13 de junio de 2019). *FM Futura.* Recuperado de https://fmfutura.com.ar/2019/06/13/cartoneros-buscan-alternativas-para-trabajar-ante-las-persecuciones-del-municipio
9. Carrerxs y cartonerxs piden colaboración a vecinxs para el sistema de recolección (26 de junio de 2019). *FM Futura.* Recuperado de https://fmfutura.com.ar/2019/06/26/carrerxs-y-cartonerxs-piden-colaboracion-a-vecinxs-para-el-sistema-de-recoleccion/

10. Cefaï, Daniel (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, *14*(75), 43-66. https://doi.org/10.3406/reso.1996.3684

11. Cefaï, Daniel (2002). Qu'est-ce qu'une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste. En *L'heritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et* épreuves *de civisme* (51-81), coordinado por Daniel Cefaï; Issac Joseph. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.

12. Cefaï Daniel (2009). Comment se mobilise-t-on? L'apport d'une approche pragmatiste à la sociologie de l'action collective. *Sociologie et Sociétés 41*(2), 245-269. https://doi.org/10.7202/039267ar

13. Código Contravencional, Ordenanza municipal núm. 6147 (1985). Concejo Deliberante de La Plata. Recuperado de https://concejodeliberante.laplata.gob.ar/uploads/digesto/nuevos/or6147.pdf

14. Código de Convivencia Ciudadana de la ciudad de La Plata, Ordenanza municipal núm. 12 170 (2021). Concejo Deliberante de La Plata. Recuperado de https://concejodeliberante.laplata.gob.ar/uploads/digesto/nuevos/or12170.pdf

15. Código de Convivencia de La Plata: una reforma con sesgo punitivista y recaudador que persigue a los más vulnerables (28 de octubre de 2021). *Agencia Andar*. Recuperado de https://www.andaragencia.org/codigo-de-convivencia-de-la-plata-una-reforma-con-sesgo-punitivista-y-recaudador-que-persigue-a-los-mas-vulnerables/

16. Comienza el debate: Garro lanza el nuevo Código de Convivencia (9 de octubre de 2018). *Pulso Noticias*. Recuperado de https://pulsonoticias.com.ar/20869/comienza-el-debate-garro-lanza-el-nuevo-codigo-de-convivencia

17. Comienzan a crecer las voces en rechazo al Código de Convivencia (11 de octubre de 2018). *Pulso Noticias*. Recuperado de https://pulsonoticias.com.ar/21277/comienzan-a-crecer-las-voces-en-rechazo-al-codigo-de-convivencia

18. Comunicado MTE La Plata, Berisso, Ensenada (2018). Recuperado de

19. ¿Cómo se vivirá en La Plata con el nuevo Código de Convivencia urbana? (27 de octubre de 2017). *El Día* y *El Día TV*. Recuperado de https://www.eldia.com/nota/2017-10-27-8-8-0–como-se-vivira-en-la-plata-con-el-nuevo-codigo-de-convivencia-urbana–la-provincia-la-ciudad

20. Corcuff, Philippe (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010.* Buenos Aires: Siglo XXI.

21. Decreto N° 0406/18 (2018). Municipalidad de La Plata. Recuperado de https://sibom.slyt.gba.gob.ar/bulletins/899/contents/1207899

22. De Certeau, Michel (2000). *La inversión de lo cotidiano I. Artes de hacer.* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana/ITESO.

23. Delgado, Manuel (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

24. Duhau, Emilio; Giglia, Ángela (2004). Conflictos por el espacio y orden urbano. *Estudios Demográficos y Urbanos, 19*(2), 257-288. https://doi.org/10.24201/edu.v19i2.1187

25. El Código de Convivencia cercena los derechos de la población (30 de octubre de 2018). *Pulso Noticias*. Recuperado de https://pulsonoticias.com.ar/22711/el-codigo-de-convivencia-cercena-los-derechos-de-la-poblacion/

26. El Código de Convivencia ya está listo para ser discutido en La Plata (19 de julio de 2018). *0221*. Recuperado de https://www.0221.com.ar/nota/2018-7-19-17-9-0-el-codigo-de-convivencia-ya-esta-listo-para-ser-discutido-en-la-plata

27. Elorza, Ana Laura (2018). Territorios segregados: representaciones y prácticas en barrios de vivienda social. El caso del barrio "Ciudad de los Cuartetos - 29 de mayo" (Córdoba, Argentina). *Cultura y Representaciones Sociales, 12*(24), 311-337. https://doi.org/10.28965/2018-024-11

28. El "Punto Azul" se presentó en otras instituciones educativas de la ciudad (19 de noviembre de 2018). *Liceo Víctor Mercante.* Recuperado de http://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2018/11/19/el__punto_azul__se_presento_en_otras_instituciones_educativas_de_la_ciudad

29. Farías, Jésica (14 de septiembre de 2020). Poderosas y preocupadas por el planeta. *Revista Cítrica.* Recuperado de https://revistacitrica.com/promotoras-ambientales-cartoneras-la-plata.html

30. Federación Argentina de Cartoneros, Carreros y Recicladores – FACCyR; Movimiento de Trabajadores Excluidos – MTE. [@faccyrmte6543] (2016). *Sin cartoneros no hay reciclado* [video]. YouTube. https://youtu.be/JSqljQY5SE4

31. Garro lanzó su Código de Convivencia para pocos con un simulacro de debate vecinal (9 de octubre de 2018). *Diario Contexto*. Recuperado de https://www.diariocontexto.com.ar/garro-lanzo-su-codigo-de-convivencia-para-pocos/

32. Garro presenta proyecto de nuevo código de convivencia en La Plata que se debatirá en los barrios (8 de octubre de 2018). *Infocielo*. Recuperado de https://www.infocielo.com/politica-y-economia/garro-presenta-proyecto-nuevo-codigo-convivencia-la-plata-que-se-debatira-los-barrios-n96981

33. Garro presentó la instalación de la cámara 800 (8 de julio de 2019). *Pulso Noticias*. Recuperado de https://pulsonoticias.com.ar/46220/garro-presento-la-instalacion-de-la-camara-800

34. Gorelik, Adrián (2005). A produção da cidade latinoamericana. *Tempo Social. Revista de Sociología da USP, 17*(1), 111-133. https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000100005

35. Gutiérrez, Ricardo A. (2017). ¿Hacia un nuevo modelo? Avances en la gestión integral de residuos sólidos urbanos en la Región Metropolitana de Buenos Aires. En *La política del ambiente en América Latina: Una aproximación desde el cambio ambiental global* (239-278), coordinado por María Griselda Günther; Ricardo A. Gutiérrez. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/CLACSO.

36. Hagamos juntos al nuevo código de convivencia (16 de octubre de 2018). Municipalidad de La Plata. Recuperado de: https://www.facebook.com/MunicipalidadDeLaPlata/posts/hagamos-juntos-el-nuevo-c%C3%B3digo-de-convivenciavos-tambi%C3%A9n-pod%C3%A9s-ser-parte-del-nue/2662219593795654/

37. Julio Garro: "Si ahora pensamos que un Código de Convivencia lo hace un intendente nos equivocamos" (11 de octubre de 2018). *Infocielo*. Recuperado de https://infocielo.com/cambiemos/julio-garro-si-ahora-pensamos-que-un-codigo-convivencia-lo-hace-un-intendente-nos-equivocamos-n97129

38. La CPM solicitó una audiencia pública para discutir el código de convivencia de La Plata (12 de noviembre de 2018). *Comisión Provincial por la Memoria*. Recuperado de https://www.comisionporlamemoria.org/la-cpm-solicito-una-audiencia-publica-para-discutir-el-codigo-de-convivencia-de-la-plata/

39. La Plata: Juntos defiende su código de convivencia ante las críticas (3 de noviembre de 2021). *FM Cielo - Infocielo*. Recuperado de https://www.infocielo.com/la-plata/la-plata-juntos-defiende-su-codigo-convivencia-las-criticas-n724138

40. La Plata: se aprobó el nuevo código de convivencia urbano (3 de noviembre de 2021). *Infocielo*. Recuperado de https://infocielo.com/la-plata/la-plata-se-aprobo-el-nuevo-codigo-convivencia-urbano-n724123

41. ¿La Plata se conurbaniza?: crónica de una ciudad cada vez más precaria e informal (15 de julio de 2018). *El Día*. Recuperado de https://www.eldia.com/nota/2018-7-15-5-8-44–la-plata-se-conurbaniza-cronica-de-una-ciudad-cada-vez-mas-precaria-e-informal-informacion-general

42. Las nuevas sanciones que Garro pretende incorporar al Código de Convivencia (13 de junio de 2021). *0221*. Recuperado de https://www.0221.com.ar/nota/2021-6-13-7-5-0-las-nuevas-sanciones-que-garro-pretende-incorporar-al-codigo-de-convivencia

43. López, Matías David (2017) *Cambio de piel: intervenciones culturales, acción colectiva y politicidad emergente en el espacio público de La Plata*. La Plata: Tesis Doctoral (UNLP).

44. Más cartoneros dejan atrás los carros tirados a caballo por una modalidad "puerta a puerta" (14 de junio de 2019). *El Día.* Recuperado de https://www.eldia.com/nota/2019-6-14-3-6-9-mas-cartoneros-dejan-atras-los-carros-tirados-a-caballo-por-una-modalidad-puerta-a-puerta–la-ciudad

45. Masiva movilización a la Municipalidad contra el Código de Garro (2 de diciembre de 2020). *Pulso Noticias.* Recuperado de https://pulsonoticias.com.ar/86091/masiva-movilizacion-a-la-municipalidad-contra-el-codigo-de-garro/

46. Movimiento de Trabajadores Excluidos – MTE La Plata, Berisso y Ensenada. (Comunicado) (octubre de 2018). *Perfil de Facebook*. Recuperado el 10 de julio de 2024 de https://www.facebook.com/mtelaplata/

47. Municipalidad de La Plata. (2018). *Anteproyecto de Código de Convivencia Ciudadana*. Municipalidad de La Plata.

48. Muñoz, María Antonia; Villar, Lidia Inés (2017). Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP en la CGT). Entre la organización sindical y el conflicto político-social (Argentina, 2011-2017). *Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, 5, 22-52. Recuperado de https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/57

49. Nardacchione, Gabriel (2011). El conocimiento científico y el saber práctico en la sociología pragmática francesa. Reflexiones sobre la sociología de la ciencia de B. Latour y la sociología política de L. Boltanski. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 19, 171-182. Recuperado de https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/342

50. Nardacchione, Gabriel (2021). El giro pragmático en la sociología. De las sociologías americanas a la perspectiva político-moral de Boltanski. *Revista Española de Sociología, 30*(1). https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.14

51. Nardacchione, Gabriel; Acevedo, Mariela H. (2013). Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina. *Revista Argentina de Sociología*, 17-18, 87-118. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51813

52. Nardacchione, Gabriel; Piovani, Juan Ignacio (2017). Las sociologías post contemporáneas: discusiones teóricas, estrategias metodológicas y prácticas de investigación en contextos diferentes. *Cuestiones de Sociología*, 16. https://doi.org/10.24215/23468904e023

53. No al Código Represivo de Garro (s.f.). *Perfil de Facebook* [Página de Facebook]. Recuperado el 10 de julio de 2024 de https://www.facebook.com/No-al-Código-Represivo-de-Garro-346004169296015

54. Oscar Negrelli: "Vamos a discutir entre todos los platenses el uso del espacio público y no el abuso del espacio" en La Plata (13 de mayo de 2018). *Impuso Buenos Aires*. Recuperado de https://www.impulsobaires.com.ar/nota/263985/oscar_negrelli_vamos_a_discutir_entre_todos_los_platenses_el_uso_del_espacio_publico_y_no_el_abuso_del_espacio_en_la_plata

55. Paredes, Juan Pablo; Cáceres, Daniel (2023). La sociología de los problemas públicos. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 76, 37-49. Recuperado de https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/70080

56. "Promotoras ambientales": mujeres cartoneras enseñan a separar residuos y piden apoyo municipal (6 de marzo de 2021). *Info Blanco sobre Negro*. Recuperado de https://www.infoblancosobrenegro.com/nota/73970/promotoras-ambientales-mujeres-cartoneras-ensenan-a-separar-residuos-y-piden-apoyo-municipal/

57. Ramírez-Kuri, Patricia (2009). La ciudad y los nuevos procesos urbanos. *Cultura y Representaciones Sociales*, *3*(6), 163-187. Recuperado de https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/549

58. Roesler, Pablo (31 de octubre de 2018). Organizaciones sociales marcharon en La Plata contra el Código de Convivencia. *Tiempo Argentino*. Recuperado de https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/organizaciones-sociales-marcharon-en-la-plata-contra-el-codigo-de-convivencia/

59. Segura, Ramiro (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. San Martín: UNSAM.

60. Segura, Ramiro (2021). *Las ciudades y las teorías. Estudios sociales urbanos.* San Martín: UNSAM.

61. Segura, Ramiro; Vélez, Joaquín (2020). Ordenar la casa. Securitización, jerarquización y regulación del espacio urbano en la política de Cambiemos en La Plata (2015-2019). *Interseções*, *22*(3), 388-412. https://doi.org/10.12957/irei.2020.56789

62. "Segregación" y "gentrificación", el Código de Convivencia ya tiene su primera crítica (11 de octubre de 2018). *0221*. Recuperado de https://www.0221.com.ar/nota/2018-10-10-22-23-0–segregacion-y-gentrificacion-el-codigo-de-convivencia-ya-tiene-su-primera-critica

63. Smith, Neil (2012). *La nueva frontera urbana. Ciudad revanchista y gentrificación.* Madrid: Traficantes de sueños.

64. Thévenot, Laurent (2016). *La acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Matías David López

Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Licenciado y profesor en Comunicación Social (UNLP). Docente en la UNLP e Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Correo: matiasdlopez@yahoo.com.ar

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Sistema de evaluación de los aprendizajes por competencias en ciclos propedéuticos: diseño aplicado al Programa Profesional en Agronegocios en Buga, Colombia*

Charol Daniela Escudero-Rayo[I],
Beatriz Eugenia Grisales-Herrera[II],
Paula Andrea Joya-Naranjo[III]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.06

Cómo citar: Escudero-Rayo, Charol Daniela; Grisales-Herrera, Beatriz Eugenia; Joya-Naranjo, Paula Andrea (2025). Sistema de evaluación de los aprendizajes por competencias en ciclos propedéuticos: diseño aplicado al Programa Profesional en Agronegocios en Buga, Colombia. *Revista CS*, 46, a06. https://doi.org/10.18046/recs.i46.06

Resumen: El presente artículo describe el proceso de diseño del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) por competencias para el Programa Profesional en Agronegocios de una institución de educación superior (IES) de Buga, Colombia. La investigación partió de una brecha poco explorada: la ausencia de sistemas de este tipo, aplicados a programas con ciclos propedéuticos en el país. El proceso metodológico se desarrolló con base en el modelo de diseño curricular ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que orientó la construcción y validación de un piloto. Los resultados evidenciaron la necesidad de atender los contextos institucionales, articular a los actores educativos y analizar la coheren-

* Este artículo de investigación cualitativo es producto del proyecto Modelo de integración de las cadenas horto-frutícola y avícola en Colombia. Un pacto para la innovación en capacidades científicas a través de bioproductos sostenibles, específicamente desde la línea 4.2. del proyecto Diseño del modelo de aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo de los aprendizajes por competencias para el Programa Profesional en Agronegocios de una institución de educación superior en la ciudad de Guadalajara de Buga. En acompañamiento del Instituto Técnico Agrícola de Buga (ITA). Periodo de ejecución: 36 meses. Artículo de investigación recibido el 05.02.25 y aceptado el 08.09.25.

I. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

II. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

III. Institución Universitaria Antonio José Camacho (Cali, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

cia entre planes de estudio y resultados de aprendizaje. Así mismo, mostraron la utilidad de contar con referentes locales e internacionales para cerrar la brecha entre los niveles meso y microcurricular, aportando una ruta replicable para IES que busquen fortalecer sus sistemas de aseguramiento.

Palabras clave: Decreto 1330 de 2019, resultados de aprendizaje en sistemas de evaluación de los aprendizajes por competencias, rutas de aseguramiento y valoración de aprendizajes, evaluación y valoración de los resultados

Assurance of Learning (AoL) System by Competencies in Propaedeutic Cycles: Design Applied to the Professional Program in Agribusiness in Buga, Colombia

Abstract : This research project explores the design and implementation of an Assurance of Learning (AoL) system by competencies for the Professional Program in Agribusiness at a higher education institution (HEI) in Buga, Colombia. The study addresses a significant gap in the country's educational landscape; namely, the lack of AoL systems in programs with propaedeutic cycles. Guided by the ADDIE model, this research employs a mixed-methods approach to develop and validate a pilot AoL system. Findings emphasize the importance of contextualizing AoL systems within institutional settings, engaging stakeholders, and ensuring curricular coherence. This study contributes to the existing literature by providing a replicable framework for higher education institutions seeking to strengthen their AoL systems, ultimately enhancing the quality of education and student learning outcomes.

Keywords: Decree 1330 of 2019, Learning Outcomes in Competency Assessment Models, Pathways for Learning Assurance and Assessment, Evaluation and Valuation of Results

Introducción

Uno de los mayores retos en todos los niveles de educación es lograr un seguimiento riguroso que articule enseñanza, aprendizaje y evaluación con el corazón de cada institución: el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta tarea se complejiza porque cada práctica docente es distinta y los cursos varían en objetivos, contenidos y enfoques, lo que exige mecanismos que garanticen coherencia y continuidad. Para cumplir la promesa institucional de formación, resulta indispensable establecer procesos sistemáticos de revisión y retroalimentación que orienten las decisiones pedagógicas hacia metas alcanzables y medibles.

Diversos estudios comparativos de modelos o sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior ofrecen criterios valiosos para enfrentar este desafío. Entre ellos se destacan el modelo AUDIT de la Agencia Nacional de

Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el Marco Común de Garantía de Calidad Europeo (CQAF) y el modelo de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), que han demostrado fortalezas en la definición de estándares para estudiantes, programas e instituciones, así como en la consolidación de una cultura de excelencia y en la actualización de sistemas de información (Díaz, 2021; Silva; Bernal; Hernández; Sánchez, 2014). De acuerdo con la caracterización de Silva *et al.* (2014: 31), se concluye que:

> El aseguramiento de la calidad requiere de la existencia de por lo menos tres modelos complementarios: uno que dé cuenta de la política institucional para el aseguramiento de la calidad, un modelo que evidencie la organización de las IES con una perspectiva de sistema integrado, y un modelo que haga explícitos los principales elementos que participan en la autoevaluación y la construcción de planes de mejoramiento.

En términos generales, las instituciones dedicadas a la educación deben verificar y garantizar la calidad del servicio que están ofreciendo a la nación, guiándose de directivas nacionales e internacionales. A su vez, estos sistemas son importantes para que las universidades puedan compararse a nivel internacional y, de esta manera, alinear los aprendizajes y habilidades de los egresados, respondiendo a las necesidades contextualizadas, a estar más preparados para las realidades laborales y para las exigencias de formación a nivel mundial. Por tanto, estos objetivos deben responder a los lineamientos y requerimientos locales, nacionales e internacionales, para que los logros se traduzcan en un objetivo alcanzable y medible con respecto a otros países.

Asimismo, para el proceso de mejora y calidad, distintos países han promovido estudios y análisis de experiencias que han fortalecido el aseguramiento del aprendizaje en la educación superior. Organismos como la UNESCO (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la ANECA y el European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) han coincidido en el imperativo de establecer referentes comunes para evaluar y garantizar los Resultados de Aprendizaje (RA) de los estudiantes. En este escenario, consolidaron el Assurance of Learning (AoL) —en español, Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SEA)—, el cual involucra el aseguramiento, la valoración y el monitoreo, sistemáticos de los RA de los estudiantes para garantizar que cumplan con los estándares deseados del programa.

En la educación superior, el SEA es esencial debido a que, primero, mejora la enseñanza y el aprendizaje, pues brinda retroalimentación a los docentes

sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza y ayuda a identificar áreas donde se necesitan mejoras. Al evaluar los RA de los estudiantes, los educadores pueden ajustar sus estrategias de enseñanza y su currículo para satisfacer sus necesidades. Segundo, permite a las instituciones demostrar el cumplimiento de estándares de calidad y acceder a procesos de acreditación y reconocimiento externo, elementos clave para su posicionamiento académico y social (Amórtegui-Osorio, 2023). Tercero, facilita la mejora continua, ya que posibilita a las instituciones evaluar y mejorar continuamente sus programas en función de los datos de desempeño de los estudiantes. Cuarto, proporciona evidencia de los RA:

> Garantiza que los programas estén en mejoramiento continuo, realicen seguimiento al aprendizaje de los estudiantes e implementen estrategias pedagógicas que aporten al alcance de las metas y objetivos de aprendizaje. Además, los estudiantes son agentes activos en su proceso de aprendizaje y conocen las competencias que van a desarrollar en el transcurso de su programa. (Universidad de los Andes, s.f.)

Lo anterior indica una visión positiva alrededor de la implementación de los SEA en las instituciones, en la cual también surgen retos, tales como el reconocimiento de la diversidad de las IES, la distinción de los objetivos en cada nivel de educación, el soporte de la calidad por medio de otros mecanismos y el fomento de la capacidad para mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, entre otros.

En Colombia, la política de aseguramiento de la calidad se consolidó a partir de la Ley 1188 (2008), el Decreto 1075 (2015) y, de manera más reciente, el Decreto 1330 (2019). Este último introdujo cambios sustantivos al modelo de registro calificado y acreditación al exigir que los programas académicos evidencien, mediante factores y características verificables, la manera en que contribuyen al mejoramiento institucional y al logro de estándares de alta calidad (Camacho, 2022). En la misma línea, el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) reforzó la necesidad de articular el aseguramiento con procesos de acreditación más integrales y comparables (Camacho, 2022).

Un aspecto central de esta normativa es la incorporación de los Resultados de Aprendizaje (RA) como criterio fundamental para la valoración de los avances estudiantiles y la cualificación permanente de los programas. Los RA son enunciados claros de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo formativo (ANECA, 2013 como se citó en Camacho, 2022). En estrecha relación con las competencias, permiten evidenciar los logros del egresado y la pertinencia de cada programa académico.

Dada la novedad de estos procesos en el contexto colombiano, resulta cada vez más necesario diseñar sistemas de valoración del aprendizaje que se adapten a la diversidad de instituciones y áreas de formación, y que aporten evidencia útil para responder tanto a los estándares nacionales como a las tendencias internacionales.

Igualmente, es necesario preguntarse y compartir cómo las instituciones de educación superior (IES) diseñan estos sistemas y qué ventajas representan, pues la ausencia de experiencias documentadas, especialmente en programas con ciclos propedéuticos, limita la generación de referentes nacionales y reduce las posibilidades de comparación y aprendizaje interinstitucional.

Por todo lo anterior, y considerando que los esfuerzos por diseñar sistemas de aseguramiento del aprendizaje por competencias aún tienen amplio terreno por recorrer debido a la diversidad de IES, se hizo trascendental documentar experiencias que aportaran referentes al campo, evidenciando un registro del proceso, los pasos necesarios y los hallazgos a tener en cuenta para crear sistemas cercanos a las realidades y necesidades educativas.

Este artículo contribuye a esa tarea al presentar una posible ruta de aseguramiento del aprendizaje desarrollada en una institución con programas de formación por ciclos propedéuticos en el área agrícola. La propuesta busca mostrar cómo los procesos institucionales pueden articularse entre sí para valorar la calidad de los aprendizajes, apoyándose tanto en referentes internacionales como en experiencias locales. Se trata de un aporte con valor social, pues ofrece elementos metodológicos y resultados que pueden servir como punto de partida para otras investigaciones y para la producción académica en educación.

En este marco, surgió la pregunta de investigación: ¿cómo diseñar un sistema de aseguramiento del aprendizaje por competencias en un programa de educación superior con ciclos propedéuticos? Para responderla, este artículo describe el proceso de diseño de dicho sistema en el Programa Profesional en Agronegocios de una institución de educación superior en Guadalajara de Buga (Valle del Cauca, Colombia), durante el periodo 2022 a 2023.

El diseño del SEA fue llevado a cabo por un equipo interdisciplinario que incluyó expertos en pedagogía, evaluación y aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Durante el ejercicio se contó con la participación activa del Programa de Profesional en Agronegocios desde la recolección de información y documentos institucionales. Su intervención fue directa por el interés de tener en cuenta las voces y necesidades de la IES a partir de encuestas, entrevistas y grupos focales dirigidos a la comunidad educativa, además de contar con el acompañamiento de dos coordinadores como representantes del programa.

Contexto institucional

La IES es un establecimiento público que ofrece carreras profesionales, técnicas, tecnológicas en producción agrícola sostenible, gestión agroindustrial y en agronegocios, entre otras, y que trabaja por ciclos propedéuticos; estos se refieren a una estructura curricular en la educación superior que busca integrar y articular los conocimientos de diferentes disciplinas para formar a los estudiantes de manera más completa y holística. En suma, buscan romper con la fragmentación del conocimiento y promover una formación más integral y profunda, desarrollando habilidades y competencias para enfrentar los desafíos del mundo actual de manera más efectiva. En este sentido, favorecen una movilidad y facilidad laboral para los estudiantes, en la medida que pueden certificar sus conocimientos antes de recibir el título profesional.

Dentro del marco de la IES se despliega una estructura educativa con conceptos clave que orientan su oferta académica y metodología. El *campo de fundamentación* representa el cimiento en el cual se apoyan las áreas de conocimiento esenciales para la formación integral de los estudiantes. Los *momentos* se refieren a los períodos específicos en los que se dividen los programas académicos, estructurados para abordar progresivamente los contenidos y competencias requeridas. Los *ejes temáticos* son áreas centrales de estudio que agrupan y relacionan las distintas disciplinas y saberes, otorgando coherencia al currículo. El *referencial de competencias* se erige como un marco de referencia que delinea las habilidades, conocimientos y aptitudes que se espera adquieran los estudiantes al finalizar su formación. Los *campos de competencias* definen las áreas específicas en las cuales los estudiantes deben destacar para desempeñarse eficazmente en el mercado laboral. Mientras que los *campos de formación* representan la perspectiva global y multifacética de los programas académicos, abordando tanto los aspectos técnicos como los valores éticos y competencias transversales. Estos conceptos esenciales configuran un marco integral que guía la formación académica y profesional, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para sobresalir en el sector productivo.

De acuerdo con esto, es necesario conocer los conceptos fundamentales que orientan el presente proceso de investigación.

Marco conceptual

Diseño y gestión curricular

Es importante distinguir entre diseño curricular y gestión curricular, conceptos relacionados, pero aplicados de manera diferente. El segundo se refiere a la implementación y supervisión del currículo en la práctica educativa. Tal como mencionó Fancy Castro (2005: 14): "Gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan". Implica la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; además de tareas como la asignación de recursos, la capacitación docente, la coordinación entre actores educativos y la evaluación de resultados con miras a la mejora continua (Castro, 2005).

El diseño curricular, en cambio, se refiere al proceso de planificar y desarrollar el contenido, las metas y los métodos de enseñanza en un programa educativo. Le corresponde la creación de un plan estructurado coherente y sistemático para guiar la instrucción hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con Ana Graciela Fernández (2015: 1):

> El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el diseño curricular realiza un análisis de las necesidades a cubrir para crear un currículo que cumpla con las características requeridas. Esto se hace a partir de una lectura del contexto, así como de la planeación, operación y evaluación (Aranda; Salgado, 2005). Ambos conceptos se relacionan en este artículo en tanto se propone el diseño de un sistema de aseguramiento que aporta a la gestión curricular y, a su vez, lo evalúa para contribuir al mejoramiento continuo.

Sistemas de Evaluación del Aprendizaje (SEA)

Ahora bien, es necesario comprender el aseguramiento y la valoración del aprendizaje, el cual es un concepto amplio, considerando que cada institución puede integrar una mirada sobre este. Por ejemplo, el SEA hace referencia a "los

procesos por medio de los cuales se demuestra que los estudiantes están logrando los aprendizajes esperados para los programas en los cuales participan" (California State University, 2016, como se citó en Universidad de la Sabana, 2020). O bien puede considerarse la disposición de los medios que permiten cumplir la promesa de valor y generar valor agregado. La Universidad de la Sabana (2020: 2) definió el SEA como:

> un elemento ordenador de los procesos académicos mediante procesos de enseñanza pertinentes y articulados con todos los niveles educativos, y coherentes con los proyectos educativos de la Universidad y de sus programas, garantizando que se alcance un saber teórico y práctico para el desempeño idóneo de los graduados, en el contexto profesional y social.

Este implica, por lo tanto, un enfoque constante y estructurado para evaluar los planes de estudio con el propósito de asegurar que los componentes y las secuencias de enseñanza establecidos realmente posibiliten a los estudiantes alcanzar los objetivos educativos. Impacta todos los niveles del currículo (macro, meso y micro) y orienta las acciones propias de la gestión curricular (diseño y rediseño, entrega y evaluación) (Universidad de la Sabana, 2020).

Modelo ADDIE

El diseño del SEA presente en este artículo, se desarrolló a partir del modelo de diseño instruccional ADDIE, propuesto por Russel Watson en 1981. De acuerdo con Belloch (2017: 10), "es un proceso de diseño instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas". Este carácter iterativo convierte al ADDIE en una herramienta flexible que posibilita hacer ajustes en función de los hallazgos obtenidos en cada etapa, garantizando la coherencia y la mejora continua del diseño formativo.

Se trata de un sistema circular que plantea cinco fases. En la primera se analizan los elementos del ambiente de aprendizaje para describir la situación y determinar las necesidades formativas. En la segunda, se realiza el diseño, ya sea de una secuencia didáctica, una estrategia formativa o un sistema más complejo de acuerdo con los derroteros encontrados en el análisis. En la tercera fase, se pasa al desarrollo de los contenidos, materiales, instrumentos o rejillas que faciliten la puesta en marcha del diseño. La implementación, que es la cuarta fase, es la puesta en marcha de la acción formativa o el sistema, teniendo en cuenta la participación de los alumnos o a manera de piloto. Por último, en la

quinta, se realizan dos evaluaciones, una formativa de las etapas del proceso ADDIE y una para analizar los resultados de la acción formativa (Belloch, 2017).

Este modelo no solo constituye una referencia para la planeación curricular, sino que en este estudio se convirtió en la base metodológica para estructurar el sistema de aseguramiento del aprendizaje. Sus fases ofrecen una guía progresiva que, al articularse con un enfoque cualitativo, permitieron comprender y documentar el proceso de su construcción en un contexto institucional específico. De este modo, no se limita a un marco conceptual, sino que establece un puente directo hacia la metodología empleada en esta investigación.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, pertinente para analizar procesos educativos en profundidad, considerando los significados, percepciones y saberes de los actores involucrados. Tal como señalaron Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), la investigación cualitativa busca comprender las acciones humanas desde las intenciones y los significados que las motivan. En este caso, dicho enfoque permitió describir y analizar la construcción del SEA en un programa con ciclos propedéuticos, atendiendo a su complejidad institucional y normativa.

La elección de este enfoque se justificó en la necesidad de describir y documentar un proceso en construcción, integrando las voces de docentes, estudiantes y coordinadores, y contrastando los hallazgos con referentes nacionales e internacionales.

La investigación se estructuró siguiendo el modelo ADDIE, organizado en tres pasos. El primero, análisis, consistió en una valoración diagnóstica de la institución y del programa a partir de los criterios establecidos en el Decreto 1330 (2019), complementada con un mapeo curricular que facilitó identificar la alineación entre competencias, RA y asignaturas. El segundo paso, diseño y desarrollo, implicó la revisión de 20 experiencias nacionales e internacionales que sirvieron de referente para definir la estructura del sistema y elaborar los instrumentos (matrices de alineación, rúbricas, protocolos de observación, guías de entrevistas y grupos focales). Estos insumos fueron sometidos a juicio de expertos en pedagogía y aseguramiento de la calidad, lo que posibilitó validar su pertinencia y claridad. El tercer paso, implementación, se llevó a cabo mediante la aplicación de un piloto en cuatro módulos de un semestre del programa que permitió probar la viabilidad del sistema y realizar los ajustes necesarios.

Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales con estudiantes y docentes y el análisis documental de planes de estudio y reglamentaciones. Los datos fueron organizados en matrices y sometidos a procesos de triangulación entre fuentes, así como a validación por pares mediante la socialización de resultados con el Comité Académico del programa. Estas estrategias garantizaron la credibilidad y confiabilidad del análisis.

En cuanto a las consideraciones éticas, todos los participantes firmaron un consentimiento informado y se les socializaron los objetivos y alcances del estudio. La participación fue voluntaria y la información recolectada se trató de manera confidencial y exclusiva para fines académicos e investigativos.

Paso 1.
Análisis: valoración diagnóstica

El análisis de la institución dio inicio con un ejercicio de caracterización en el que se tuvieron en cuenta los factores mencionados en el Decreto 1330 (2019), especialmente lo relacionado con el currículo y los RA. El resultado fue un diagnóstico de los procesos educativos en relación con el aseguramiento y valoración de los RA del Programa Profesional en Agronegocios.

El modelo didáctico de la IES de Buga renunció al paradigma tradicional de enseñanza y se enfocó en la formación para el aprendizaje desde el primer día. Este enfoque se basa en referentes de competencias que han sido identificados con el respaldo de sectores productivos reales y validados a través de investigaciones y aplicaciones tecnológicas, lo que posibilita crear ambientes de aprendizaje complejos que favorecen la simulación y la construcción de situaciones realistas que ayudan a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias para su futura inserción en el mundo laboral; gracias al enfoque pedagógico que enfatiza en la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades.

En cuanto al currículo, se realizó una revisión de los procesos meso y microcurriculares inmersos en la creación y desarrollo de los programas agrícolas, su planificación y gestión, con centro en el Programa Profesional en Agronegocios. Este se basa en la Misión de Sabios 2019 y en las necesidades del sector productivo, enfatizando en campos de competencias clave. Los *syllabus* se desarrollan de manera colaborativa y están orientados a las necesidades del mercado actual. La institución mantiene una flexibilidad curricular que le facilita a los estudiantes ponerse al día con competencias atrasadas y valora los ciclos propedéuticos para el acceso al empleo.

En este sentido, se encontró que la institución ofrece una amplia gama de estrategias de flexibilidad curricular como la posibilidad de tomar créditos de otros programas, lo que representa una gran fortaleza para las personas que laboran y buscan continuar su formación de manera integral. Igualmente, docentes y estudiantes destacan la propuesta curricular del Programa en Agronegocios por la combinación de competencias que pretenden alcanzar y la articulación entre los campos de competencia y de fundamentación.

Como parte del proceso, se detalla una serie de recomendaciones en torno a los procesos de evaluación y seguimiento de los aspectos microcurriculares. Algunas de estas consistieron en fortalecer dichos procesos, centrándose en el desarrollo y seguimiento de los *syllabus* y las prácticas docentes. Además, se sugirió implementar un sistema de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación más sólido, en el que los estudiantes tuvieran un papel más representativo y se fomentara la retroalimentación constructiva. Se identificó que se requiere una mayor capacitación docente en términos de los RA para garantizar una alineación efectiva entre la evaluación y los objetivos de aprendizaje. Por último, se concluyó que se debe facilitar un proceso de seguimiento más robusto de los *syllabus*, que promueva la colaboración y flexibilidad en su diseño y actualización.

En términos de los RA, la institución presentó avances en la construcción y en acciones de capacitación docente frente a su formulación. Los docentes de la institución consideraron que el modelo pedagógico centrado en competencias les ha dado claridad sobre el aseguramiento de los aprendizajes. Los Resultado de Aprendizaje del Programa (RAP) se desarrollan dentro de una matriz de doble impacto retomando, por un lado, la Misión de Sabios 2019 y, por el otro, las competencias profesionales identificadas dentro del sector productivo.

Anteriormente, los Resultados de Aprendizaje de los módulos (RAA) se identificaban en los *syllabus* como logros de desempeño o propósitos. Se destaca que, dentro de su modelo pedagógico, la IES opera desde la identificación de necesidades del sector productivo, potenciando así las habilidades que debe tener el estudiante al desempeñarse en el mercado laboral.

Adicionalmente, se identificó que la IES no contaba con perfiles de egresos, RAP, diferenciados por los diferentes ciclos propedéuticos. De acuerdo con el Decreto 1330 (2019) y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, se sugirió establecer un perfil de egreso y resultados de aprendizaje de programas por ciclo, y realizar el seguimiento y evaluación de estos diferenciando los ciclos técnico, tecnológico y profesional.

De igual manera, se recomendó hacer una revisión a nivel meso y microcurricular de la pertinencia de los RA (RAP y RAA) formulados en relación con las competencias y unidades de competencia, es decir, se debía hacer un ejercicio

de mapeo curricular completo, lo que daría la puerta de entrada al diseño de un proceso de aseguramiento y valoración de aprendizajes por competencias propio. Este hallazgo representó un avance en cuanto a la investigación.

Dentro de esta revisión documental de la IES y la revisión de la malla del programa, se encontró la necesidad de hacer el mapeo curricular como parte del sistema de aseguramiento de los aprendizajes. Esto brindó algunas pistas sobre el panorama curricular. Partir desde una caracterización institucional aporta bases más sólidas para la construcción de planes de acción adaptados a las necesidades institucionales.

El análisis detallado de la institución revela la importancia de una gestión curricular efectiva en la educación superior, en tanto el currículo se asume como la columna vertebral de la formación académica y debe ser planificado y gestionado de manera estratégica para garantizar que cumpla con los estándares de calidad y las necesidades cambiantes de los estudiantes y el mercado laboral. Por ello, la alineación curricular se hace trascendental.

La revisión de los procesos meso y microcurriculares, así como la atención especial a la práctica docente y a los *syllabus*, resaltan la complejidad y la interconexión de los elementos que conforman un programa educativo sólido. Además, el enfoque en competencias emerge como un factor clave en la propuesta curricular, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral de manera efectiva.

Las recomendaciones presentadas para la mejora curricular y el aseguramiento de los RA representan un camino hacia la excelencia académica y la adaptación constante a las demandas del entorno educativo.

Paso 2.
Diseño y desarrollo del SEA

Para el desarrollo del segundo paso se realizó una revisión documental cuyo objetivo fue analizar sistemas de aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo de aprendizajes de distintas IES a nivel internacional y nacional, según los pasos abordados en cada modelo. Para ello, se hizo uso de bases de datos como Google Scholar, SciELO, Dialnet y EBSCO, además se hicieron búsquedas en distintas páginas web de IES tanto a nivel internacional como nacional.

Los criterios de elección incluyeron que los documentos hubieran sido producidos dentro del periodo 2008 a 2022 y que presentaran casos institucionales sobre sistemas de evaluación y aseguramiento de aprendizajes. Las palabras clave para la búsqueda fueron Aseguramiento de aprendizajes, Objetivos de

aprendizaje, Resultados de Aprendizaje, Evaluación de aprendizajes, Educación superior, competencias de aprendizaje, y su respectiva traducción para las bases de datos en inglés. En primer lugar, se analizó el título y resumen según los criterios de inclusión; luego se accedió al texto completo para ser fichado y posteriormente analizado en una matriz en el programa Excel. Finalmente, se escogieron 20 SEA para su sistematización y análisis, 16 internacionales y cuatro nacionales.

A nivel internacional, uno de los principales referentes fue la Universidad Victoria de Wellington que realiza un proceso SEA siguiendo las pautas proporcionadas para la acreditación de la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). La ruta parte de cuatro preguntas principales que resumen el sistema de revisión y aseguramiento de la mejora continua: ¿Qué queremos que nuestros graduados sepan, hagan y sean? ¿Dónde/cómo proporcionaremos oportunidades para que aprendan estas cosas? ¿Cómo sabremos si los alumnos las han adquirido? ¿Qué cambiaremos nosotros si los estudiantes no han aprendido estas cosas?

En primer lugar, se plantea una revisión y alineación con la misión, visión y valores institucionales. En el segundo, se establecen las metas, los objetivos y los RA. Tercero se pasa al diseño y mapeo del currículo. Posteriormente, se evalúa el aprendizaje de los estudiantes y, por último, se comprueban los resultados para mejorar el diseño (Mabin; Marshall, 2012). Cabe destacar que allí se establecen las temporalidades y la forma en que los docentes que evalúan los RA deben desarrollar la ruta.

Otro caso a resaltar es el desarrollado por la universidad de Augusta University (s.f.: s.p.) en Assurance of learning process, que tiene como objetivo "garantizar el progreso de los estudiantes y mejorar el aprendizaje de las competencias de egreso". El SEA tiene un primer momento para establecer competencias y objetivos de aprendizaje; después pasa a la creación de RA; desarrolla las rúbricas para la evaluación de resultados de aprendizaje y su ubicación en el plan de estudios. A continuación, se califican, recopilan, organizan y analizan los resultados de la medición directa y se utilizan para informar las revisiones pedagógicas y curriculares para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en las competencias identificadas para el programa. Para *cerrar el ciclo* de un RA, los datos deben recopilarse por segunda vez para medir la eficacia de las revisiones pedagógicas o del currículo. Es importante rescatar las temporalidades expuestas, pues afirman que el aseguramiento de la calidad dura dos años, tiempo en el que se puede determinar si las transformaciones de los docentes dan frutos de aprendizaje, esto es, el aseguramiento solo cobra sentido en relación con un proceso de evaluación y reflexión previa.

Por su parte, Hanken School of Economics (2019) indica que el objetivo de la política de aseguramiento del aprendizaje es proporcionar un marco que ayude a garantizar que los estudiantes puedan demostrar logros frente a los RA establecidos en un nivel específico, y que informe a las partes interesadas internas y externas sobre los resultados de la mejora continua de la calidad institucional.

Dicha política incorpora prácticas y procedimientos asociados con el desarrollo del currículo, la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación. El proceso se basa en la misión, las metas de aprendizaje y los objetivos que especifican para cada programa para se pueda analizar qué tan bien se logran las metas de aprendizaje. Las rúbricas se utilizan para medir los objetivos de aprendizaje en todas las tesis y en algunos cursos. Luego, los datos recopilados se analizan para usarse al desarrollar el aprendizaje de los estudiantes. El documento muestra con claridad el proceso de aseguramiento del aprendizaje que se realiza en la universidad y que parte del proceso que se encuentra en la ISO 9001 2015: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar.

La comparación de estos tres casos internacionales revela varias similitudes y diferencias clave en la implementación de SEA. Las universidades Victoria de Wellington y la de Augusta comparten un enfoque en la formulación inicial de competencias y objetivos de aprendizaje, seguida de un proceso estructurado de evaluación y retroalimentación. Sin embargo, mientras Wellington pone un énfasis significativo en la alineación con la misión institucional desde el inicio, Augusta destaca un ciclo más extenso de evaluación y recolección de datos que abarca dos años, permitiendo una medición más prolongada de la eficacia de las revisiones curriculares.

En este sentido, la adopción de un ciclo de evaluación prolongado como el de Augusta podría ser beneficioso para instituciones que buscan evaluar los impactos a largo plazo de sus intervenciones pedagógicas. Al mismo tiempo, la alineación temprana y continua con la misión institucional, como en Wellington, asegura que las metas educativas estén profundamente arraigadas en los valores y objetivos de la institución.

La revisión de estos casos destaca la importancia de adaptar los modelos de SEA a las particularidades de cada institución, considerando tanto las mejores prácticas internacionales como las necesidades y contextos locales. Esta perspectiva comparativa no solo enriquece el diseño e implementación del SEA, sino que también fortalece el compromiso con la mejora continua y la calidad educativa a nivel global.

En el ámbito nacional, un referente sobre SEA es el Centro de Aseguramiento del Aprendizaje (CASA) de la Universidad de los Andes (s.f.). Dentro de sus objetivos se encuentra acompañar a los programas académicos en el desarrollo de dicho

sistema, apoyar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos por los programas de las facultades, hacer seguimiento a los planes de acción necesarios para mejorar el desempeño de los programas y fortalecer y desarrollar una cultura de aseguramiento del aprendizaje entre profesores, directores y estudiantes.

De acuerdo con la Universidad de los Andes (s.f.), el SEA garantiza que los estudiantes desarrollen las competencias que cada programa tiene establecidas en su perfil de egreso. Esto se realiza a través una alineación curricular entre la misión, visión, valores y principios de la las facultades con las metas y objetivos de aprendizaje de los programas. Por ejemplo, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, trabajo en equipo y toma de decisiones, son algunas de las competencias transversales que se busca acompañar.

El SEA está constituido desde un enfoque por competencias que se desarrollan durante el curso de la carrera y que garantiza que los programas estén en mejoramiento continuo, realicen seguimiento al aprendizaje de los estudiantes e implementen estrategias pedagógicas que aporten al alcance de las metas y objetivos de aprendizaje. Los estudiantes son agentes activos en su proceso y conocen las competencias que desarrollarán en el transcurso de su programa.

El segundo referente nacional importante dentro de esta investigación fue la Universidad Santo Tomas (Mesa *et al.*, 2021), que define al SEA como el conjunto de actores, procesos, recursos didácticos, evaluativos y estrategias que posibilita el análisis y la toma de decisiones en relación con el estado de desarrollo de las competencias y RA propuestos en los programas académicos, a partir de los perfiles de formación y egreso de los programas académicos y las dimensiones de la acción humana declaradas por la universidad.

Se gestiona desde los referentes normativos, institucionales y conceptuales y engrana los siguientes elementos: el diseño y estructura curricular, el rol de estudiante y profesor, las competencias, los RA, los contenidos, las estrategias/actividades didácticas, los recursos didácticos, las rúbricas de evaluación y la metaevaluación. Esto lo realiza en tres momentos: inicio, que tiene en cuenta las competencias con que los estudiantes empiezan su aprendizaje. Formación, en el que se mide el nivel de desempeño y desarrollo de las competencias en la mitad del proceso. Por último, el egreso cuando se miden las competencias al finalizar.

Ambos enfoques, el de la universidad de los Andes y el de la Santo Tomás, comparten la intención de alinear las competencias y objetivos de aprendizaje con los perfiles de egreso de los estudiantes. Sin embargo, difieren en la forma en que estructuran y ejecutan estos sistemas. Por un lado, la Universidad de los Andes pone énfasis en la cultura de aseguramiento del aprendizaje, involucrando a todos los actores educativos desde estudiantes hasta directores. Esta

inclusión holística asegura una implementación más integral y consciente de los objetivos de aprendizaje, lo cual es crucial para el éxito del SEA. El enfoque en competencias transversales como la comunicación y el pensamiento crítico asegura que los egresados no solo tengan conocimientos técnicos específicos, sino habilidades blandas esenciales para el mundo laboral.

Por otro, la Universidad Santo Tomás estructura su SEA en tres momentos clave del proceso educativo: inicio, formación y egreso. Este enfoque permite una evaluación continua y detallada del desarrollo de competencias a lo largo del programa académico. La inclusión de metaevaluación y rúbricas específicas para cada etapa asegura que existan criterios claros y consistentes para medir el progreso de los estudiantes. Este enfoque secuencial y detallado puede servir como modelo para otras instituciones que buscan implementar un sistema de evaluación más riguroso y estructurado.

La discusión de estos casos resalta la importancia de involucrar a todos los actores educativos y de estructurar el proceso de evaluación que permita una mejora continua y adaptativa. A lo anterior se suma que cada IES adopta prácticas acordes a sus contextos en la implementación de un sistema de aseguramiento y evaluación de aprendizajes, razón por la cual se requiere de un ejercicio de valoración de la pertinencia, según sus propósitos para cada caso. En última instancia, estas prácticas contribuyen a la formación de profesionales más competentes y preparados para los desafíos del mundo laboral y académico actual, aportando a un entorno educativo más integral y adaptable a las necesidades cambiantes de la sociedad.

A nivel local, está el modelo de Aseguramiento y Valoración de los Aprendizajes por Competencias (AVAC) de la Universidad Icesi (Cali, Colombia) (2018), que se entiende como un proceso evaluativo-transformador que posibilita definir, valorar y optimizar los aprendizajes en las competencias transversales de la universidad, las comunes a cada facultad y las específicas de los programas académicos, acorde con los procesos de gestión y mejoramiento continuo de los currículos. Su finalidad es velar por el progreso continuo del aprendizaje por competencias para contribuir al mejoramiento de los currículos y del PEI.

A su vez, el modelo AVAC busca estimar los logros obtenidos tras implementar las estrategias educativas que posibilitan el desarrollo de capacidades, competencias y valores contemplados en el PEI, por lo que es parte integral del mismo. Se trata de un modelo interno de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes, resultado del diálogo y del trabajo colaborativo entre distintas instancias académicas, docentes y directivas y acompañado desde el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA), que contribuye al adelanto continuo de los programas académicos.

A pesar del avance y la implementación exitosa de modelos como el AVAC, a nivel local existe una notable escasez de referentes públicos sobre Sistemas de Evaluación de Aprendizajes (SEA). Esta carencia presenta varios desafíos y oportunidades para el desarrollo educativo en la región porque la falta de referentes públicos dificulta la creación de un marco comparativo que permita a las instituciones evaluar y mejorar sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad. Sin ejemplos públicos y accesibles, las universidades tienen menos recursos para guiarse en la implementación de sus SEA. A pesar de lo anterior, también es una oportunidad para fortalecer la colaboración entre instituciones educativas, ya que da cuenta de la necesidad de fomentar la publicación y el intercambio de experiencias y modelos, pues las instituciones pueden beneficiarse mutuamente y elevar el estándar general de la educación en la región. Además, la creación de una base de datos pública y accesible sobre modelos SEA locales podría facilitar la investigación y el desarrollo de estrategias más efectivas para el aseguramiento del aprendizaje.

A esto se suma que, dentro de los documentos sistematizados y analizados, no se encontró ninguna referencia a SEA para IES por ciclos propedéuticos. Por lo tanto, al construirlo, se aportaría un valor agregado a las prácticas de enseñanza y evaluación a nivel institucional y representaría un referente a nivel nacional.

Ahora bien, esta revisión documental permitió identificar que la mayoría de los sistemas se relaciona directamente con los pasos establecidos por la AACSB para garantizar y evaluar los aprendizajes. Además, existe una interdependencia entre sistema de aseguramiento de la calidad institucional y sistema de aseguramiento/evaluación de aprendizajes, aunque muchos restructuran su proceso o ciclo según las necesidades de la institución.

El Decreto 1330 (2019) y el Acuerdo 02 del CESU describen al SEA como parte del modelo de aseguramiento de calidad institucional y lo establecen directamente como elemento de apoyo al diseño curricular, enfocado en la definición de estrategias institucionales para el logro de los aprendizajes. Lo conciben como un proceso global, dinámico y cíclico.

Asimismo, plantean una serie de recomendaciones metodológicas tales como establecer indicadores de desempeño para la medición de los RA y alinear el currículo con el horizonte institucional y los RA. A su vez, mencionan la necesidad de incluir a los docentes y estudiantes dentro del SEA, usar instrumentos de medición tanto cualitativos como cuantitativos (rúbricas, encuestas, grupos focales) y establecer con claridad los momentos específicos para el proceso de evaluación.

Teniendo en cuenta todas las experiencias mencionadas, el mayor hallazgo en esta revisión fue la identificación de los elementos comunes en cada sistema para construir una ruta pensada desde la realidad institucional de la IES. Esto se

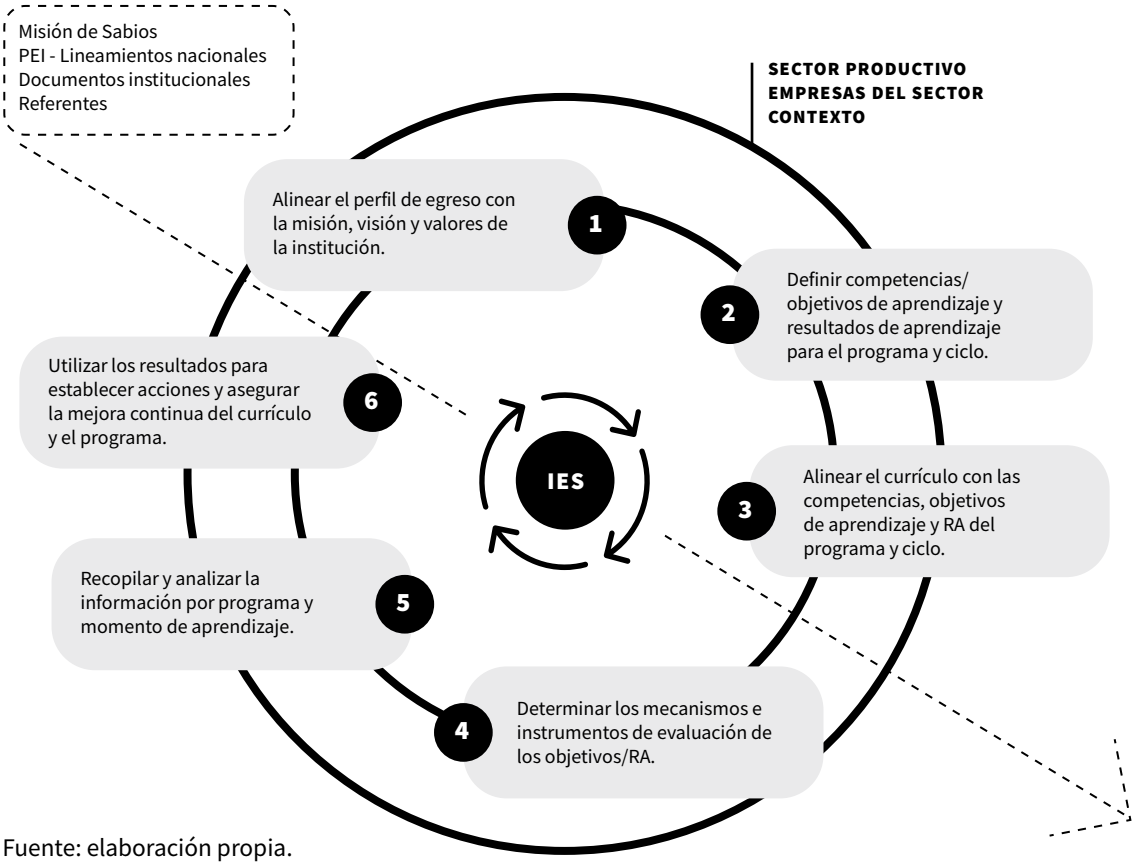
logró por medio de una matriz comparativa en la que se unificaron y resumieron los elementos que integraban los SEA de las diferentes IES. Gracias esto se pudieron establecer algunos puntos relevantes a nivel internacional y nacional:

1) Alineación del perfil de egreso con la misión, la visión y los valores de la institución.
2) Definir metas/objetivos de aprendizaje y RA para el programa.
3) Alinear el currículo con las competencias y RA del programa. Determinar dónde y cómo se abordan los objetivos y los RA en el plan de estudios.
4) Determinar los mecanismos e instrumentos de evaluación de los RA: construir rúbricas, establecer los tiempos en los que se llevará a cabo la evaluación.
5) Recopilar y analizar la información de acuerdo con los puntos de referencia establecidos por programa y momento de aprendizaje del estudiante.
6) Utilizar los resultados para definir acciones y asegurar la mejora continua del currículo y el programa.

Dados los resultados de la revisión de los SEA, se estableció seguir la ruta encontrada en el estado del arte y, a partir de ella, se diseñó el Sistema de Aseguramiento y Valoración de los Aprendizajes, teniendo en cuenta los elementos transversales propios de la IES (ver Figura 1). Con base en la rejilla y el análisis de los documentos institucionales, y en contraste con la malla curricular, se identificó que la IES se encuentra entre los momentos dos y tres del ciclo para alinear las competencias y RA desarrollados dentro del microcurrículo. Por lo tanto, se seleccionó el campo de fundamentación profesional como el de competencia a pilotear dentro del ejercicio del proyecto y se procedió a establecer el mapa curricular[1] para la alineación meso y microcurricular de los RA formulados hasta el momento.

1. El mapeo curricular es un proceso estratégico y sistemático que implica la identificación, organización y representación gráfica de los elementos clave de un plan de estudios o currículo. A través de este proceso, se visualizan las relaciones entre cursos, asignaturas, objetivos de aprendizaje y competencias, lo que permite a educadores, instituciones educativas y formuladores de políticas comprender y mejorar la estructura, coherencia y alineación del currículo. El mapeo curricular es una herramienta esencial para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje se ajusten a los objetivos académicos y a las metas educativas establecidas, contribuyendo a una educación efectiva y de alta calidad.

Figura • 1
Diagrama del SEA



Fuente: elaboración propia.

La revisión de la malla para el proceso de análisis evidenció la necesidad de realizar ajustes en el diseño y construcción de los RA y de ejercicios de alineación para las diferentes etapas del ciclo. De manera que, en efecto, la creación de un sistema de aseguramiento y valoración de los aprendizajes por competencia plantea la necesidad de volver sobre los pasos recorridos para hacer mejoras y adaptaciones a nivel curricular y un cierre del ciclo que reconozca los hallazgos, las ganancias y las falencias dentro de un periodo determinado.

La reflexión final de este paso llevó a reconocer la relevancia de la adaptación y personalización en la construcción del SEA de la IES. La identificación de elementos comunes en los sistemas internacionales y nacionales proporcionó una base sólida, pero también destacó la importancia de la flexibilidad para abordar las particularidades de la institución. Además, la alineación de los procesos de aseguramiento con la misión y visión, así como la elección del campo de fundamentación profesional como punto de partida, señalaron un enfoque

estratégico y enfocado en el contexto. En este sentido, la implementación del SEA se presentó como una oportunidad para fortalecer la calidad educativa y establecerse como un referente en el ámbito de la formación por ciclos propedéuticos.

Paso 3. Implementación: piloto del SEA

El tercer paso de implementación buscó pilotear el diseño del SEA e identificar si era funcional dentro del contexto educativo de la IES. Para ello, se seleccionó el campo de fundamentación profesional del Programa Profesional de Agronegocios y se realizó un mapeo curricular de acuerdo con la malla del programa, para dar cuenta de cómo los módulos, los Resultados de Aprendizaje de la Asignatura (RAA) y los Resultados de Aprendizajes del Programa (RAP) (ver Cuadro 1) respondían a la competencia del programa establecida para el campo de fundamentación profesional: analizar y utilizar datos socioeconómicos para gestionar la adecuada comercialización de productos mediante la innovación de estrategias de mercadeo y negociación tecnológica para la creación de empresas que incrementen la competitividad de la región.

Dentro del primer paso se identificaron algunas falencias frente a la formulación de los RAP, así que se decidió dividir el RAP planteado por la IES en cuatro, teniendo en cuenta cada verbo de acción. Así, se estableció un sistema de códigos de color que permitiera identificar los módulos que se enfocaban en desarrollar cada derivación del RAP, de la siguiente manera:

- **RAP 1 en verde:** planea proyectos agrícolas con una perspectiva integral y global que permite consolidar sistemas de producción coherentes con el entorno socioeconómico y ambiental.
- **RAP 2 en rojo:** gestiona proyectos agrícolas con una perspectiva integral y global que permite consolidar sistemas de producción coherentes con el entorno socioeconómico y ambiental.
- **RAP 3 en amarillo:** evalúa proyectos agrícolas con una perspectiva integral y global que permite consolidar sistemas de producción coherentes con el entorno socioeconómico y ambiental.
- **RAP 4 en azul:** dirige proyectos agrícolas con una perspectiva integral y global que permite consolidar sistemas de producción coherentes con el entorno socioeconómico y ambiental.

Igualmente, dentro del Cuadro 1 se identificó qué módulos introducen (I), fortalecen (F) y valoran (V) los RAP para establecer el alcance de la competencia del programa por parte de los estudiantes. Un mapa curricular brinda pistas no solo de la organización del currículo, sino también de qué módulos y cursos apuntan a saberes específicos (Chan, 2005). Este proceso permitió reconocer de qué manera los módulos de cada semestre y sus respectivos RAA, apuntaban a la competencia del programa y a los RAP, lo que permitió cumplir con la fase tres del modelo SEA.

Cuadro • 1
Mapa curricular

Núcleo básico de competencia o de fundamentación		**Fundamentación profesional**											
Competencia del programa		Analizar y utilizar datos socioeconómicos para gestionar la adecuada comercialización de productos, mediante la innovación de estrategias de mercadeo, negociación tecnológica para la creación de empresas que incrementen la competitividad de la región.											
Resultado de Aprendizaje del Programa-RAP		**R.1.**			**R.2.**			**R.3.**			**R.4.**		
Ruta de Aprendizaje		**I**	**F**	**V**	**I**	**F**	**V**	**I**	**F**	**V**	**I**	**F**	**V**
Momento	**Módulo**												
1	**Fundamentos De Mercadeo**												
1	**Medición De Riesgos E Indicadores Financieros**												
1	**Economía Agrícola**												
2	**Comercio De Productos Agrícolas**												
2	**Legislación Aduanera**												
3	**Habilidades Gerenciales**												
3	**Gestión Del Conocimiento**												
3	**Planeación Estratégica**												
3	**Análisis De Fuentes De Financiamiento**												
4	**Legislación Tributaria Y Laboral Para Pyme**												
4	**Liderazgo Y Gestión Empresarial Para Pyme**												
4	**Gestión De La Calidad Total**												
4	**Gestión Del Talento Humano**												

Fuente: elaboración propia (imagen resumida del original).

En este punto, se recomendó desagregar el RAP del programa en cuatro partes, una por cada verbo de acción relevante en el proceso de formación, como se mencionó previamente. También fue de gran ayuda entender el nivel en que cada módulo proyectaba el alcance del RAP, en el caso de introducir, fortalecer y valorar el logro del mismo. Esta división permitió entender con mayor claridad el funcionamiento articulado de cada parte del currículo y su malla curricular e identificar fácilmente en cuál se podía iniciar un proceso de mejora que, a su vez, se reconoció en la revisión de otros sistemas frente a las recomendaciones metodológicas.

De acuerdo con el mapeo curricular, se realizó la selección de los módulos que valoran los RAP del campo de competencia en fundamentación profesional. Como resultado se escogieron:

- Análisis de fuentes de financiamiento, valora el **RAP 1**.
- Gestión del conocimiento, valora el **RAP 2**.
- Gestión de la calidad total, valora el **RAP 3**.
- Liderazgo y gestión empresarial y gestión del talento humano, valora el **RAP 4**.

A partir de esta selección se dio inicio a la cuarta fase, la cual buscó recolectar los mecanismos e instrumentos de evaluación desarrollados en estos módulos con el fin de identificar cómo se encontraban los estudiantes frente a los RAA y RAP. Para esto, se realizó la revisión documental de los mecanismos e instrumentos de evaluación usados en cada módulo y la revisión de su alineación con el *syllabus* y los cronogramas de actividades.

En total se revisaron cuatro *syllabus*, tres cronogramas de actividades, siete mecanismos de evaluación, cuatro consignas de trabajo y 29 evidencias desarrolladas en cada módulo que valoraron los RAP en el periodo 2023-I. Esta información fue analizada y procesada por medio de una matriz comparativa en la cual se revisó el nivel de pertinencia de las actividades, mecanismos e instrumentos en relación con el alcance de los RAA y el RAP correspondiente, encontrando que existe una falencia en el proceso de alineación meso y microcurricular, ya que los mecanismos de evaluación y las evidencias desarrolladas en los módulos no responden a los RAP ni del módulo, por lo tanto, no es posible desarrollar una valoración acertada de estos.

A pesar de que no fue posible evaluar los RAP, sí se pudo establecer que el SEA diseñado para la IES es funcional dentro del contexto educativo, arrojando hallazgos importantes en términos de alineación meso y microcurricular. En este sentido, el proceso piloto del SEA brindó unos resultados claros que dieron

paso a la sexta fase para establecer acciones y procesos de mejora en la IES; en este caso se recomendó a la institución la alineación urgente de las actividades, mecanismos e instrumentos de avaluación con los RAA y RAP de cada módulo.

Dado que existía una clara brecha en la consolidación y alineación de instrumentos de valoración frente al alcance de los RAP declarados, esta se convirtió en un desafío para la alineación meso y microcurricular que requería atención inmediata y una revisión exhaustiva de los mecanismos de evaluación utilizados en los módulos. Este ejercicio representó el cierre de los pasos del ciclo y, por tanto, las recomendaciones hicieron parte de un proceso continuo de revisión, articulación y modificaciones sugeridas desde el SEA que debían ser atendidas por parte de la IES para reacomodarse curricularmente y empezar un nuevo ciclo.

Conclusiones

Este artículo describió el proceso de diseño, desarrollo e implementación del Sistema de Evaluación del Aprendizaje (SEA) en el Programa Profesional en Agronegocios de una IES, apoyado en el modelo ADDIE. El recorrido desde la caracterización institucional hasta el piloto aplicado en el componente de fundamentación profesional, permitió establecer un procedimiento estructurado que asegura coherencia entre competencias, RA y estrategias de evaluación.

El análisis inicial evidenció fortalezas y brechas institucionales que orientaron un diseño ajustado al contexto y validado con referentes nacionales e internacionales. La experiencia muestra que el aseguramiento de aprendizajes por competencias es un proceso continuo que exige compromiso institucional y retroalimentación permanente. La sistematización presentada ofrece a otras instituciones un referente metodológico y operativo que puede ser adaptado a sus propias realidades, especialmente en programas organizados por ciclos propedéuticos.

El SEA diseñado se convierte en un insumo clave para la toma de decisiones informadas al proveer datos verificables sobre la alineación curricular y los logros de los estudiantes. Su implementación contribuye a fortalecer la cultura de evaluación y mejora continua, así como a proyectar un camino de innovación académica centrado en la formación de profesionales competentes y preparados para los desafíos del mundo actual. El aporte distintivo de este trabajo radica en documentar un proceso poco explorado en el contexto colombiano, brindando una ruta replicable para instituciones con modelos similares.

Es importante señalar que, al momento de la investigación, no se disponía de modelos nacionales previamente documentados que sirvieran como

referente para el diseño de un SEA en programas con ciclos propedéuticos. En este sentido, la experiencia aquí sistematizada constituye un aporte inicial en la implementación de lo dispuesto por el Decreto 1330 (2019), normativa que continúa retroalimentándose conforme evolucionan las políticas públicas en educación superior.

Entre las limitaciones se reconoce que el piloto se aplicó únicamente en un semestre y en un conjunto acotado de módulos, lo que restringe la generalización de resultados. A su vez, la validación de instrumentos se centró en la revisión de expertos y en la experiencia del piloto, por lo que futuras investigaciones se podría ampliar la muestra de aplicación y profundizar en mecanismos de validación cuantitativa. Como líneas de trabajo, se plantea analizar la sostenibilidad del SEA en el tiempo, evaluar su impacto en la mejora curricular y explorar su adaptabilidad a otros niveles educativos y programas con ciclos propedéuticos en distintos contextos.

Recomendaciones

En relación con el diseño y desarrollo del SEA, en el corto plazo es prioritario definir con claridad los RA y alinearlos con las competencias, el perfil de egreso y la misión institucional. Esta tarea debe partir de un diagnóstico riguroso que considere la caracterización de la IES, la revisión de *syllabus*, planeaciones, estrategias evaluativas y evidencias de aprendizaje. En el mediano plazo, se recomienda realizar un mapeo curricular integral que asegure la coherencia entre RA, competencias y currículo, acompañado de una comparación con referentes nacionales e internacionales que sirvan de inspiración, pero siempre ajustados al contexto institucional. A largo plazo, se sugiere consolidar redes de colaboración académica con otras instituciones para intercambiar experiencias y buenas prácticas en aseguramiento del aprendizaje.

En cuanto a los procesos de evaluación, resulta fundamental en el corto plazo diversificar los mecanismos utilizados para valorar competencias, así como diseñar y adaptar instrumentos específicos como rúbricas, guías y protocolos. En el mediano plazo, se requiere capacitar a los docentes en evaluación por competencias, retroalimentación formativa y coherencia entre RA, metodologías didácticas y estrategias evaluativas. A largo plazo, debe instaurarse un ciclo de revisión continua del SEA sustentado en la recolección y análisis sistemático de datos sobre el desempeño estudiantil.

Respecto a los actores del proceso, en el corto plazo es indispensable involucrar a los docentes como protagonistas en la validación de instrumentos y

recoger retroalimentación directa de estudiantes y egresados sobre su experiencia de aprendizaje. En el mediano, la formación docente debe incluir prácticas de evaluación auténtica y centrada en el aprendizaje. En el largo plazo, se recomienda conformar un equipo especializado y multidisciplinario que lidere el seguimiento, asegurando articulación con directivos y comunidad académica.

Finalmente, en lo concerniente a la cultura institucional, a corto plazo se requiere socializar de manera clara los objetivos y procesos del SEA con todos los actores de la institución. En el mediano, la comunicación y retroalimentación deben integrarse como prácticas sistemáticas que fomenten la apropiación del sistema. En el largo plazo, el desafío es consolidar una cultura institucional en la que el aseguramiento de aprendizajes forme parte de la identidad académica y se traduzca en compromiso colectivo con la calidad.

Estas recomendaciones, operativas y proyectivas, constituyen un marco orientador para que otras IES diseñen, implementen o fortalezcan sus propios SEA. Su aplicación gradual y priorizada en el tiempo contribuirá a una educación superior más pertinente, coherente y enfocada en la formación de profesionales competentes.

Referencias

1. Acuerdo 02 de 2020 (1 de julio), por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. Consejo Nacional de Acreditación (CESU). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf
2. Amórtegui-Osorio, Diana (16 de mayo de 2023). Aseguramiento del aprendizaje: potenciando la calidad educativa y el mejoramiento continuo. *Estudio Elefante*. Recuperado de https://www.estudioelefante.co/post/aseguramiento-del-aprendizaje-potenciando-la-calidad-educativa-y-el-mejoramiento-continuo
3. Aranda-Barradas, Juan Silvestre; Salgado-Manjarrez, Edgar (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, *5*(26), 25-35. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf
4. Augusta University (s.f.). *Assurance of learning process*. Recuperado de https://www.augusta.edu/hull/assurance-of-learning.php
5. Belloch, Consuelo (2017). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE), Universidad de Valencia. Recuperado de http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6. Camacho, Carmen Amalia (2022). La gestión curricular y los resultados de aprendizaje en el marco de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad. En *Una mirada a los resultados de aprendizaje* (21-45), editado por Carmen Amalia Camacho; Iván Enrique Ramos. MEN/CNA/CONACES. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una%20mirada%20a%20los%20resultados%20de%20aprendizaje.pdf

7. Castro, Fancy (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educacionales*, 10, 13-25. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf

8. Chan, María Elena (2005). *Elementos básicos para la interpretación de un mapa curricular*. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/180/Elementos%20b%C3%A1sicos%20para%20la%20interpretaci%C3%B3n%20de%20un%20mapa%20curricular.pdf?sequence=3&isAllowed=y

9. Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial núm. 49 523*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

10. Decreto 1330 de 2019 (25 de julio), por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial núm. 52 742*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270

11. Díaz, Paola (2021). *Modelos de aseguramiento y gestión de la calidad aplicables en instituciones de educación superior en Colombia y a nivel mundial: revisión de literatura* [Trabajo de grado especialización]. Fundación Universidad de América, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de https://repository.uamerica.edu.co/bitstream/20.500.11839/8495/4/17309-2021-I-GC.pdf

12. Fernández, Ana Graciela (2015). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular (adaptaciones de propuestas de varios autores)*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de https://adem.org.co/images/pdf/componentepedagogicomunicipioscursoadem.pdf

13. Hanken School of Economics (2019). *Assurance of Learning Policy*. Recuperado de https://www.hanken.fi/system/files/2020-10/assurance_of_learning_policy_ar_31.10.2019_nytt_botten_2.pdf

14. Ley 1188 del 2008 (25 de abril), por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Boletín Oficial núm. 46 971*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30009

15. Mabin, Victoria; Marshall, Stephen (2012). Beyond Assessment: Assuring Student Learning in Higher Education. Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. Conference contribution. https://doi.org/10.26686/wgtn.13383143.v2

16. Mesa, Fray José; González, Fray Eduardo; Tibocha, Astrid; Jiménez, Karen (2021). Sistema institucional de evaluación de los aprendizajes - SEA. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11634/37406

17. Schuster, Armando; Puente, Mónica; Andrada, Oscar; Maiza, Melisa (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, *4*(2). Recuperado de https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf?utm_source=chatgpt.com

18. Silva, Jaime; Bernal, Elizabeth; Hernández, Camilo; Sánchez, Sergio (2014). *Caracterización de tres modelos de aseguramiento interno de la calidad a partir de la experiencia de las IES en Colombia*. MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341935_archivo_pdf.pdf

19. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época, 9*(2), 97-123. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720?posInSet=3&queryId=NEXPLORE-83f369f2-cbb4-4bb2-a6c7-c9afceaa4402

20. Universidad de la Sabana (2020). Las victorias tempranas de la Universidad en el Aseguramiento del Aprendizaje. *Campus, Periódico Universidad de la Sabana*. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/1dbfe0d8-6ec6-4abb-a225-97f0ffb817c4

21. Universidad de los Andes (s.f.). *Centro de Aseguramiento del Aprendizaje (CASA)*. Facultad de Administración. Recuperado de https://administracion.uniandes.edu.co/programas/posgrados/centro-de-aseguramiento-del-aprendizaje-casa/

22. Universidad Icesi (2018). P*roceso AVAC: aseguramiento y valoración de los aprendizajes por competencias*. Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA). Recuperado de http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/83916

Charol Daniela Escudero-Rayo

Magíster en Educación y licenciada en Literatura y Lengua Castellana. Docente del área de Lenguaje en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Icesi y coinvestigadora en la Decanatura de innovación educativa y fortalecimiento del PEI. Sus intereses académicos se orientan a la innovación educativa, con énfasis en el uso de la inteligencia artificial en contextos de docencia universitaria, el diseño de juegos serios y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Además, desarrolla proyectos en torno a la oralidad, la escritura creativa y la didáctica del lenguaje. Correo electrónico: charol.escuder@u.icesi.edu.co

Beatriz Eugenia Grisales-Herrera

Magíster en Educación, Universidad Icesi, Socióloga de la Universidad del Valle y Especialista en Educación y TIC con énfasis en gestión educativa del Centro de Altos Estudios Universitarios, IBERTIC España. Actualmente, se desempeña como líder de Innovación curricular y evaluación en la Decanatura de innovación educativa y fortalecimiento del PEI de la Universidad Icesi en Cali, Colombia. Es profesora en posgrados educación de la Escuela de Educación, Creación y Cultura en el Departamento de Pedagogía y, profesora de pregrado en el departamento de Humanidades y Ciudadanía de la Universidad Icesi. Sus áreas de interés investigativo son diseño curricular, evaluación y formación docente. Correo electrónico: begrisales@icesi.edu.co

Paula Andrea Joya-Naranjo

Socióloga y Magíster en Sociología, Doctoranda en Educación de la Universidad del Valle. Líder de la Oficina de Asuntos Pedagógicos y Docente de Tiempo Completo en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, centra su investigación y actividad académica en los estudios de la evaluación educativa y la gestión curricular en el contexto de la educación superior. Correo electrónico: pajoya@admon.uniajc.edu.co

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Cuerpo, territorio, tierra y trabajo. Trabajo negro y resistencia a la plantación palmera en el Caribe colombiano*

Joseph Martínez-Salinas[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.07

Cómo citar: Martínez-Salinas, Joseph (2025). Cuerpo, territorio, tierra y trabajo. Trabajo negro y resistencia a la plantación palmera en el Caribe colombiano. *Revista CS*, 46, a07. https://doi.org/10.18046/recs.i46.07

Resumen: La plantación palmera ha reconfigurado el territorio de Montes de María, especialmente las formas de vida de las comunidades negras campesinas. Mientras el grueso de las investigaciones sobre la zona ha prestado atención a la resistencia de estas comunidades frente a la expansión de dicho cultivo, en este artículo me enfoqué en cómo los trabajadores entienden, experimentan y resisten el trabajo y la explotación. Con material recolectado de entrevistas con ellos y observación participante, y haciendo uso del concepto de cuerpo-territorio-tierra de las feministas comunitarias y de las conceptualizaciones marxistas del cuerpo y el trabajo, señalé la manera como el trabajo en la plantación debe entenderse en relación con el territorio. Las prácticas de ocupación de la tierra de las comunidades negras, las condiciones de producción y las relaciones capital-trabajo, expresadas en las condiciones laborales, permiten a los trabajadores entender su quehacer en la plantación y resistirse a la explotación.

Palabras clave: cuerpo-territorio-tierra, trabajo en la plantación, raza, resistencia, palma de aceite

Body, Territory, Land, and Work: Black Labor and Resistance to Oil Palm Plantations in the Colombian Caribbean

Abstract: Oil palm plantations have reconfigured the territory in the Montes de María region, especially the landscape and way of life of Black peasant communities in the area. While

---

* Este artículo hace parte de los resultados de una investigación de 18 meses realizada en el marco del programa de Doctorado en Geografía de la Universidad de Cambridge, Reino Unido entre 2018 y 2023. Fue financiado por el Ministerio de Ciencias de Colombia y el Cambridge Trust de la Universidad de Cambridge. Artículo de investigación recibido el 23.07.24 y aceptado el 23.09.25.

I. Universidad de Cambridge (Cambridge, Reino Unido)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

researchers have focused on the resistance of these communities to the expansion of oil palm, in this article, I elaborate on how workers understand and resist plantation work and exploitation. Here, the concept of body-territory-land from community feminists and Marxist approaches to body and labor support my analysis of the material I collected through field interviews and participant observation. With this conceptual apparatus, I point out how understanding plantation work requires an account of the relations that configure the territory. Land occupation practices of local Black communities, capital-labor relations expressed in the work conditions, and conditions of contracted production that shape the territory allow Black workers to understand their labor in the palm plantation and resist exploitation.

Keywords: Body-Territory-Land, Plantation Labor, Race, Resistance, Oil palm

Introducción

La palma constituye una materialización de los legados violentos que dejó el conflicto armado colombiano en la región de Montes de María. Entre 1997 y 2003, período en el que comenzó la implementación del esquema de agricultura por contrato de palma de aceite, se produjeron 42 masacres que causaron la muerte de 354 civiles (Grupo de Memoria Histórica, 2009). El período inicial de expansión de la palma también coincidió con ventas masivas de tierras impulsadas por el desplazamiento forzado que produjo escalada de la violencia paramilitar. Alrededor de 100 000 campesinos fueron desplazados entre 1997 y 2003 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2010) y más de 60 000 hectáreas de tierra cambiaron de dueño entre 1997 y 2007 (De los Ríos; Becerra; Oyaga, 2012).

Las experiencias históricas de opresión y violencia contra las comunidades negras de Montes de María se han visto exacerbadas por este cultivo (Berman-Arévalo, 2019; Quiroga; Vallejo, 2016), quienes ven en la palma la continuación de los regímenes de control sobre el territorio que fueron impuestos por los paramilitares (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2020). El conflicto armado ofreció el contexto ideal para la llegada del proyecto agroindustrial de producción de aceite de palma a la región y la violencia ejercida por los paramilitares *se transformó* en palma de aceite (Berman-Arévalo; Ojeda, 2020).

Como en otras regiones del país, la guerra sirvió como una estrategia para integrar los territorios negros dentro de los circuitos de producción capitalista (Escobar, 2004) y permitió la creación de un nuevo paisaje dominado por la plantación palmera. En el municipio de Maríalabaja —donde se encuentra la planta extractora de aceite de palma de la región— se implementó un esquema de agricultura por contrato, promovido por la empresa Oleoflores y cada hectárea

de palma de aceite que se cultivó entre 2001 y 2012 reemplazó 0,57 hectáreas de otros cultivos (Herrera; Cumplido, 2015). Para el año 2012, habían sido sustituidas por palma 1042 hectáreas de maíz, 753 de yuca, 476 de plátano y 226 de ñame (Herrera; Cumplido, 2015).

A su vez, la llegada de la palma ha significado una transformación del tejido social de la región, en donde actualmente representa una actividad económica importante. En Maríalabaja es una de las principales fuentes de empleo, ocupando a más de 4000 personas (Acuerdo 007, 2019). Los campesinos negros ahora hacen parte de los productores que se dedican a la producción de fruto de palma de aceite en sus propias parcelas y de los trabajadores de la plantación de palma y la planta extractora.

Debido a esta transformación, la plantación palmera se encontró con los cuerpos que forman el territorio negro de Montes de María, caracterizado por "sus particulares dinámicas étnico-culturales y raciales, sus historias de poblamiento y las memorias que guardan sus habitantes sobre procesos históricos de recreación cultural y configuración territorial" (Berman-Arévalo, 2019: 127), y que incluye las maneras en las que se han organizado el trabajo y la producción agrícola. En este encuentro, se han producido nuevas formas de despojo y explotación (Ojeda; Petzl; Quiroga; Rodríguez; Rojas, 2015), y las subjetividades y cuerpos presentes en el territorio han definido cómo los trabajadores negros entienden sus cuerpos y su trabajo y se relacionan con la plantación palmera.

Basándome en los relatos de los trabajadores, observé cómo las condiciones laborales impuestas por la plantación demandaron ciertas habilidades y tipos de trabajo que se experimentaron como explotación y, en algunos casos, incapacitaron sus cuerpos. Sin embargo, estas condiciones laborales hallaron resistencia en estos; resistencia que estuvo informada por las relaciones que las comunidades negras han construido históricamente con las haciendas y la plantación en el Caribe colombiano, así como por las trayectorias corporales de cada trabajador.

Este artículo complementa investigaciones previas que han hecho evidentes la explotación y despojo que ha producido el conflicto armado y el avance de la palma de aceite en las comunidades negras de Montes de María (Berman-Arévalo, 2017; Ojeda, 2016; Ojeda *et al.*, 2015; Petzl, 2016; Quiroga; Vallejo, 2016), y analiza cómo los trabajadores de la plantación palmera entienden, significan y resisten las relaciones de explotación de la plantación desde sus cuerpos.

Está basado en seis meses de observación participante en la unidad de producción de aceite de palma de Montes de María. Allí realicé 12 entrevistas semiestructuradas con diferentes trabajadores de la plantación palmera, a quienes contacté a través de líderes campesinos de la región. Estas entrevistas

me permitieron interrogar sus perspectivas sobre las relaciones capital-trabajo, expresadas en las condiciones laborales a las que se enfrentaban y la forma en la que las experimentaban y percibían desde sus cuerpos. Esta aproximación me permitió entender cómo el trabajo se encarna de manera contingente, dependiendo de la relación de los cuerpos de los trabajadores con el entorno en el que es utilizada su fuerza laboral (McMorran, 2012).

Los relatos que aquí presento no corresponden a la historia de un trabajador en particular, con el fin de evitar la identificación de a quiénes se refieren. Cada uno agrupa varios elementos comunes de la experiencia de diferentes entrevistados, así que permitieron explorar las condiciones laborales en la plantación, la forma en que moldearon e impactaron los cuerpos de los trabajadores y la resistencia que articularon frente al trabajo en la plantación.

Mi argumento se presenta en cuatro secciones. En la primera expuse mi conceptualización del cuerpo, que se fundamentó en una comprensión situada del cuerpo de los trabajadores en relación con las condiciones de producción y el territorio. En ella, ubiqué el trabajo de la plantación como un lugar en el que el cuerpo-territorio-tierra se expresa y se encuentra con las lógicas de producción capitalista. En las siguientes secciones, señalé cómo las prácticas históricas de ocupación y uso de la tierra de las comunidades negras, las condiciones de producción y las relaciones capital-trabajo, expresadas en las condiciones laborales, dieron cuenta de la lectura de los trabajadores sobre la plantación palmera, las expectativas de su relación laboral con Oleoflores —la empresa con la mayor cantidad de hectáreas de palma cultivadas en la región (alrededor de 1000)— y su decisión de, en ciertos casos, dejar de trabajar en la plantación para resistirse a ella, tanto de manera temporal como definitiva.

Así, en la segunda sección me enfoqué en la experiencia de Alfonso, un exempleado de Oleoflores, y observé cómo los trabajadores entendían las condiciones laborales en la plantación de palma y las comparaban con la producción de arroz, haciendo uso del lenguaje de independencia que históricamente ha caracterizado su relación con las plantaciones de la región.

En la tercera me centré en la experiencia de Richard, otro exempleado de la misma empresa, cuyo cuerpo quedó incapacitado después de un accidente laboral en la plantación. En esta sección, reflexioné sobre su relato de este accidente y cómo su insatisfacción con la respuesta de Oleoflores se fundamentó en las relaciones raciales y las de capital-trabajo que previamente organizaban el uso de la tierra.

Finalmente, en la cuarta sección seguí el relato de Arnold, quien describió cómo su comprensión de las condiciones laborales de explotación y de su propio cuerpo lo llevó a tomar la decisión de renunciar para resistir a la plantación.

También situé esta forma de resistencia en relación con las condiciones de producción del esquema de agricultura por contrato de palma de aceite en Montes de María, que limitaban la capacidad de los trabajadores para resistir, lo que implicó la creación de otras que le permitieran a la plantación moldear sus cuerpos.

Cuerpos trabajadores producidos en y con el territorio

En las últimas tres décadas, las académicas feministas han dirigido su atención al carácter construido de los cuerpos, teniendo en cuenta el contexto social donde se producen (Butler, 1993). Estos son configurados por prácticas sociales que se materializan y naturalizan a medida que se encarnan mediante la repetición, las relaciones de poder/saber y las prácticas sociales (Butler, 1993; Bruff, 2013; Rabinow; Rose, 2006). Desde esta conceptualización, los cuerpos son construcciones materiales y discursivas que nos ayudan a comprender el funcionamiento del poder (Jeffrey, 2020), y la producción de la diferencia (Collard; Dempsey, 2018; Mountz, 2018). Durante los últimos 30 años, estas reflexiones han inspirado un creciente interés en el cuerpo (Mountz, 2018), que es entendido como una entidad plural que encarna "relaciones sociales, rasgos psicológicos y significados culturales" (Lanzelious, 2004: 281).

Esta agenda ha instado a pensar "con, a través y sobre el cuerpo" (Mountz, 2018: 765). En este sentido, surgieron dos tipos de literatura como respuesta a este *giro corporal* que nos ayudaron a estudiar las experiencias de los trabajadores en la plantación: los estudios marxistas sobre el cuerpo del trabajador y los estudios de las feministas comunitarias sobre el territorio. Por un lado, la literatura de enfoque histórico-materialista sugiere que el carácter construido del cuerpo trasciende el ámbito de la práctica discursiva, y ha rastreado las diferentes materialidades históricas y geográficas en las que los cuerpos son producidos en el capitalismo. Aquí, el cuerpo es concebido como un producto de las relaciones de producción y un sitio para la liberación (Orzeck, 2007), una "estrategia de acumulación" (Harvey, 1998: 97), y una "entidad emergente" en la que se superponen diferentes estratos de materialidad (Bates, 2015: 128).

Desde esta perspectiva, el cuerpo está limitado por sus capacidades —sus sentidos y órganos— y las condiciones requeridas para la satisfacer las necesidades que permiten la vida —oxígeno y nutrición, entre otras— (Fracchia, 2005). Tales límites definen la organización social de la producción de vida, ya que, por ejemplo, los desarrollos tecnológicos dependen en gran medida de estas limitaciones corporales, pero estas se plantean como desafíos a superar. Siguiendo la

referencia de Fracchia a Marx, "la gente hace su propia historia, pero no siempre como le place" (Fracchia, 2005: 43, traducción propia).

Durante el proceso de producción, el capital aprovecha las capacidades del cuerpo del trabajador, que aprende nuevas habilidades, pero también se deteriora y pierde sus capacidades cuando su fuerza de trabajo es consumida. Los cuerpos se despliegan y configuran de distintas formas a través del tiempo y el espacio (Bonner-Thompson; Hopkins, 2017; Jeffrey, 2020; Longhurst, 2001), y, como planteó Reecia Orzeck (2007: 506, traducción propia), "se producen perpetuamente a través del trabajo".

Las mismas condiciones laborales a través de las cuales se vende la fuerza de trabajo como mercancía, que pertenecen a las relaciones capital-trabajo, suelen convertirse en diferencias corporales entre los trabajadores. Diversas partes y habilidades del cuerpo se desarrollan o atrofian a medida que se consumen como fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, estas transformaciones son producto de los arreglos espaciales donde se lleva a cabo la labor. Para asegurar que la producción sea competitiva, el capitalista divide el trabajo requerido para la producción en tareas que se asignan a través de diferentes espacios para garantizar que los costos se mantengan bajos (Harvey, 1998). Los cuerpos se diferencian "simplemente por el hecho de estar condenados a existir en el espacio y la escala" (Orzeck, 2007: 504, traducción propia).

Por otra parte, las feministas comunitarias ofrecen una conceptualización del cuerpo que tiene en cuenta no solo las relaciones de producción, sino también los territorios en los que estos se forman. Desde una perspectiva crítica frente al giro corporal en el feminismo, estas pensadoras han desarrollado una aproximación al territorio que parte desde el cuerpo para entender las experiencias de las mujeres negras y campesinas en Latinoamérica, específicamente en Guatemala y Bolivia (Cruz, 2020).

En particular, la concepción del cuerpo como cuerpo-territorio-tierra de Cabnal (2010) considera las relaciones materiales por medio de las que la expropiación del territorio tiene lugar, gracias a la expropiación de la tierra y el cuerpo: "los cuerpos son territorios y los territorios cuerpos sociales" (Cruz, 2020: 97). Aquí, la materialidad del territorio se expresa en el cuerpo y la tierra simultáneamente y, por tanto, el territorio se presenta allí encarnado. Esta literatura resalta cómo las relaciones de poder producen formas de otredad y diferencia que reducen a los cuerpos dominados a su mera corporalidad (Oyêwùmí, 1997). De esta manera, los cuerpos de las mujeres indígenas constituyen un lugar de disputa para el control del territorio por parte del narcotráfico y la minería (De Gracia; Jiménez, 2013; Hernández, 2019), y un lugar en el que las mujeres migrantes experimentan el despojo (Esguerra, 2021).

Las aproximaciones del feminismo comunitario presentan al cuerpo como un lugar de resistencia en contra del patriarcado, la expropiación y el extractivismo (Mayorga, 2020; Navarro, 2015; Navarro y Gutiérrez, 2017). En este sentido, se ha destacado cómo el cuerpo de las mujeres campesinas se ofrece como un lugar de autonomía que resignifica el territorio y produce nuevas formas de vida que resisten el despojo social ambiental (Navarro; Linsalata, 2014). Según esta lectura, la agencia política en contra de la explotación capitalista del territorio y las estrategias que la acompañan se estructuran a partir de las experiencias de la raza, el género, la clase y la sexualidad que se encarnan en el cuerpo (Cruz, 2020).

Ambos tipos de literatura, histórico materialista y feminista comunitario, concuerdan en su énfasis en la posicionalidad de los cuerpos. En el primer caso, el capital es una fuerza que equipara los cuerpos haciéndolos iguales por medio del salario y los diferencia a través del espacio, al transformar las habilidades y capacidades que requiere de ellos (Orzeck, 2007). En el segundo, los cuerpos son parte del territorio y, en ese sentido, las transformaciones del territorio que efectúa el capital tienen lugar en las diferentes corporalidades que hacen parte de las comunidades (Cruz, 2020). Así pues, los cuerpos de los trabajadores aparecen como la plataforma en la que las relaciones de explotación entre capital y trabajo, las condiciones de producción y las relaciones que configuran el territorio se encuentran y enfrentan entre sí (Rioux, 2015).

De acuerdo con lo anterior, dichos cuerpos deben entenderse en la intersección entre las formas de explotación que demanda el capital y las relaciones que constituyen el cuerpo-territorio-tierra. Aquí, las feministas comunitarias nos ayudan a entender que la resistencia de los cuerpos de los trabajadores no solo sucede en virtud de su posición en la producción, sino también de los territorios en los que tiene lugar.

En el caso de Montes de María, las experiencias históricas que han configurado el cuerpo-territorio-tierra negro en la región se enfrentan al proyecto de cuerpo que impone el trabajo de la plantación palmera. En este artículo, hago referencia a las dinámicas raciales, las prácticas de ocupación de la tierra, las condiciones de producción y las relaciones capital-trabajo, expresadas en las condiciones laborales de los trabajadores que definen este encuentro y ofrecen una gramática mediante la cual ellos entienden, experimentan y resisten la explotación en la plantación.

De manera similar, la producción capitalista en la plantación, expresada en el cuerpo al promover o atrofiar habilidades y partes corporales, se opone, como veremos, a otras concepciones del cuerpo informadas por las relaciones que constituyen el cuerpo-territorio-tierra de los trabajadores negros de la región. Las experiencias de Alfonso, Richard y Arnold son ilustrativas de esta oposición.

Trabajar para Oleoflores

Oleoflores emplea bajo diferentes contratos[1]. Para agrónomos y personal administrativo se ofrecen contratos directos con la compañía, mientras que los trabajadores de la plantación son contratados indirectamente mediante un conjunto de agencias de empleo temporal, a medida que Oleoflores lo requiere; generalmente se trata de un grupo de candidatos formado por antiguos empleados de la plantación, cuyos contratos han finalizado en los últimos meses. Los trabajadores son predominantemente hombres negros que viven en la región. Según los administradores de la empresa, el trabajo de la plantación es físicamente demandante y es solo adecuado para hombres. Sin embargo, algunas mujeres laboran en los viveros de palma cuidando las plántulas y se ha contado con agrónomas como parte del equipo de asistencia técnica, pero no es una práctica común. Esta preferencia por trabajo masculino refuerza los patrones de trabajo que han caracterizado a las comunidades negras en el territorio en los que los hombres han estado históricamente encargados del trabajo en las haciendas y plantaciones (Berman-Arévalo, 2017).

Los empleados trabajan de lunes a sábado de 7:00 a. m. a 4:00 p. m. con un descanso de una hora a la 1:00 p. m. Su labor en la plantación implica diversos riesgos profesionales que pueden inhabilitar su cuerpo: para los cosechadores existen riesgos asociados con la manipulación y cosecha de racimos de frutos de entre 12 y 22 kilogramos (dependiendo de las condiciones del suelo, el mantenimiento del cultivo, la edad de la palma y la temporada), que deben ser cortados de alturas de hasta 15 metros. Al caer de allí, los racimos pueden provocar lesiones graves o incluso la muerte. Los pequeños residuos que caen con los racimos al momento de corte también suponen un riesgo, ya que pueden entrar en sus ojos y requerir intervención médica para ser extraídos. Igualmente, los trabajadores se exponen a lesiones físicas en la espalda al levantar los racimos del suelo para ser cargados en la mula, caballo o un búfalo proporcionado por la empresa para

1. Los trabajadores en la plantación de palma en Montes de María están sujetos a diferentes tipos de contratos y condiciones laborales, dependiendo del tamaño de la unidad de producción para la que trabajan. Este artículo solo se refiere a los ofrecidos por Oleoflores y por productores campesinos. Otras grandes plantaciones de palma de aceite en la región también emplean trabajadores y no todas forman parte del esquema de agricultura por contrato en la región. Estas plantaciones tienen más de 50 hectáreas y suministran fruto de palma a la planta extractora local. Los contratos laborales con grandes plantaciones independientes varían y generalmente son más largos que los ofrecidos por Oleoflores a través de las agencias temporales de empleo (Rendón, 2016). Sin embargo, durante mis entrevistas, los trabajadores me informaron que las condiciones laborales eran similares a las de Oleoflores.

transportar el fruto recolectado a un punto de acopio desde donde un camión recoge el producto y lo lleva a la planta extractora de aceite de palma.

Por su parte, los trabajadores de mantenimiento y sanidad encargados de limpiar las malezas y controlar plagas y enfermedades enfrentan riesgos similares, los primeros derivados de cargar las pesadas hojas de palma y las malezas que cortan, y los segundos tienen que manipular venenos que pueden afectar negativamente su salud.

La duración de los contratos es entre tres y 11 meses y la empresa paga el salario mínimo legal con algunas bonificaciones para los trabajadores que superan su objetivo de producción mensual. Los contratos más cortos se ofrecen a los nuevos empleados y se utilizan como períodos de prueba; los más largos a los empleados antiguos, después de ser recomendados por supervisores y personal administrativo. Su renovación depende de las necesidades de Oleoflores, que varían a lo largo del año. Durante la estación seca, la demanda de trabajadores es menor, por lo que la mayoría de los empleados de la plantación son despedidos y solo quedan los de monitoreo de plagas y enfermedades y preparación de la tierra. Tales contratos permiten disciplinar a los trabajadores y explotar su fuerza de trabajo de manera flexible, ya que aquellos que se consideran problemáticos, menos eficientes o poco calificados no son recontratados.

En cinco de mis entrevistas, trabajadores de Oleoflores expresaron que preferían cumplir con las instrucciones de sus supervisores para asegurar que sus contratos fueran renovados, aunque, como se verá más adelante, esto no garantiza que suceda. Al final de cada contrato, las agencias de empleo les informan a los empleados que sus hojas de vida permanecen en el sistema de la empresa y que serán contactados si se requiere nuevamente su servicio. Estos contratos precarios y flexibles dejan a los trabajadores sin empleo durante largos períodos, por ejemplo, seis de las doce personas que entrevisté me informaron que han esperado hasta 12 meses para ser recontratados después de que se les ofreciera una renovación. Alfonso es uno de ellos, aunque en su caso, no había sido contratado de nuevo.

Alfonso es un experimentado cosechador de palma de Montes de María. Comenzó a trabajar en la industria palmera en 2010 cuando un amigo lo invitó a hacerlo para una plantación en el departamento del Meta. Después de dos años, regresó a Montes de María y con su experiencia encontró trabajo en la plantación de Oleoflores; trajo consigo varios manuales de capacitación que recibió sobre el cultivo y mantenimiento de palma de aceite en su experiencia previa. Gracias a los conocimientos que adquirió, conocía bien el trabajo de la plantación y tenía opiniones diferentes a las de sus supervisores sobre cómo se debían fertilizar las palmas y tratar los brotes de pudrición del cogollo —enfermedad que afecta

a la palma de aceite—. Cuando Alfonso compartió sus observaciones, su supervisor le pidió prestados los materiales que él había traído del Meta y nunca se los devolvió, y varias semanas después su contrato terminó. Al igual que los otros trabajadores de la palma en Montes de María, Alfonso tomó un trabajo en el cultivo de arroz mientras esperaba un nuevo contrato con Oleoflores. Sin embargo, no fue renovado porque, según él, su antiguo supervisor no quería que volviera a la plantación.

Durante su tiempo en Oleoflores, Alfonso cuestionó las metas que establecía la empresa para cada trabajador durante las temporadas de baja productividad, ya que se esperaba que recogieran una cantidad determinada de racimos de fruto de palma cada día. El trabajo es extenuante, aún más cuando las palmas no son productivas y los racimos maduros para cortar son difíciles de encontrar. Así que, para cumplir con una meta de 350 racimos por día en estos períodos del año, los trabajadores se ven obligados a caminar largas distancias. Durante la temporada de alta productividad, recolectar la cantidad requerida es factible en un área de dos hectáreas, mientras que cumplir con este requisito en períodos de baja producción exige que cubran un área de más de diez hectáreas en un día. Alfonso consideraba que esto era injusto y planteó sus preocupaciones a su supervisor. Este y otros supervisores de la plantación desestimaron sus comentarios y le dijeron que los trabajadores de cosecha eran *aprendices* sin conocimientos valiosos.

Alfonso consideró que ni su trabajo ni sus conocimientos fueron reconocidos y que las condiciones laborales en la plantación de Oleoflores eran explotadoras. La corta duración de los contratos implica que los trabajadores no tienen la oportunidad de rotar entre las diferentes unidades de la plantación ni aprender sobre su funcionamiento, y sus conocimientos y habilidades se limitan a la ejecución de tareas específicas. Alfonso tampoco podía realizar las tareas de control de plagas y enfermedades que le interesaban y, según su relato, le permitían aprender más sobre la palma de aceite. A su cuerpo, reducido a la ejecución de las tareas exigidas por sus supervisores, no le era permitido aportar sus conocimientos previos sobre la palma para mejorar la organización del trabajo de cosecha o adquirir más conocimientos sobre el cultivo. Como él observó: "En la palma aquí [en Montes de María] uno no aprende del cultivo" (Alfonso, comunicación personal, 15.10.2020).

Si bien su relato habla de una inconformidad frente al proyecto corporal que impone el trabajo de la plantación capitalista, también se refiere a las prácticas de ocupación de la tierra de las comunidades negras que configuran el territorio de Montes de María. En la plantación de palma de aceite, los legados del colonialismo y la esclavitud se encarnan en los cuerpos de los trabajadores

negros al moldear sus expectativas sobre el trabajo allí. El deseo de independencia y agencia de Alfonso en el proceso de producción se puede rastrear en las configuraciones espaciales que históricamente han definido la relación de estos trabajadores con las plantaciones y haciendas de la región: el cuerpo-territorio-tierra (Cabnal, 2010).

Encarnaciones raciales

La relación de los trabajadores negros con las plantaciones en Montes de María está moldeada por las historias coloniales de ocupación de la tierra. Como otra literatura ha mostrado en el sur de Asia y el Caribe, históricamente la raza ha jugado un papel central en la organización del trabajo en ese escenario (Davis; Van Sant; Williams, 2019; Li; Semedi, 2021; Wynter, 1984). Durante la ocupación española en Colombia, el control sobre esta región fue disputado entre la Corona y las comunidades de esclavos negros fugitivos y liberados que ofrecieron una firme resistencia (Conde, 1999). Los asentamientos blancos en el Caribe se concentraban en Cartagena, que servía como puesto militar para las autoridades coloniales, mientras que las comunidades negras formadas por dichos esclavos ocupaban los territorios alrededor de esta ciudad portuaria en pequeñas comunidades independientes (Conde, 1996).

En el siglo XVII, a pesar de los esfuerzos de las autoridades coloniales por organizar asentamientos más grandes que pudieran incorporarse fácilmente a la administración en Cartagena, las comunidades negras en Montes de María permanecieron relativamente independientes del mandato español (Conde, 1999; Helg, 2004). Después de la independencia y de la abolición de la esclavitud en Colombia, este patrón de ocupación de la tierra continuó y se perpetuó a medida que otras personas mestizas y negras se unieron a esos asentamientos. Los que fueron fundados por esclavos permanecieron en las tierras altas de Montes de María, mientras que las tierras bajas se organizaron en torno a grandes haciendas que caracterizaron el modelo de ocupación colonial del territorio. Esta relativa autonomía permitió a las comunidades negras relacionarse con los asentamientos blancos y las haciendas a su conveniencia.

Además de la agricultura de subsistencia a pequeña escala, los hombres de las comunidades se dedicaban a trabajos temporales en los ranchos ganaderos y en las plantaciones de caña de azúcar que se establecieron en la región a finales del siglo XIX y principios del XX, respectivamente (Berman-Arévalo, 2017; Ripoll de Lemaitre, 1997). Esta autonomía permitió que, durante la primera mitad del siglo XX, la región de Montes de María fuera un lugar de tránsito y encuentro para las comunidades negras, tanto personas como mercancías pasaban por

los asentamientos establecidos en las tierras altas. Los hombres que trabajaban en las tierras bajas regresaban a las altas durante la temporada de cosecha, se organizaban partidos de béisbol y festividades religiosas y las mujeres viajaban por la región para cocinar platos tradicionales (Berman-Arévalo, 2017). Estas dinámicas raciales de origen colonial definieron este territorio negro.

Los cuerpos de los trabajadores de la plantación palmera son expresiones de estas relaciones históricas entre las plantaciones, los dueños de haciendas y las comunidades negras. Los trabajadores de la plantación de palma de aceite son miembros de las comunidades negras de Montes de María que han ocupado la zona desde el siglo XVI, cuando la población esclavizada empezó a ser traída por los colonizadores españoles, y la movilidad y la autonomía para elegir el trabajo que definió su identidad coincide con el deseo de Alfonso de asumir un papel activo en la organización de la producción de palma de aceite.

En esta narrativa, la comprensión de los trabajadores negros sobre su cuerpo y el trabajo, se presenta como una unidad encarnada de las relaciones que configuran el territorio como cuerpo-territorio-tierra (Cabnal, 2010). Sin embargo, su expresión corporal no solo se limita a la forma en la que trabajadores como Alfonso comprenden la explotación en la plantación de palma, sino a la manera en que la comparan con el trabajo en otros cultivos como el de arroz.

Producción de arroz, conocimiento e independencia

Los cultivos con mayor cantidad de hectáreas en el municipio de Maríalabaja son los de arroz y palma de aceite. Según datos del Ministerio de Agricultura de Colombia (2025), para el año 2023 había 6040 hectáreas sembradas con palma y 1700 con arroz de riego. Los dueños de los cultivos de arroz tienen hasta 200 hectáreas, bien sea en terrenos propios o arrendados. De acuerdo con lo expresado por los trabajadores que entrevisté, el arroz es un cultivo más intensivo en términos de mano de obra, en comparación con la palma y requiere entre dos y diez trabajadores para cubrir un terreno de cinco hectáreas, dependiendo de si se encuentra en el periodo de siembra, crecimiento o cosecha. Esta demanda supera la de la plantación de palma que requiere máximo cinco trabajadores para cubrir un terreno de cinco hectáreas en los periodos de alta productividad.

La demanda de trabajo en el arroz es más estable y suele tener pocas interrupciones durante el año, contrario a los contratos ofrecidos por la plantación de Oleoflores. Cuando los trabajadores concluyen las tareas más intensivas en un arrozal (como el riego, la siembra o la cosecha) y la necesidad de mano de obra disminuye, rotan a terrenos de otros arroceros donde el ciclo productivo se encuentra en una etapa diferente y requiere su fuerza de trabajo. Esto garantiza

trabajo casi ininterrumpida durante el año. Sin embargo, los contratos ofrecidos por los arroceros no incluyen el pago de la seguridad social para asegurar el acceso al sistema de salud y a una pensión, contrario a Oleoflores que sí paga estas contribuciones a sus empleados.

Aunque la industria arrocera ofrezca condiciones de trabajo igualmente precarias, los trabajadores negros de la región han articulado una interpretación diferente frente a este cultivo, que se sustenta en las relaciones que forman el cuerpo-territorio-tierra en Montes de María. En el caso de Alfonso, su relato sobre la plantación de palma contrastó con su opinión sobre el cultivo de arroz que, según él, ofrece condiciones más estables y es mejor remunerado. Además, apreció la capacitación que los productores de arroz brindan a sus trabajadores, ya que se toman el tiempo para explicar cómo plantar, regar y cultivar; sobre los tipos de plagas y enfermedades que pueden afectarlo, así como el impacto de las condiciones climáticas y el suministro de agua en su crecimiento. Además, los trabajadores reciben capacitación para diseñar e implementar un programa de aplicación de pesticidas, preparar los suelos para el cultivo y determinar cuándo el arroz está listo para la cosecha. Los arroceros comparten información sobre las penalizaciones que los molinos de arroz imponen por la mala calidad del producto y los términos de los seguros que se deben pagar para cubrir los posibles accidentes durante el transporte de la cosecha desde el arrozal hasta el molino.

La transferencia de conocimientos y la posibilidad de aprender es vista de forma positiva por los trabajadores, entre otras cosas porque les brindan la oportunidad de comenzar a cultivar su propio arroz de forma independiente. Varios trabajadores arroceros han podido embarcarse en el cultivo de arroz con sus empleadores y, en lugar de recibir un salario, reciben una parte de las ganancias obtenidas después de cosechar, como si hubieran sido socios. En otros casos, utilizan los ahorros para arrendar tierras de familiares y, con la capacitación que reciben, empiezan a cultivar su propio arroz de forma paralela a su trabajo de jornaleros. Allí tienen agencia sobre el cultivo y deciden sobre el presupuesto, el tiempo de preparación del terreno, la siembra, la aplicación de pesticidas y la cosecha. Algunos incluso venden el ganado de la familia para invertir en el cultivo, ya que confían en que su conocimiento y el apoyo de los propietarios y administradores de los arrozales les permitirán obtener ganancias luego de la cosecha.

Esta cosecha hace parte de las prácticas que las comunidades negras consideran tradicionales en la región y que configuran el territorio negro y campesino de Montes de María (Berman-Arévalo, 2019). Arraigada en la experiencia histórica de las comunidades negras, la aspiración de los trabajadores negros a la independencia enmarca los deseos a través de los cuales abordan el trabajo en la plantación de palma. El padre de Alfonso, un campesino sin tierra que trabajó

en los cultivos de arroz entre las décadas de 1970 y 1990, destacó que la educación técnica que reciben en la actualidad los trabajadores del arroz sobre los cultivos, era habitual desde antes de la llegada de la palma de aceite. Durante este periodo, el Gobierno de Colombia proveía crédito, asistencia técnica y riego para promover este cultivo en la zona, y los agrónomos que trabajaban con este fin se acercaban por igual a los trabajadores y propietarios para capacitarlos en su manejo.

Esta experiencia de independencia se hizo presente en la evaluación que Alfonso hizo de su trabajo en la plantación de palma y en los arrozales. En su relato, ese deseo de independencia hizo eco de las configuraciones pasadas de la producción agraria en el territorio y se expresó en la necesidad de ser un agente en el proceso productivo y adquirir conocimientos sobre el cultivo. El cuerpo negro de Alfonso se ubicó en oposición al proyecto corporal de la plantación de palma de aceite que prefiere limitar su conocimiento del cultivo. A su vez, esta forma de degradación corporal se opuso a otra forma de trabajo agrario en Montes de María que se considera mejor, la producción de arroz.

Las consecuencias del trabajo en la plantación no solo limitan el despliegue de las habilidades corporales de los trabajadores, sino que afectan sus cuerpos y, en ocasiones, los mutilan o incapacitan. La observación de Anne Stoler (1995) sobre los trabajadores de las plantaciones en Sumatra, que son consumidos por el trabajo extremo que se les exige, puede extenderse a los trabajadores en Montes de María. La organización corporal del cuerpo-territorio-tierra en la región crea cuerpos que se convierten en el espacio donde tienen lugar la explotación de los trabajadores y la violencia contra el territorio y las comunidades (Cruz, 2020).

La historia de Richard, otro exempleado de la plantación, ilustra este punto y pone de relieve las formas de mutilación corporal a través de las cuales se experimenta la explotación.

La inconformidad de un cuerpo dañado

Richard es un exempleado de Oleoflores que perdió la visión de un ojo debido a un accidente laboral mientras trabajaba en la plantación. Fue contratado a principios de la década de los 2000 y recuerda que su labor era apreciada por sus supervisores. La empresa incluso lo envió a trabajar en el establecimiento de nuevas plantaciones en Codazzi, Cesar. Su relación con los administradores era muy cercana y cuando iban políticos y potenciales inversionistas de visita, era invitado para que les explicara sobre el funcionamiento de la plantación.

En diciembre de 2019, un residuo de un racimo de palma entró en su ojo derecho mientras se encontraba en sus labores diarias de corte y cosecha.

Richard informó inmediatamente del accidente a su supervisor, antes de ser enviado al hospital de Maríalabaja para recibir atención médica. Allí, la lesión no se consideró una emergencia y lo enviaron a casa. Dos días después de ser dado de alta, el dolor no paraba y Richard fue a ver a un médico en Cartagena donde encontraron que un objeto punzante estaba incrustado en su retina y la herida estaba infectada. El daño fue irreversible y perdió la visión en su ojo.

Sabiendo del seguro de accidentes laborales que la agencia de empleo temporal pagaba por los empleados de Oleoflores, Richard buscó acceder a la pensión de discapacidad y a la compensación a la que tenía derecho. Sin embargo, le notificaron que la agencia había cometido un error al registrar el incidente, clasificándolo como un evento no relacionado con el trabajo. Debido a esto, la compañía de seguros se negó a aceptar su reclamo. El incumplimiento de la legislación de derechos laborales en Colombia y la explotación laboral se hicieron evidentes en esta negativa, frente a la que Richard expresó su decepción durante nuestras entrevistas. Con el fin de encontrar alternativas, buscó la ayuda de los dueños y administradores de Oleoflores, quienes se negaron a hablar con él. En la plantación empezó a circular el rumor de que Richard era responsable de perder la vista, ya que había decidido quedarse en Maríalabaja bebiendo licor en lugar de ir inmediatamente a buscar atención especializada en Cartagena.

Antes del accidente, se sentía valorado por los dueños de la empresa. Desde su perspectiva, durante una de las visitas de Carlos Murgas, el dueño de Oleoflores, este les dijo a los administradores de la plantación: "[Richard] se queda aquí hasta que haga el mal, no me lo sacan hasta que haga algo malo. Nadie puede sacarlo" (Richard, comunicación personal, 20.11.2020). Cuando los directivos de la empresa se negaron a hablar con él después de su accidente, se sintió utilizado y abandonado. La empresa no le ofreció ningún tipo de apoyo y los administradores rara vez lo visitaron. "Me tenían porque me necesitaban" (Richard, comunicación personal, 20.11.2020).

En ese momento, Richard sintió que la empresa no reconoció el valor de su trabajo, a pesar de haber estado allí durante 20 años. En su relato, la empresa fue injusta con él: "Hay mucha gente en esa empresa que no hace nada y cobra millones" (Richard, comunicación personal, 10.12.2020). Esta prefiere mantener empleados con salarios 12 veces más altos que el suyo, en lugar de ayudar a sus empleados que enfrentan situaciones difíciles. Richard esperaba que su arduo trabajo recibiera una compensación adecuada.

Encarnadas en el territorio y el cuerpo de Richard, estas inconformidades se basan en las relaciones de tierra, trabajo y capital que configuran el territorio negro de Montes de María. Estas se han dado desde los esfuerzos del Estado de organizar el territorio desde el periodo colonial (Berman-Arévalo, 2019) —y

recientemente por el establecimiento de la plantación de palma al final de la década de 1990— y la construcción del Distrito de riego de Maríalabaja en la década de 1960, que fue acompañada por una política de redistribución de tierra en la que el Estado colombiano compró tierra de grandes terratenientes locales y la parceló para entregar títulos de propiedad a productores campesinos negros de la región, en el marco de la implementación de la ley de reforma agraria de 1961 (Quiroga; Vallejo, 2016).

Del mismo modo, la formación histórica del territorio ha estado marcada por un uso y tenencia de la tierra caracterizados por la reciprocidad y el cuidado, que aparecieron como una extensión del orden jerárquico presente en la relación entre los campesinos y los terratenientes que se esperaba fueran "generosos, considerados y 'accesibles'" (Berman-Arévalo, 2021: 357). Esta forma de patronazgo permitió la existencia de grandes haciendas en las tierras bajas desde el período colonial, en las que los terratenientes aseguraban su poder político y económico, así como el suministro de mano de obra, mientras que los campesinos garantizaban su acceso a la tierra.

Después de la construcción del Distrito de riego de Maríalabaja y la implementación de la política de redistribución de tierras que la acompañó, aparecieron acuerdos de reciprocidad similares entre campesinos negros con y sin tierra en los que, a los campesinos sin tierra, se les permitía cultivar en las parcelas de familiares y de miembros de la comunidad (Berman-Arévalo, 2019). Posteriormente, también usaron estas formas de patronazgo durante las décadas de 1980 y 1990 para navegar el paisaje creado con la llegada de las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los ejércitos paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) (Berman-Arévalo, 2021). Estas expectativas se transfirieron a la plantación de palma.

Así pues, la decepción de Richard se basó en el patronazgo que configuró las relaciones entre capital y trabajadores y el uso de la tierra en el pasado, en el que se espera benevolencia de los supervisores y terratenientes, así como un deber de cuidado con los empleados. Del mismo modo, los acuerdos verbales, incluidas las promesas, eran importantes para Richard, ya que se les otorgaba el mismo estatus que a los contratos entre trabajadores y terratenientes en el pasado (Berman-Arévalo, 2021). Esto significa que las relaciones entre tierra, trabajo y capital que se forman en el territorio se encarnan en las expectativas de cuidado y responsabilidad que tienen los trabajadores negros, como Richard, frente a la empresa y que se oponen al abandono que sustenta la operación de la plantación (Li; Semejo, 2021).

Los cuerpos trabajadores son *domesticados* por las relaciones de producción que los conforman. A pesar de esto, las resisten (Orzeck, 2007). Como hemos visto, en Montes de María el cuerpo-territorio-tierra negro se encuentra en fricción con el proyecto corporal de la plantación. En el caso de Alfonso, la inconformidad se expresó en su expectativa de independencia y en su deseo de aprender y expresar agencia dentro del proceso de producción. En el de Richard, en su expectativa de patronazgo generoso por parte de la empresa después de su accidente.

En la siguiente sección presto atención a cómo las percepciones de los trabajadores sobre los impactos de la labor de la plantación en sus cuerpos movilizan su resistencia cuando se niegan a trabajar para Oleoflores, a partir del caso de Arnold, quien decidió hacerlo debido a las extenuantes condiciones laborales.

Resistencia y explotación

El cuerpo del trabajador es un sitio de disputa entre el trabajo y el capital (Rioux, 2015; 2019). La producción de plusvalía crea una contradicción "entre los procesos de generación de ganancias y de vida" (Rioux, 2019: 527, traducción propia) en los que el plusvalor se genera a expensas de los cuerpos de los trabajadores, lo que provoca que su capacidad para reproducir sus propios cuerpos se ponga en peligro, ya que la acumulación capitalista demanda constantemente una reducción en los costos de reproducción de la fuerza de trabajo. Esta destrucción potencial de sus cuerpos los convierte en un terreno de contradicciones en el que tiene lugar la acumulación (Walker, 2013).

En Montes de María, esta contradicción se expresa en el encuentro entre los cuerpo-territorio-tierra de los trabajadores negros (Cabnal, 2010), y las demandas corporales del trabajo de la plantación. En este, los trabajadores se resisten a las demandas de la plantación al abstenerse de trabajar para ella en condiciones laborales que deterioran sus cuerpos, ya sea al detener su actividad hasta que se atiendan sus solicitudes para el reemplazo de implementos de trabajo defectuosos o al renunciar. El relato de Arnold, empleado de Oleoflores entre 2017 y 2019, habla sobre esta forma de resistencia.

Arnold comenzó a trabajar en el mantenimiento de cultivos en la plantación, en labores de poda de palmas y limpieza de malezas. Con el tiempo, cambió de trabajo y pasó a ser recolector de fruto de palma, ya que el salario era más alto. Desde su perspectiva, las condiciones de trabajo en la plantación estaban diseñadas para dañar su cuerpos. Debido a las dificultades financieras causadas por la reducción de las lluvias y los bajos precios internacionales del aceite de palma, Oleoflores tiene un presupuesto reducido para el mantenimiento de cul-

tivos y los caminos que se encuentran entre las hileras de palma no se limpian con regularidad. Las malezas suponen un obstáculo para los recolectores de fruto de palma que deben abrirse camino con un machete mientras recorren la plantación en busca de racimos maduros para cortar. Es difícil alcanzar las metas diarias de cosecha de racimos de fruto en una plantación mal mantenida y esto requiere hacer más esfuerzo físico.

La carga de trabajo en la plantación y la falta de mantenimiento que parece ignorar sus impactos sobre los trabajadores y sus cuerpos, demuestran cómo el capital y el trabajo se enfrentan en estos cuerpos (Rioux, 2015). Según Arnold: "Ahí, lo que quieren es arruinar a la gente y no me conviene que me arruinen" (Arnold, comunicación personal, 25.11.2020). La empresa parece tener una intención maliciosa que se muestra al exigir un tipo de trabajo que puede desgastar y dañar el cuerpo del trabajador.

De la misma forma, los implementos de seguridad que entregaba la compañía como gafas y guantes para proteger los ojos y manos de los trabajadores, al igual que las cuchillas de corte utilizadas durante las labores de cosecha de fruto, eran de mala calidad y solo se reemplazaban cada tres meses cuando, en menos de tres semanas, ya estaban desgastadas y necesitaban ser cambiadas. Estas precarias condiciones de trabajo llevaron a personas como Arnold a protestar y resistirse a seguir laborando hasta que les fueran entregados nuevos insumos, o les fueran cambiadas las cuchillas, punto en el cual los trabajadores han retado a los supervisores de la plantación para que cortaran los racimos de fruto ellos mismos si no les daban nuevas.

Estos actos de resistencia frente a las condiciones laborales en la plantación están acompañados por formas alternativas de entender el cuerpo y su valor. Arnold comparó su posición como recolector con su papel en el equipo de mantenimiento de cultivos, donde el salario era más bajo, pero el trabajo era más fácil. Según él: "ganaba menos, pero me arruinaba menos" (Arnold, comunicación personal, 27.11.2020). Si bien los salarios son importantes, personas como Arnold tienen en cuenta el impacto del trabajo en su cuerpo y valoran mantener sus habilidades y capacidades corporales.

Arnold también observó que su quehacer no era remunerado de manera justa y había irregularidades en los pagos. Expresó que, durante un mes recolectando fruto, contó la cantidad de racimos que cortó y proyectó que iba a ganar alrededor de 600 000 pesos colombianos, pero en lugar de eso le pagaron 200 000. Tan pronto notó la diferencia, renunció. "Yo no estoy para matarme aquí" (Arnold, comunicación personal, 27.11.2020), recuerda haber dicho en ese momento. El *no matarse* en el trabajo frente a condiciones laborales que se consideran injustas es una expresión de las contradicciones que definen las interacciones

entre el capital y el cuerpo de los trabajadores (Walker, 2013), en la que el acto de renunciar constituye una forma de resistencia.

Al mismo tiempo, la defensa del cuerpo del trabajador negro frente la acumulación de capital se configura como una forma de defensa del cuerpo-territorio-tierra (Cruz, 2020), esta vez informada por las expectativas que se desprenden de las relaciones de patronazgo que identificaban al territorio en el pasado y su oposición a las formas de precarización y explotación laboral que caracterizan el trabajo de la plantación palmera. Para Arnold, la empresa no se hace responsable de los impactos que el trabajo de la plantación tiene en la salud de los cuerpos de los trabajadores, como se espera de los terratenientes de la región. Una muestra de ello es que, como parte del proceso de contratación, se requiere un examen médico detallado para evaluar su aptitud para el trabajo. Este examen tiene lugar en Cartagena, donde un médico realiza un chequeo completo que incluye pruebas de visión y diagnóstico de hernias. "En Cartagena, el doctor te pone desnudo y con un aparato te miran todo lo que está podrido por dentro" (Arnold, comunicación personal, 11.12.2020), señaló Arnold refiriéndose a las radiografías y escaneos incluidos. Este examen de entrada es exhaustivo, mientras que la empresa solo requiere un examen sencillo al finalizar el contrato laboral y no siempre envía a sus trabajadores para este, en incumplimiento de la normativa de derechos laborales en Colombia. Si el examen de salida tiene lugar, se realiza en Maríalabaja y solo incluye una prueba de hernias.

Arnold consideró que este examen médico de salida era insuficiente para dar cuenta de los posibles impactos que el trabajo de la plantación tenía sobre su cuerpo. Algunos trabajadores no vuelven a ser contratados por la empresa, ya que no aprueban el examen médico de entrada cuando la agencia de empleo temporal les ofrece un nuevo contrato. Las pruebas médicas encuentran que no son aptos, pues desarrollaron hernias durante su último contrato con Oleoflores. Las partes del cuerpo que se han *podrido* debido a las condiciones laborales hacen que no sean recontratados y, dado que no siempre hay una prueba de salida, no pueden responsabilizar a la empresa por estas lesiones ocupacionales. Así, como en el caso de Richard, la inconformidad de Arnold se basó en una expectativa de cuidado que la plantación no cumplió.

Como sostuvo Harvey (1998: 116, traducción propia), el cuerpo del trabajador es un "campo de batalla en el que y en torno al cual fuerzas socioecológicas opuestas de valoración y representación se encuentran en constante disputa". Al ubicarse en el lado perdedor de esta *batalla*, Arnold decidió dejar de trabajar para Oleoflores y empezar en un arrozal, una opción de empleo que, como Alfonso, consideraba mejor, más segura y estable. Esta decisión constituye una forma de resistencia que defiende el cuerpo del trabajador como parte del cuerpo-te-

rritorio-tierra, y se asemeja a las estrategias que las comunidades de Montes de María han empleado para enfrentarse a la plantación palmera (Sánchez-Mora, 2021) y las mujeres indígenas a la minería en Guatemala en la defensa de sus cuerpos, el territorio y la tierra (De Gracia; Jiménez, 2013).

Renunciar al trabajo de la plantación constituye una forma de resistencia que, sin embargo, está limitada por las características de la producción palmera en Montes de María. El esquema de agricultura por contrato crea condiciones aún más precarias en las pequeñas parcelas palmeras, reduciendo así la capacidad de los trabajadores de negarse al trabajo allí y exacerbando su explotación. Las formas de producción agraria que hacen parte del territorio se vuelven constitutivas de los cuerpos de los trabajadores negros de la región, delineando las maneras en las que el territorio, el cuerpo y el uso de tierra se configuran mutuamente.

Navegando un contexto precario

Aunque Arnold resistió el trabajo en la plantación negándose a continuar allí, tuvo que laborar algunos jornales al mes en las pequeñas parcelas de palma de varios campesinos en la región. Las oportunidades de trabajo en la producción de arroz son menores en comparación con las de palma de aceite, ya que, alrededor del 82 % del área cultivada en el Distrito de riego de Maríalabaja se utiliza para esta última (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2020). A su vez, las parcelas palmeras campesinas en la región han sido cultivadas como parte de los esquemas de agricultura por contrato o alianzas productivas que el Gobierno de Colombia ha promovido desde finales de la década de 1990 (Villarroel; Idal, 2011), esquema que es importante, pues el 80 % de los productores de palma de Montes de María son campesinos con parcelas de menos de diez hectáreas (Medina, 2017).

El control sobre las finanzas de los campesinos otorgado a Oleoflores como parte de las condiciones de estas alianzas productivas hace que las condiciones laborales en las parcelas de palma sean más precarias que las ofrecidas por dicha empresa, dado que esta descuenta del pago de los productores de fruto de palma los costos de asistencia técnica, fertilizantes y servicio de la deuda, y ellos solo tienen control sobre los salarios que pagan a sus trabajadores.

Con un control reducido sobre el proceso de producción, los campesinos palmeros se ven obligados a reducir los costos de mano de obra cuando sus ingresos disminuyen debido a la baja productividad o a los bajos precios del fruto de palma. Los trabajadores que entrevisté observaron que los campesinos generalmente contratan hasta dos trabajadores por cada 2,5 hectáreas para completar todas las tareas de mantenimiento de cultivos y cosecha. Sin embargo,

en estas parcelas no se garantiza una demanda constante. Durante los meses de baja productividad, los trabajadores son contratados una vez cada quincena, en lugar de una vez por semana, ya que la producción de fruto se ralentiza y los campesinos palmeros solo requieren ayuda para podar las palmas y garantizar la salud de los cultivos. A veces, los campesinos palmeros despiden a todos sus trabajadores y completan ellos mismos las tareas de poda y fertilización, así como de desmalezada de las parcelas.

Sumado a esto, las condiciones de trabajo ofrecidas por los campesinos productores de palma son menos favorables que las de Oleoflores. En ocasiones, se les pide a los trabajadores que traigan sus propias botas y herramientas para cosechar y recolectar fruto de palma; y pagan en promedio entre 25 000 y 35 000 pesos colombianos (alrededor del 80 % del salario que reciben en Oleoflores), que ocasionalmente se paga como un salario diario fijado por adelantado o como una cifra basada en la cantidad de racimos de fruto cosechados. Los contratos son informales y la mayoría no paga la seguridad social. Así, los trabajadores en las pequeñas parcelas de palma no están asegurados contra accidentes de trabajo ni se benefician del aporte de pensiones de sus empleadores como sí lo hacen los de la empresa.

Sin alternativas, muchos se ven obligados a volver a buscar trabajo con Oleoflores cuando no hay oferta disponible en la producción de arroz ni en las parcelas campesinas de palma. Por ello, lógicas corporales del trabajo de la plantación terminan siendo reforzadas por las condiciones de producción que limitan las alternativas laborales en el territorio y las formas de resistencia a la plantación.

Conclusión

Este artículo habla sobre la plantación palmera desde la perspectiva de los trabajadores de Oleoflores y pone su énfasis en las formas de resistencia comunitaria que tienen lugar en sus cuerpos. Esta aproximación complementa la literatura que ha documentado los conflictos socioambientales y las formas de despojo que han caracterizado a esta plantación en Montes de María. Al centrarme en las experiencias de los trabajadores, desplegué un enfoque que considera sus cuerpos como entidades contingentes, emergentes y mutables, sujetas a las relaciones materiales de producción y circulación del capital (Harvey, 1998).

La producción de palma de aceite afecta los cuerpos de los trabajadores de diferentes formas y ellos han desplegado estrategias que se oponen a la plantación palmera para entender sus propios cuerpos y su trabajo. Sus cuerpos son un sitio de convergencia de diferentes inscripciones, pero un sitio activo, donde

las relaciones inscritas son disputadas por el territorio y el cuerpo mismo del trabajador. Aquí, el cuerpo-territorio-tierra de las conceptualizaciones de las feministas comunitarias (Cabnal, 2010; Cruz, 2020) cobra relevancia al mostrar cómo el territorio y la tierra juegan un papel importante en la definición y comprensión tanto del cuerpo del trabajador y el trabajo como de la resistencia en la plantación.

La plantación exige ciertas habilidades al cuerpo del trabajador e intenta transformarlo en línea con estas. Para los trabajadores de Montes de María dichas exigencias están en contradicción con sus comprensiones de su cuerpo y su trabajo, que han sido históricamente moldeadas por las prácticas de ocupación y uso de la tierra de las comunidades negras, las relaciones capital-trabajo y las condiciones de producción que constituyen el territorio.

De esta contradicción surgen formas de resistencia al proyecto corporal de la plantación que están informadas por las expectativas de independencia y patronazgo por medio de las que los trabajadores negros se han relacionado con las plantaciones y haciendas en Montes de María en el pasado. En el relato de Alfonso, esto se traduce en que el trabajo en la plantación palmera se considere inferior al de los arrozales. Así, la falta de oportunidades para que los trabajadores entiendan la palma de aceite y participen en la organización del trabajo se percibe como injusta. Esta comprensión ilustra el deseo de independencia y agencia en el proceso de producción que ha caracterizado la relación entre plantaciones, haciendas y trabajadores negros en la región y hace parte del cuerpo-territorio-tierra.

En el caso de Richard, los efectos nocivos de la plantación en el cuerpo no solo se experimentan como trabajo injusto en el que se pierde la independencia, sino también en forma de lesiones permanentes que lo dejan sin acceso a una pensión de discapacidad debido a la negligencia de la empresa palmera. En su relato, apela a ciertas relaciones de patronazgo, definidas por las relaciones capital-trabajo creadas bajo formas coloniales de ocupación de la tierra, en las que se espera que los empleadores cuiden los cuerpos de los trabajadores y sean generosos. Con esta comprensión, Richard denuncia a la empresa por incumplir sus obligaciones.

Para Arnold, renunciar constituye una forma de resistencia al trabajo de la plantación que es considerado extenuante. A esto se suman las condiciones laborales de explotación y la falta de responsabilidad de la empresa frente a los impactos del trabajo en el cuerpo de los trabajadores. Estos se convierten en sitios de confrontación cuando los trabajadores deciden renunciar o se rehúsan a continuar hasta que la empresa les entrega nuevos implementos. Sin embargo,

las condiciones definidas por el esquema de agricultura por contrato para la producción de palma o alianzas productivas aparecen como un mecanismo que limita las alternativas laborales e incentiva a los trabajadores a que se involucren en la plantación. Estas condiciones crean un mercado laboral precario que refuerza aún más la explotación de los trabajadores negros en Montes de María.

Estudiar los cuerpos de los trabajadores en la plantación requiere una reflexión amplia sobre la producción de cuerpos más allá del espacio de producción de mercancías y requiere prestar atención al territorio en el que esta tiene lugar. El cuerpo por sí solo constituye una infraestructura para la vida y la socialidad (Andueza; Davies; Loftus; Schling, 2021), y se ofrece como una entidad en oposición a la producción capitalista (Rioux, 2019). Sin embargo, las luchas entre el trabajo y el capital son organizadas por las diferentes instituciones sociales y regímenes de reproducción social que permiten, a su vez, la reproducción de los trabajadores y sus cuerpos (Rioux, 2019). Para los trabajadores de la plantación de Oleoflores, la alienación es una experiencia corporal y material que conecta el proceso de producción y sus experiencias con las relaciones históricas que forman el cuerpo-territorio-tierra.

De esta manera, la explotación se convierte en una experiencia corporal que transforma los cuerpos de los trabajadores y los conecta con el territorio y las dinámicas raciales, las relaciones capital-trabajo y las prácticas de uso y ocupación de la tierra que lo conforman. Desde esta perspectiva, este caso de estudio sirve como un indicio para futuros análisis sobre el despojo, la explotación y la resistencia de los trabajadores en la plantación y sugiere prestar atención al territorio para entender el cuerpo, tal como lo hacen las feministas comunitarias. Estos análisis pueden expandirse para incluir las emociones que median la experiencia corporal de los trabajadores y que quedaron por fuera de los relatos presentados en este artículo.

Los cuerpos de las comunidades negras y campesinas y de los trabajadores de la plantación se pueden entender como lugares en los que el cuerpo y el territorio se oponen al capital de múltiples formas. Sin embargo, el trabajo y la explotación en la plantación solo se comprenden en relación con el territorio y el cuerpo.

Referencias

1. Acuerdo 007 de 2019 (30 de noviembre), por medio del cual se adopta el Plan de Acción para la Transformación Territorial del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial de Montes de María. Municipio de Maríalabaja. Recuperado de https://centralpdet.renovacionterritorio.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/MARIA-LA-BAJA-ACUERDO.pdf
2. Andueza, Luis; Davies, Andrew; Loftus, Alex; Schling, Hannah (2021). The body as infrastructure. *Environment and Planning E: Nature and Space, 4*(3), 799-817. https://doi.org/10.1177/2514848620937231
3. Bates, Stephen R. (2015). The emergent body: Marxism, critical realism and the corporeal in contemporary capitalist society. *Global Society, 29*(1), 128-147. https://doi.org/10.1080/13600826.2014.974514
4. Berman-Arévalo, Eloisa (2017). *Making space in the 'territorial cracks': Afro-campesino politics of land and territory in the Colombian Caribbean* [Tesis de doctorado]. University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, Estados Unidos.
5. Berman-Arévalo, Eloisa (2019). El 'fracaso ruinoso' de la reforma agraria en clave de negridad: comunidades afrocampesinas y reconocimiento liberal en Montes de María, Colombia. *Memorias*, 30, 117-149. https://doi.org/10.14482/memor.37.986.105
6. Berman-Arévalo, Eloisa (2021). Mapping violent land orders: Armed conflict, moral economies, and the trajectories of land occupation and dispossession in the Colombian Caribbean. *The Journal of Peasant Studies, 48*(2), 349-367. https://doi.org/10.1080/03066150.2019.1655640
7. Berman-Arévalo, Eloisa; Ojeda, Diana (2020). Ordinary geographies: Care, violence, and agrarian extractivism in "post-conflict" Colombia. *Antipode, 52*(6), 1583-1602. https://doi.org/10.1111/anti.12667
8. Bonner-Thompson, Carl; Hopkins, Peter (2017). *Geographies of the body*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199874002-0157
9. Bruff, Ian (2013). The body in capitalist conditions of existence: A foundational approach. En *Body/State* (pp. 67-83), editado por Angus Cameron; Jen Dickinson; Nicola Smith. London: Routledge.
10. Butler, Judith (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex".* New York: Routledge.

11. Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción y la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25). Madrid: ACSUR/Las Segovias. Recuperado de https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Cabnal-2010-Propuesta-de-Pensamiento-Epistemico-Mujeres-Indigenas.pdf

12. Collard, Rosemary-Claire; Dempsey, Jessica (2018). Accumulation by difference-making: An anthropocene story, starring witches. *Gender, Place & Culture, 25*(9), 1349-1364. https://doi.org/10.1080/0966369X.2018.1521385

13. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2020). *Los Montes de María bajo fuego*. Recuperado de https://codhes.org/2020/07/01/los-montes-de-maria-bajo-fuego/

14. Conde Calderón, Jorge (1996). Castas y conflictos en la provincia de Cartagena del Nuevo Reino de Granada a finales del siglo XVII. *Historia y Sociedad,* 3, 84-101. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/20243

15. Conde Calderón, Jorge (1999). *Espacio, sociedad y conflictos en la provincia de Cartagena, 1740-1815*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

16. Cruz, Delmy Tania (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos, 3*(1), 88-107. https://doi.org/10.25054/26196077.2581

17. Davis, Janae; Moulton, Aaron A.; Van Sant, Levi; Williams, Brian (2019). Anthropocene, capitalocene, … plantationocene?: A manifesto for ecological justice in an age of global crises. *Geography Compass, 13*(5), e12438. https://doi.org/10.1111/gec3.12438

18. De Gracia, Tamara; Jiménez, Diego (23 de mayo de 2013). Defender un territorio de la minería sin defender a las mujeres de la violencia sexual es una incoherencia. *Diagonal*. Recuperado de https://www.diagonalperiodico.net/global/defender-territorio-la-mineria-sin-defender-cuerpos-mujeres-la-violencia-sexual-es

19. De los Ríos, Edwin; Becerra, Carmen Andrea; Oyaga, Fabián Enrique (2012). *Montes de María. Entre la consolidación del territorio y el acaparamiento de tierras*. Bogotá: ILSA.

20. Escobar, Arturo (2004). Development, violence and the new imperial order. *Development, 47*(1), 15-21. https://doi.org/10.1057/palgrave.development.1100014

21. Esguerra, Camila (2021). Tramas transnacionales del cuidado: una "lucha con los ángeles", teoría y metáforas sobre cuidado y migración. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 121-142. https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.06

22. Fracchia, Joseph (2005). Beyond the human-nature debate: Human corporeal organisation as the 'first fact' of historical materialism. *Historical Materialism, 13*(1), 33-62. https://doi.org/10.1163/1569206053620915

23. Grupo de Memoria Histórica (2009). *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Grupo Santillana.

24. Harvey, David (1998). The body as an accumulation strategy. *Environment and Planning D: Society and Space, 16*(4), 401-421. https://doi.org/10.1068/d160401

25. Helg, Aline (2004). *Liberty and equality in Caribbean Colombia, 1770-1835*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

26. Hernández, Rosalva Aída (2019). Racialized geographies and the "war on drugs": Gender violence, militarization, and criminalization of indigenous peoples. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 24, 635-652. https://doi.org/10.1111/jlca.12432

27. Herrera, Gabriela; Cumplido, Viviana (2015). *Implicaciones de la palma de aceite en la estructura productiva agrícola y la seguridad alimentaria del municipio de María la Baja - Bolívar* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena, Colombia.

28. Jeffrey, Alex (2020). Legal geography II: Bodies and law. *Progress in Human Geography, 44*(5), 1004-1016. https://doi.org/10.1177/0309132519888681

29. Lanzelious, Michael (2004). The body. En *A companion to cultural geography* (pp. 279-297), editado por Jame S. Duncan; Nuala C. Johnson; Richard H. Schein. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470996515.ch19

30. Li, Tania; Semedi, Pujo (2021). *Plantation life: Corporate occupation in Indonesia's oil palm zone*. Durham: Duke University Press.

31. Longhurst, Robyn (2001). *Bodies: Exploring fluid boundaries*. London: Routledge.

32. Mayorga, Celeste (12 de mayo de 2020). La sanación como camino cósmico-político. *Plataforma Regional Género y Metodologías*. Recuperado de https://generoymetodologias.org/actualidad/detalle/la-sanacion-como-camino-cosmico-politico/

33. McMorran, Chris (2012). Practising workplace geographies: embodied labour as method in human geography: Practising workplace geographies. *Area 44*(4): 489-95. https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2012.01101.x

34. Medina, María Alejandra (10 de junio de 2017). El resurgir de la palma de aceite en María la Baja. *El Espectador*. Recuperado de https://www.elespectador.com/economia/el-resurgir-de-la-palma-de-aceite-en-maria-la-baja-article-697832/

35. Ministerio de Agricultura de Colombia (2025). *Reporte: Área, producción, rendimiento y participación municipal en el departamento por cultivo*. Recuperado de https://www.agronet.gov.co/estadistica/Paginas/home.aspx?cod=4

36. Mountz, Alison (2018). Political geography III: Bodies. *Progress in Human Geography, 42*(5), 759-769. https://doi.org/10.1177/0309132517718642

37. Navarro, Lorena (2015). *Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones/Icsyh Buap.

38. Navarro, Lorena; Gutiérrez, Raquel (2017). Diálogos entre el feminismo y la ecología desde una perspectiva centrada en la reproducción de la vida. Entrevista a Silvia Federici. *Revista Ecología Política*, 54, 119-122. Recuperado de https://www.cadtm.org/Dialogos-entre-el-feminismo-y-la

39. Navarro, Lorena; Linsalata, Lucía (2014). Crisis y reproducción social: claves para repensar lo común. Entrevista a Silvia Federici. *Revista Osal*, 35, 15-26.

40. Ojeda, Diana (2016). Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones socioespaciales. *Revista Colombiana de Antropología, 52*(2), 19-43. https://doi.org/10.22380/2539472X38

41. Ojeda, Diana; Petzl, Jennifer; Quiroga, Catalina; Rodríguez, Ana Catalina; Rojas, Juan Guillermo (2015). Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 107-119. https://doi.org/10.7440/res54.2015.08

42. Orzeck, Reecia (2007). What does not kill you: Historical materialism and the body. *Environment and Planning D: Society and Space*, *25*(3), 496-514. https://doi.org/10.1068/d2704

43. Oyêwùmí, Oyèrónké (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: En La Frontera.

44. Petzl, Jennifer (2016). *La vida a la sombra de la palma. Subjetividades y paisajes del despojo cotidiano en María La Baja, Montes de María, Colombia* [Tesis de maestría]. Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

45. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2010). *Los Montes de María: análisis de la conflictividad*. Recuperado de https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflcitividad%20Montes%20de%20Maria%20PDF.pdf

46. Quiroga, Catalina; Vallejo, Diana (2016). *Historia del Distrito de Riego de Maríalabaja-Bolívar: más motivos para decir que el agua es nuestra* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

47. Rabinow, Paul; Rose, Nikolas (2006). Biopower today. *BioSocieties, 1*(2), 195-217. https://doi.org/10.1017/S1745855206040014

48. Rendón, Felipe (2016). *Agroindustria y desarrollo en un territorio de posguerra en Colombia. El caso de la palma de aceite en María la Baja* [Tesis de maestría]. Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México.

49. Rioux, Sébastien (2015). Embodied contradictions: Capitalism, social reproduction and body formation. *Women's Studies International Forum, 48,* 194-202. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.03.008

50. Rioux, Sébastien (2019). A feast of Tantalus: Corporeal crisis and death by starvation in Britain 1830-1914. *Capital & Class, 43*(4), 525-542. https://doi.org/10.1177/0309816819880784

51. Ripoll de Lemaitre, María (1997). El Central Colombia. Inicios de la industrialización del Caribe Colombiano. *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, 34*(45). Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1687

52. Sánchez-Mora, Marcela (2021). Cartografías del despojo: saqueo, explotación y guerra contra los cuerpos afro-campesinos en los Montes de María (Colombia). *Palobra, 21*(1), 5-23. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3484

53. Stoler, Ann Laura (1995*). Capitalism and confrontation in Sumatra's plantation belt, 1870-1979*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

54. Villarroel, Ingreidis; Idal, Carlos (2011). Alianzas estratégicas para el cultivo de palma de aceite. Una metodología de recuperación e integración agroindustrial en María La Baja, Departamento de Bolívar, Colombia. *Tecnología, Gerencia y Educación, 12*(24), 145-159.

55. Walker, Gavin (2013). The absent body of labour power: Uno Kōzō's logic of capital. *Historical Materialism, 21*(4), 201-234. https://doi.org/10.1163/1569206X-12341327

56. Wynter, Sylvia (1984). The ceremony must be found: After humanism. *Boundary 2, 12*(3), 19-70. https://doi.org/10.2307/302808

Joseph Martínez-Salinas

Investigador con experiencia en Colombia, Europa y el Medio Oriente. Sus temas de interés incluyen la geografía económica y decolonial y los procesos de transformación agraria en el Caribe. Correo electrónico: jam213@cantab.ac.uk

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 46 (mayo-agosto 2025)

Instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo em adultos: uma revisão sistemática*

Rafaela Levinthal da Silva[I], Gisele Pereira da Silva[II], Gisele Cristina Resende[III], Breno de Oliveira Ferreira[IV], Marck de Souza Torres[V]

https://doi.org/10.18046/recs.i46.08

Cómo citar: Levinthal da Silva, Rafaella; Pereira da Silva, Gisele; Resende, Gisele Cristina; de Oliveira Ferreira, Breno; de Souza Torres, Mark (2025). Instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo em adultos: uma revisão sistemática. *Revista CS*, 46, a08. https://doi.org/10.18046/recs.i46.08

Resumo: O estudo trata da revisão sistemática de produções científicas sobre instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo (BES) em adultos, utilizando o modelo *Joanna Briggs Institute* (JBI). As bases de dados utilizadas foram: *PubMed*, *PsycInfo* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Foram analisados 23 estudos, conforme as categorias: 1) estudos de avaliação de validade e/ou confiabilidade; 2) criação e validação; 3) estudos de invariância; 4) estudos correlacionais; 5) estudos de invariância e comparação entre grupos; 6) estudos correlacionais e de validação; 7) estudos de invariância e correlacionais; 8) adaptação e validação. Os resultados indicam abrangência de cinco instrumentos que abarcam populações na faixa etária de 18-65 anos. Observou-se que os instrumentos identificados são utilizados em diferentes países, com evidências de validade e confiabilidade, o que apoia sua escolha em avaliações e pesquisa. Além disso, os achados orientam intervenções e políticas públicas voltadas para promoção de qualidade de vida.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo, instrumentos de mensuração, análise psicométrica

---

* Este artigo de revisão é um produto parcial do projeto de pesquisa Explorando a Satisfação com a Vida na Utilização de Plataforma de Streaming, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) da Universidade Federal do Amazonas. Artigo de pesquisa recebido em 16.04.24 e aceito em 23.09.25.

I. Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM, Brasil)

II. Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM, Brasil)

III. Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM, Brasil)

IV. Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM, Brasil)

V. Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM, Brasil)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Instruments for measuring Subjective Well-Being in adults: a systematic review

Abstract: The study presents a systematic review of scientific publications on instruments for measuring Subjective Well-Being (SWB) in adults, using the Joanna Briggs Institute (JBI) model. The databases used were PubMed, PsycInfo, and the Virtual Health Library (VHL). Twenty-three studies were analyzed according to the following categories: 1) validity and/or reliability assessment studies; 2) creation and validation studies; 3) invariance studies; 4) correlational studies; 5) invariance and intergroup comparison studies; 6) correlational and validation studies; 7) invariance and correlational studies; 8) adaptation and validation studies. Results indicate that five instruments encompassing populations aged 18-65 years were covered. It was observed that they are used in different countries; moreover, validity and reliability were evident, which supports their choice for assessments and research. In addition, findings guide interventions and public policies aimed at promoting quality of life.

Keywords: Subjective Well-Being, Measurement Instruments, Psychometric Analysis

Instrumentos para medir el bienestar subjetivo en adultos: una revisión sistemática

Resumen: El estudio aborda la revisión sistemática de publicaciones científicas sobre instrumentos de medición del Bienestar Subjetivo (BES) en adultos, utilizando el modelo del Instituto Joanna Briggs (JBI). Las bases de datos utilizadas fueron: *PubMed*, *PsycInfo* y Biblioteca Virtual en Salud (BVS). Se analizaron 23 estudios, según las siguientes categorías: 1) estudios de evaluación de validez y/o confiabilidad; 2) creación y validación; 3) estudios de invariancia; 4) estudios correlacionales; 5) estudios de invariancia y comparación entre grupos; 6) estudios correlacionales y de validación; 7) estudios de invariancia y correlacionales; 8) adaptación y validación. Los resultados indican la cobertura de cinco instrumentos que abarcan poblaciones en el rang de eda de 18 a 65 años. Se observó que los instrumentos identificados se utilizan en diferentes países, con evidencia de validez y confiabilidad, lo que respalda su elección en evaluaciones e investigaciones. Además, los hallazgos orientan las intervenciones y las políticas públicas dirigidas a promover la calidad de vida.

Palabras clave: bienestar Subjetivo, instrumentos de medición, análisis psicométrico

Introdução

A Psicologia Positiva (PP) surge na década de noventa como contraponto aos estudos e perspectivas pregressas focadas nas disfuncionalidades e psicopatologias. Martin Seligman é destacado como precursor dessa abordagem psicológica, cuja ênfase encontra-se no estudo e compreensão dos aspectos positivos e saudáveis da vivência humana (Baccin; Silva; Taschetto; Rodrigues; Prates; Vasconcellos, 2020).

Apesar de seu enfoque nos aspectos positivos da vida humana, a PP não desconsidera as agruras presentes, porém busca nutrir e fortalecer tais aspectos com o objetivo de promover a exploração do potencial de desenvolvimento do bem-estar (Ferreira; Lamas, 2020). Para isso, dedica-se a compreensão dos seguintes níveis essenciais: dimensão subjetiva (i.e. nível primário que tem como foco a compreensão de elementos como felicidade, bem-estar, entre outros); dimensão individual (i.e. características e traços positivos constitutivos de cada pessoa); e por fim a dimensão grupal (i.e. traços e características de instituições ou outros agrupamentos que influenciam na experiência individual de felicidade (Pureza; Kuhn; Castro; Lisboa, 2012).

Entre os construtos estudados pela Psicologia Positiva está o Bem-Estar Subjetivo (BES) o qual constitui o enfoque do presente estudo. O termo foi proposto por Diener (1984) e diz respeito ao julgamento que um indivíduo faz sobre a própria vida e suas experiências. Nesta perspectiva, o autor não nega que conforto e saúde podem influenciar no BES, mas afirma que não são condições objetivas inerentes ou necessárias. Dessa forma, o bem-estar subjetivo vincula-se ao que pode ser relatado e observado pelo próprio sujeito acerca de seu bem-estar e nível de contentamento com a vida, sendo representativo da felicidade (Matamá; Mendes; Pinho-Pereira; Nascimento; Campina; Costa-Lobo, 2017). Além disso, faz-se necessário compreender que o BES - ou bem-estar hedônico - fornece uma concepção hedônica de felicidade, ou seja, deriva-se do prazer e das emoções positivas. Assim, o BES é estruturado por duas dimensões, abrangendo uma dimensão cognitiva, composta pela satisfação com a vida, e a dimensão emocional, também dita afetiva, constituída por afetos positivos e negativos (Lima; Fátima-Teston; Lucas; Lizote, 2021; Rossi; Martins; Tashima-Cid; Dias, 2020; Silva; Roazzi, 2023; Siqueira; Padovam, 2008).

No âmbito da dimensão emocional do Bem-Estar Subjetivo estão os afetos positivos, atrelados a emoções positivas e à diminuição ou ausência de emoções negativas (Rossi *et al.*, 2020). No que diz respeito à dimensão cognitiva, a satisfação com a vida é um julgamento cognitivo sobre o quão bem uma pessoa está se saindo em uma área específica de sua vida, representando uma avaliação global

de seu próprio bem-estar (Scorsolini-Comin; Santos, 2010a). Além disso, trata-se de um fator autorreflexivo, autonarrativo, e um indicador chave do bem-estar para o qual é necessário possuir habilidades cognitivas para julgar elementos significativos da própria existência (Giacomoni, 2004; Medeiros; Martins, 2020).

No campo das investigações científicas, demonstra-se um crescente interesse pela satisfação com a vida, pois, sua compreensão sobre o quanto as pessoas estão satisfeitas com a própria vida, possibilita entender o processo de desenvolvimento humano. Sua mensuração está relacionada à aspectos importantes como saúde mental de populações, comunidades, sucesso profissional e autopercepção de bem-estar no trabalho. A incorporação de tais medidas na avaliação populacional, pode resultar em previsões mais abrangentes de uma nação acerca da prosperidade e do desenvolvimento humano (Lessa, 2018).

Para a mensuração deste construto são utilizados instrumentos cujo objetivo é avaliar a satisfação e o bem-estar das pessoas referente a variados aspectos da vida (Pantaleão; Veiga, 2019; Soares; Gutierrez; Resende, 2020). De acordo com autores como Hauck-Filho e Zanon (2015) a mensuração das características humanas (i.e. satisfação com a vida e o bem-estar subjetivo) pode ser útil para testar a teoria da Psicologia Positiva empiricamente, além de favorecer resultados para fundamentar a elaboração de intervenções focadas nas necessidades humanas. Além disso, conhecer quais instrumentos avaliam esses construtos e suas propriedades psicométricas pode auxiliar no processo de escolha e aplicação, de maneira a impactar diretamente na validade e confiabilidade das avaliações. Dessa forma, é fundamental o desenvolvimento de instrumentos voltados para o contexto nacional, além da necessidade de relacionar teoria e prática a fim de conceituar e construir modelos que melhor abarquem o conceito de BES no âmbito da avaliação psicológica (Scorsolini-Comin; Santos, 2010b.

O presente estudo propõe conduzir uma revisão sistemática para investigar as produções científicas acerca de instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo em adultos, em estudos nacionais e internacionais, a fim de proporcionar uma visão abrangente desta temática.

Método

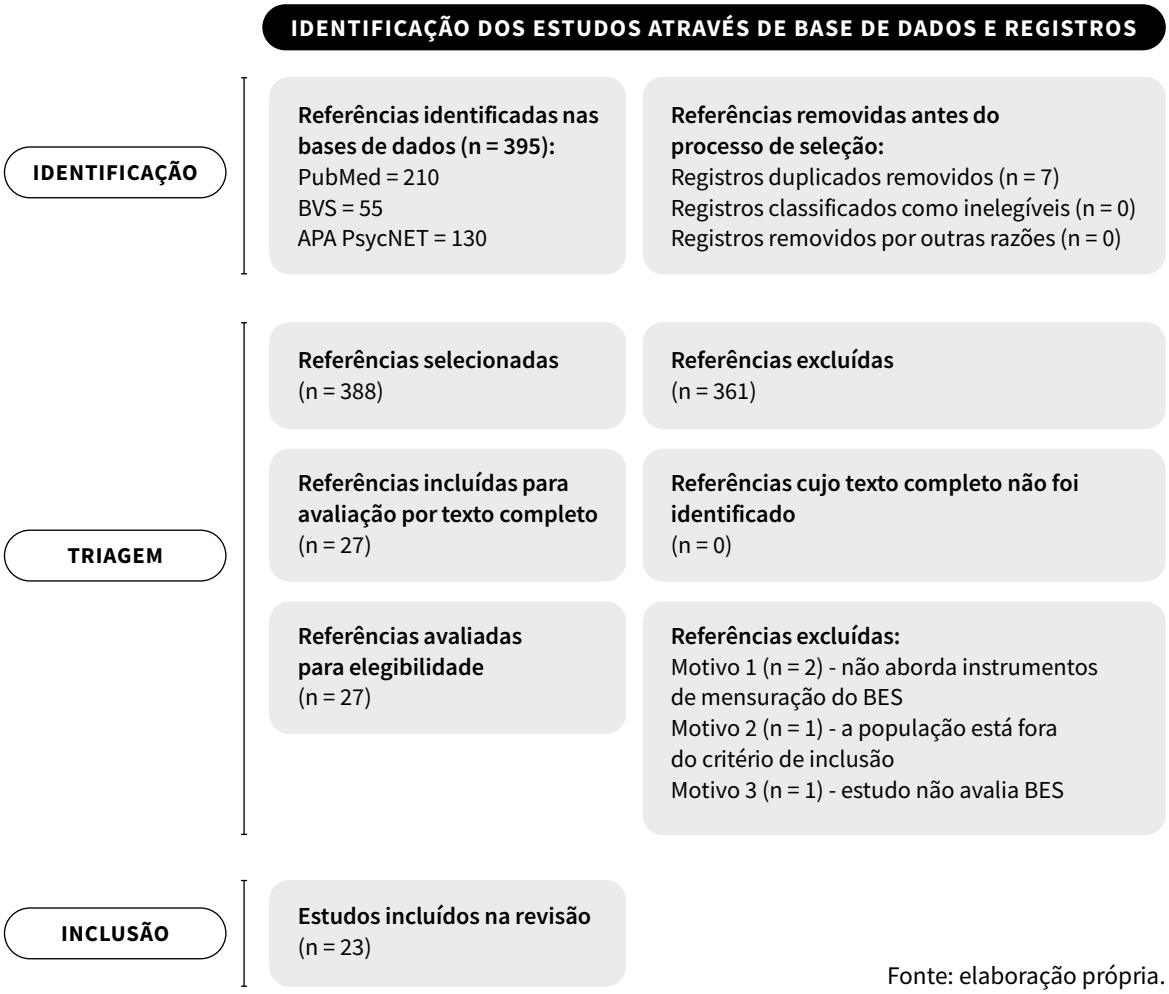
Este estudo foi estruturado conforme as diretrizes do manual *Joanna Briggs Institute* (Aromataris; Munn, 2020) para revisões sistemáticas de propriedades de medição, com vistas à identificação dos instrumentos de avaliação do Bem-Estar Subjetivo mais adequados para a população e no contexto abordado na questão de pesquisa da presente revisão. A estruturação do protocolo de revisão

deu-se a partir da seguinte pergunta: Quais instrumentos têm sido utilizados por psicólogos para avaliar o Bem-Estar Subjetivo de adultos? Para balizar a busca nas plataformas de dados foi utilizada a estratégia mnemônica População, Conceito e Contexto (PCC). Dessa forma, o presente estudo tem como "População" profissionais psicólogos, o "Conceito" diz respeito a instrumentos de avaliação do Bem-Estar Subjetivo de adultos, bem como o "Contexto" é o da avaliação psicológica.

Para a estratégia de busca adotaram-se as seguintes bases de dados indexados: *PubMed, PsycInfo* e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Os descritores utilizados para as buscas foram os seguintes: "teste psicológico" *OR* "avaliação psicológica" *OR* "validação de testes" *OR* "medidas psicométricas" *OR* "padronização de testes" *AND* "bem-estar subjetivo" *AND* adultos; bem como seus correspondentes em inglês "*psychological test*" *OR* "*psychological as*sessment" *OR* "*validity of tests*" *OR* "*psychometric measures*" *OR* "*test standardization*" *AND* "*Subjective wellbeing*" *AND adults*. As buscas ocorreram no mês de outubro de 2023 e foram realizadas por duas juízas independentes; uma terceira juíza foi convidada para examinar as divergências. A Figura 1 apresenta os resultados encontrados os quais foram: 210 artigos advindos da base de dados *PubMed*, 130 artigos da base de dados *PsycInfo* e 55 artigos encontrados na base de dados *BVS*, constituindo o total de 395 estudos. Para a seleção dos materiais analisados foi utilizado o aplicativo *Rayyan* produzido pelo *Qatar Computing Research Institute* (QCRI), como ferramenta de otimização dos processos de ordenamento, compilação e sistematização dos artigos (Ouzzani; Hammady; Fedorowicz; Elmagarmid, 2016).

Em seguida foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos artigos conforme os seguintes critérios de inclusão: 1) artigos publicados nos últimos cinco anos; 2) ter como objetivo avaliar o Bem-Estar Subjetivo em adultos por meio de instrumentos de avaliação psicológica; 3) ter acesso gratuito ao texto completo, e 4) ter seu texto em português, inglês ou espanhol. Na etapa seguinte foram excluídos os estudos que se enquadraram nos seguintes critérios de exclusão: 1) artigos duplicados; e 2) literatura cinzenta (teses, dissertações, capítulos de livro, artigos de opinião, bem como outras revisões). A etapa subsequente reuniu uma amostra de 27 artigos para a leitura na íntegra. Para isso, os materiais foram lidos e analisados integralmente por duas juízas independentes. Seguidamente os artigos foram analisados conforme as seguintes categorias: 1) ano de publicação e local do estudo; 2) instrumentos utilizados; 3) área de aplicação da pesquisa (contexto); e 4) propriedades psicométricas dos instrumentos. Após a leitura da amostra inicial, foram excluídos quatro artigos pelos seguintes motivos: o estudo não aborda instrumentos de mensuração de BES (n=2); população fora dos critérios de inclusão (n=1); o estudo não avalia Bem-Estar Subjetivo (n=1).

Figura • 1
Fluxograma da seleção dos materiais encontrados nas bases de dados *PubMed*, BVS e *PsycInfo*.



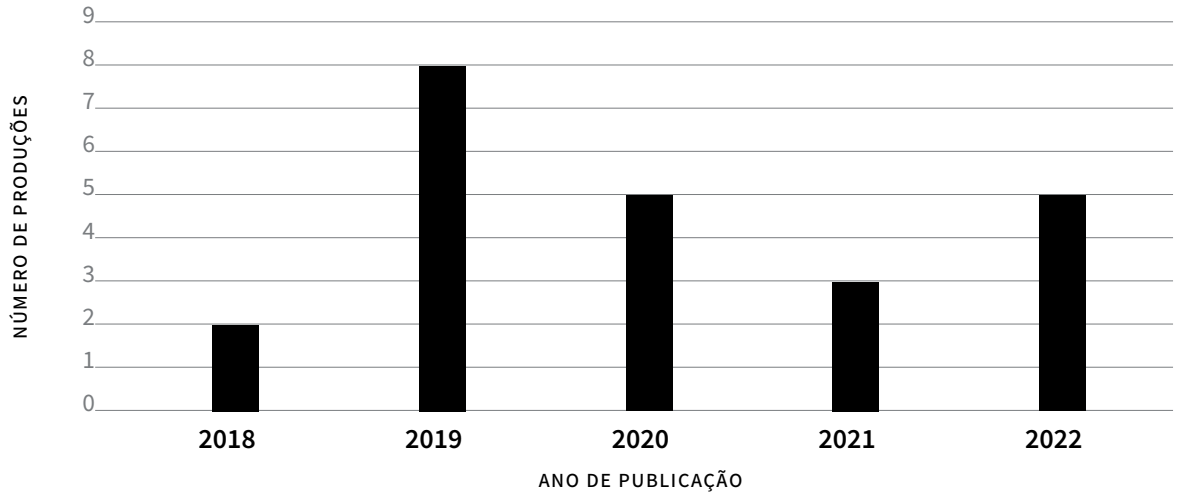
Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, a amostra final do presente estudo foi composta por 23 artigos. Para a análise dos resultados encontrados foram realizadas análises descritivas.

Resultados

No que diz respeito ao ano de publicação dos artigos analisados é possível observar um maior número de estudos no ano de 2019 (n=8) seguido por 2020 (n=5) e 2022 (n=5) respectivamente. Os anos de 2018 (n=2) e 2021 (n=3) foram os que apresentaram menores índices de produções publicadas, conforme pormenorizado na Figura 2.

Figura • 2
Número de publicações por ano.



Fonte: elaboração própria.

Em relação ao local de origem dos estudos foi identificada maior incidência de publicações na Espanha (n=3) e China (n=3), seguidos de Colômbia (n=2), Sri Lanka (n=2), Austrália (n=2) e EUA (n=2). Na sequência, foi identificado ao menos um estudo publicado nos últimos cinco anos nos seguintes países: Brasil, Chile, Sérvia, Polônia, Alemanha, Índia, Coréia do Sul, Bangladesh e Taiwan. Além disso, foi possível identificar a predominância de materiais na língua inglesa (n=22). Em relação aos demais idiomas, foi identificado apenas um estudo com escrita em língua espanhola (n=1). Conforme Figura 3, é possível visualizar o panorama geral dos locais de origem das produções que compõem a amostra avaliada.

Para a melhor compreensão dos artigos constituintes da amostra analisada na presente revisão, foi elaborada a sumarização dos dados das produções na qual constam: autoria; ano de publicação; faixa etária dos participantes; objetivos; e principais resultados. No que diz respeito à faixa etária dos participantes dos estudos, observou-se uma maior frequência de utilização da idade de 18 anos como limiar de inclusão no estudo, sem apresentar a idade limite dos participantes da investigação (n=7). Na sequência, foram identificadas amostras compostas por pessoas a partir dos 18 anos e que incluíram até a faixa da meia idade (41-65 anos) (n=4) e a faixa da terceira idade (66 anos em diante) (n=4). Ademais, foram verificados estudos cuja faixa etária dos participantes era delineada a partir dos 15 anos de idade incluindo a faixa dos 60+ da terceira idade (n= 3), seguido de estudos com amostra de pessoas a partir dos 17 anos abrangendo jovens adultos

Figura • 3
Mapa de apresentação dos locais de origem dos estudos analisados por ordem de número de publicação.



1. Espanha	2. China	3. Colõmbia	4. Sri Lanka	5. Austália
6. EUA	7. Brasil	8. Chile	9. Sérvia	10. Polõnia
11. Alemanha	12. Índia	13. Coréia so Sul	14. Bangladesh	15. Taiwan

Fonte: elaboração própria.

(19-40 anos) (n=2). De igual modo, foi analisado um estudo cujos participantes estavam no recorde de idade, a partir dos 20 anos, sem apresentação de limite etário; bem como compôs a amostra analisada um estudo no qual foi comunicada apenas a média de idade dos participantes como sendo de 20,56 anos. Apenas uma produção apresentou amostra onde não foi utilizada a idade de 18 anos como ponto de partida para inclusão no estudo. A faixa etária adotada foi de 35 a 50 anos.

No que concerne ao referencial teórico adotado pelos estudos, foi observada a prevalência das bases teóricas de Diener (1984) (n=12), seguido de produções que não apresentaram teorias de BES específicas (n=6). Além disso, foram identificados estudos cujo referencial baseia-se nas definições da Organização Mundial da Saúde (OMS) (n=4). Uma única investigação utilizou a teoria de Seligman como fundamentação para seu estudo. Em relação à finalidade dos estudos

analisados, foi possível verificar que o principal objetivo das produções diz respeito à avaliação de validade e confiabilidade de instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo já existentes (n=6) seguido de estudos de construção e validação de novos instrumentos (n=5), estudos de invariância (n=5), estudos correlacionais (n=2), estudos de invariância e comparação entre grupos (n=2), estudo correlacional e de validação (n=1), estudo de invariância e correlação (n=1), e estudo de adaptação e validação de instrumentos (n=1).

Em relação ao contexto onde as investigações foram realizadas, foi possível identificar que dos 23 estudos analisados houve predomínio do contexto da população geral (n=13), seguido do contexto universitário (n=5), e contexto exclusivamente clínico (n=2). Outras duas produções realizaram a investigação em contextos mistos sendo estes: contexto universitário e população geral (n=1), contexto clínico e população geral (n=1). Apenas um estudo foi realizado com a população específica de trabalhadores (n=1). Tais informações são detalhadas no Quadro 1.

Quadro • 1
Sumarização dos dados dos estudos analisados.

Autoria	Ano	Faixa etária dos Participantes	Objetivo	Principais Resultados
Jovanović, Lazić e Gavrilov-Jerković.	2020	18 a 79 anos	Investigar a invariância e validade convergente da Satisfaction with Life Scale (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, na amostra de pacientes psiquiátricos e na população geral.	Pacientes psiquiátricos apresentaram menor nível de satisfação com a vida. Os dados demonstram a validade da escala para ambos os grupos e indicam o uso da SWLS para o contexto de pacientes psiquiátricos.
Vinaccia- Alpi, Parada, Quiceno, Riveros-Munévar e Vera-Maldonado.	2019	18 a 45 anos	O estudo teve como objetivo avaliar a validade e a confiabilidade da Satisfaction with Life Scale (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, na população de estudantes universitários.	A escala possui confiabilidade e propriedades psicométricas adequadas à validade do construto, consistência e fidedignidade. Além disso, o instrumento demonstra confiabilidade para a população específica.

Lorenzo-Seva, Calderon, Ferrando, Muñoz, Beato, Ghanem, Castelo, Carmona-Bayonas, Hernández e Jiménez-Fonseca.	2019	18 a 75 anos	Avaliar as propriedades psicométricas da SWLS e sua invariância em relação ao sexo, idade e local do tumor. Além disso, o estudo propôs analisar a relação entre satisfação com a vida e aspectos sociodemográficos e variáveis clínicas em pacientes oncológicos.	Os resultados das análises demonstraram forte nível de invariância da escala em relação ao gênero, idade e local do tumor. Concluiu-se que a SWLS é um instrumento de mensuração confiável no contexto de pacientes oncológicos.
Lui e Fernando.	2018	A partir dos 18 anos	A investigação é dividida em 3 estudos e objetivou construir e validar uma nova ferramenta de mensuração do bem-estar subjetivo que leve em consideração seus múltiplos componentes, examinar a estrutura fatorial que melhor representa o BES em uma amostra diversa.	Os resultados demonstram que a escala desenvolvida pelos autores obteve propriedades psicométricas consistentes e indicou ser um instrumento confiável para mensuração do BES. Além disso, foi indicado que a estrutura bifatorial se ajusta melhor aos dados. Em relação à confiabilidade e à consistência interna, a escala demonstrou níveis adequados a excelentes na amostra utilizada.
Adamczyk, Trepanowski, Celejewska e Ganclerz.	2019	A partir dos 18 anos	A investigação é dividida em 4 estudos e buscou desenvolver e validar a Escala de Satisfação com a Vida de Riverside na versão polonesa.	Os resultados demonstram a confiabilidade da escala, bem como sua validade e de aplicação simples. Além disso, o estudo ressaltou a importância de realizar maiores análises quanto a invariância fatorial da escala em relação a fatores como sexo, faixa etária e cultura.
Bagherzadeh, Loewe, Mouawad, Batista-Foguet, Araya-Castillo e Thieme.	2018	15 a 65 anos	O estudo teve como objetivo avaliar as propriedade psicométricas da versão em espanhol da Satisfaction with Life Scale (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, na população chilena, verificar a invariância fatorial da escala relacionada ao gênero e a situação profissional dos participantes, e por fim buscou oferecer materiais normativos para o uso da escala no Chile.	Os resultados do estudo demonstram que a versão espanhola da SWLS é válida para mensurar o construto de satisfação geral com a vida na população chilena. Os resultados também indicam que é possível fazer a comparação entre gênero e situação profissional dos participantes.

McIntyre, Saliba e McKenzie.	2020	A partir dos 18 anos	O estudo buscou avaliar a confiabilidade e a validade do instrumento Personal Wellbeing Index (PWI), Índice de Bem-Estar Pessoal. Além disso, a investigação também teve como objetivo descrever o BES da amostra.	Os resultados demonstram que as duas versões do instrumento apresentam consistência interna adequada. Além disso, os resultados das análises indicam que as propriedades psicométricas do PWI o qualificam como instrumento confiável para mensurar a satisfação com a vida na população indiana.
Sun, Luk, Wang, Shen, Ho, Viswanath, Siu Chee Chan e Lam	2019	A partir dos 18 anos	A investigação buscou avaliar a validade e a confiabilidade da Short Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (SWEMWBS) versão chinesa,Escala de Bem-Estar Mental Warwick-Edinburgh, na população de Hong Kong na China.	Os resultados do estudo demonstram a validade escala chinesa para a mensuração do bem-estar no contexto de Hong Kong. Além disso, as análises indicaram correlação moderada da escala em relação a SubjectiveHappinessScale (SHS), Escala de Felicidade Subjetiva.
Yun, Rhee, Kang e Sim.	2019	A partir dos 19 anos	O estudo teve como objetivo desenvolver o Subjective Well-Being Inventory (SWBI), Inventário de Bem-Estar Subjetivo, avaliar as propriedades psicométricas da Satisfaction with Life Scale (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, e do SWBI bem como produzir dados de normatização dos instrumentos para a população sul-coreana.	Os resultados do estudo demonstraram que a SWLS e o SWBI apresentam boas propriedades psicométricas para serem utilizados no contexto da população sul-coreana.
Faruk, Alam, Chowdhury e Soron.	2021	18 a 55 anos	O estudo tem como objetivo a validação do instrumento Índice de Bem-Estar da Organização Mundial da Saúde-5 (OMS-5) em Bangla para o contexto da população de Bangladesh.	Os resultados do estudo indicaram que o instrumento avaliado apresenta consistência interna satisfatória bem como possui boas características psicométricas o que valida sua utilização para a mensuração do BES na população de Bangladesh.

Marmara, Zarate, Vassallo, Patten e Stavropoulos.	2022	18 a 39 anos	O estudo teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas da Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS), Escala de Bem-Estar Mental Warwick Edinburgh, para identificar diferenças entre gêneros através do uso de medidas de invariância entre os sexos.	Os resultados demonstraram que a escala apresenta invariância entre gêneros nos níveis métrico e configural, contudo no nível escalar foi identificada a não-invariância. Além disso, as análises da Teoria de Resposta ao Item (TRI) indicaram que a escala possui unidimensionalidade. Por fim, os resultados indicam que avaliações e associações sobre o BES em recortes de gênero a partir da WEMWBS devem ser analisadas com cautela por conta dos diferentes padrões de resposta.
Hudson, Anusic, Lucas e Donnellan.	2020	18 a 47 anos	O estudo teve como objetivo realizar o comparativo dos aspectos positivos/vantagens entre os autorrelatos globais e as medidas de bem-estar DRM (Day Reconstruction Method/Método de Reconstrução do Dia).	Os resultados demonstraram que as medidas de bem-estar global foram mais estáveis ao longo do tempo e mostraram maior convergência com as avaliações dos informantes e com os traços de personalidade dos participantes em comparação com as medidas de bem-estar experiencial. Os dados indicam que as medidas de bem-estar global podem ser mais confiáveis e válidas em comparação com as medidas de bem-estar experiencial.
Perera, Jayasuriya, Caldera e Wickremasinghe.	2020	16 a 75 anos	O objetivo do estudo foi validar a versão em Sinhala do Índice de Bem-Estar da Organização Mundial da Saúde-5 (OMS-5) e avaliar suas propriedades psicométricas, incluindo a invariância de medição entre grupos diversos em uma amostra comunitária no Sri Lanka.	Os resultados demonstram que a versão traduzida do OMS-5 apresenta confiabilidade e validade, para bem-estar e depressão. Além disso, 22% dos participantes apresentaram sintomas depressivos. Apesar da boa confiabilidade, recomenda-se a realização de estudos adicionais em amostras mais amplas e representativas.

Martín-Carbonell, Espejo, Checa e Fernández-Daza.	2021	A partir dos 18 anos	O objetivo do estudo foi adaptar e analisar as propriedades psicométricas da Flourishing Scale (FS), Escala de Florescimento, de Diener na população colombiana considerando o recorte de gênero.	Os resultados indicaram que a FS é uma medida válida e confiável para a mensuração do bem-estar psicológico no contexto colombiano. A análise mostrou que a escala tem uma estrutura unidimensional consistente, invariância de medida por gênero e validade convergente e concorrente com outras medidas de bem-estar e funcionamento psicológico.
Fung.	2019	idade média de 20,56 anos	O trabalho teve como propósito examinar a validade da Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS), Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh, e sua versão reduzida em estudantes universitários chineses.	Os dados indicaram alta consistência interna e estrutura fatorial adequada para um único fator. Ambas as escalas apresentaram correlações significativas com outras escalas de BES hedônico e eudaimônico. Porém, alguns itens da escala WEMWBS revelaram baixa validade em relação à consistência interna, validade convergente e validade fatorial.
Jones e Drummond.	2022	18 a 77 anos	O objetivo do trabalho foi desenvolver e validar uma nova escala de qualidade de vida e bem-estar clínico, a Clinical Quality of Life Scale (CLINQOL), que avalia domínios subjetivos e objetivos clinicamente relevantes do bem-estar percebido.	Os resultados indicaram a consistência interna da CLINQOL. Além disso, demonstram estabilidade temporal. A análise de validade concorrente mostrou que a CLINQOL se correlaciona com outras medidas estabelecidas de qualidade de vida, bem-estar e atenção plena, sugerindo ser uma ferramenta psicometricamente confiável, válida e útil para avaliar a qualidade de vida e bem-estar em adultos.
Perera, Caldera, Godamunne, Stewart-Brown, Wickremasinghe e Jayasuriya.	2022	17 a 73 anos	O trabalho teve como objetivo validar a Warwick Edinburgh Mental We-ll-Being Scale (WEMWBS), Escala de Bem-Estar Mental Warwick-Edimburgo, e sua versão reduzida em uma comunidade que fala cingalês Sri Lanka, no intuito de obter um instrumento que mensure o bem-estar mental nesta população.	Os resultados demonstram alta consistência interna da a WEMWBS. Sendo assim, a versão reduzida da escala WEMWBS foi desenvolvida e testada no Sri Lanka, mostrando características de mensuração confiáveis.

Lorente, Tordera e Peiró.	2019	35 a 50 anos	O objetivo do estudo foi adaptar e validar a Spanish Orientations to Happiness Scale (SOTH), Escala Espanhola de Orientações para a Felicidade.	Os resultados do estudo indicaram que a SOTH em espanhol demonstrou propriedades psicométricas adequadas, assim como evidências de confiabilidade e validade. Além disso, a escala mostrou evidências de validade convergente e discriminante e confiabilidade interna também adequada. Portanto, a SOTH é um instrumento válido para avaliar as orientações para a felicidade no contexto espanhol.
Pinto, Pasian e Malloy-Diniz.	2021	18 a 64 anos	O estudo objetivou avaliar as características de medida psicológica e invariância de gênero da versão brasileira do Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), Questionário de Regulação Emocional.	Os resultados indicam que a versão brasileira do ERQ mantém a estrutura de dois fatores da escala original. Além disso, indica que os parâmetros da ERQ se mantiveram invariantes em relação ao gênero dos participantes, o que significa que a escala foi consistente e aplicável independentemente do gênero. Ademais, a escala mostrou-se relacionada de forma coerente com outras medidas de regulação emocional e afetos, e demonstra evidências de validade convergente.
Pi, Chang e Lin.	2022	A partir dos 20 anos	O objetivo do estudo foi criar a Recreational Sport Well-Being Scale (RSWBS), Escala de Bem-Estar no Esporte Recreativo, instrumento que mensura o BES no esporte recreativo em sujeitos após participarem de tais esportes.	Os resultados demonstraram que as análises psicométricas indicam alta confiabilidade, validade convergente e discriminante, e nomológica da escala desenvolvida. A escala pode avaliar o bem-estar relacionado aos esportes recreativos em diferentes contextos e populações. Os resultados também demonstraram a contribuição positiva da prática regular de esportes recreativos para o bem-estar dos indivíduos.

Yuan e You.	2022	17 a 40 anos	O objetivo do trabalho foi investigar a relação entre a atividade física e o bem-estar subjetivo de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19, além de investigar como a qualidade da atividade física pode influenciar a satisfação geral com a vida dos estudantes universitários.	Os resultados mostraram que a qualidade da atividade física dos estudantes estava significativamente relacionada ao seu BES. Além disso, a análise comparativa mostrou que os estudantes com níveis mais altos de atividade física tiveram escores de BES significativamente maiores do que aqueles com níveis mais baixos.
Checa, Perales e Espejo.	2019	18 a 71 anos	O estudo teve como objetivo avaliar a capacidade de mensuração da Satisfaction with Life Scale (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, em diferentes subgrupos e se é apropriado comparar as médias de fatores latentes entre esses grupos.	Os resultados indicam que a SWLS apresenta estrutura unidimensional consistente com estudos anteriores e invariância significativa em relação a gênero e idade, fornece dados para a comparação das médias de satisfação com a vida entre homens e mulheres e em diferentes faixas etárias. A SWLS também apresentou boa confiabilidade composta.
Blome, Kirsten, Nergiz, Schiffner, Otten e Augustin.	2020	A partir dos 18 anos	O estudo teve como objetivo a validação do Daily Experience Sampling Questionnaire (DESQ), Questionário de Amostragem Diária de Experiências, com vistas a mensuração do BES afetivo em pacientes com psoríase e indivíduos saudáveis na Alemanha.	O DESQ demonstrou confiabilidade, validade tanto em pacientes com psoríase quanto em participantes saudáveis. Ademais, revelou ser capaz de detectar mudanças no bem-estar ao longo do tempo. Além disso, foi indicado como uma possível ferramenta para refletir e oferecer apoio ao próprio bem-estar.

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados nos estudos da amostra analisada, é possível observar a prevalência da Escala de Satisfação com a Vida elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) (*f*=11) seguida da Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos construída por Watson, Clark e Tellegen (*f*=6), Escala de Bem-Estar Mental Warwick Edinburgh (*f*=4), Índice de Bem-Estar da Organização Mundial da Saúde-5 (OMS-5) (*f*=4), e a Escala de Felicidade Subjetiva (*f*=3).

Quanto às análises psicométricas para avaliar a validade dos instrumentos, foi possível observar a predominância da análise fatorial confirmatória, seguida pela análise fatorial exploratória e validade convergente analisando os instrumentos que mensuram o BES com outros instrumentos. Em relação à avaliação da precisão dos instrumentos, verificou-se Análises do *Alfa de Cronbach*, Teste-reteste, estimativas do Ômega de McDonald. As pesquisas também buscaram por meio de testes estatísticos, comparar grupos (Teste t) e correlacionar variáveis (Correlação de Spearman e Pearson) e em alguns estudos foi realizada Regressão Linear Múltipla. Notou-se uma preocupação com as qualidades psicométricas dos instrumentos, o que demonstra que o BES possui bons métodos de mensuração.

A partir dos dados explicitados nos resultados, foram formuladas categorias de análise para melhor compreensão da discussão conforme o principal objetivo das produções, sendo, 1) Estudos de avaliação de validade e/ou confiabilidade; 2) Criação e validação de instrumentos; 3) Estudos de invariância; 4) Estudos correlacionais; 5) Estudos de invariância e comparação entre grupos; 6) Estudos correlacionais e de validação; 7) Estudos de invariância e correlacional; 8) Adaptação e validação de instrumentos.

Discussão

Os resultados evidenciam uma concentração de estudos publicados em 2019, com contribuições significativas da Espanha e da China, o que denota uma diversidade geográfica na pesquisa sobre o Bem-Estar Subjetivo, cujo objetivo foi fornecer uma compreensão ampla e detalhada de tais ferramentas e de suas propriedades psicométricas. Ademais, destacou-se a utilização frequente de instrumentos como a Escala de Satisfação com a Vida, e as análises psicométricas revelaram uma tendência para análise fatorial confirmatória e coeficiente alfa de Cronbach.

Com relação à primeira categoria, estudos de avaliação de validade e/ou confiabilidade, o trabalho de Vinaccia-Alpi *et al.* (2019) se deteve em analisar as características psicométricas da Escala de Satisfação com a Vida na população

de estudantes universitários, principal instrumento para a mensuração do BES, fundamentado no conceito de Diener (1984) sobre o BES, sendo este quem formulou a escala. As análises psicométricas realizadas demonstraram que esta possui confiabilidade ao apresentar propriedades psicométricas adequadas nos quesitos de validade do construto, consistência e fidedignidade. Os resultados encontrados corroboram com os de outras produções científicas realizadas em outros contextos. O índice de consistência interna entre os itens é adequado, o que demonstra confiabilidade do instrumento para uso com esta população específica. Outro achado do estudo diz respeito a não haver diferença de resposta em relação ao recorte de gênero.

McIntyre *et al.* (2020) demonstraram que as duas versões do instrumento *Personal Wellbeing Index* (PWI), Índice de Bem-Estar Pessoal, apresentam consistência interna adequada e às análises psicométricas, o que indica confiabilidade para mensurar a satisfação com a vida na população indiana.

O estudo de Fung (2019) ao examinar a validade da *Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* (WEMWBS), Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh, e sua versão reduzida (*Short Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* - SWEMWBS) em universitários chineses, revelam alta consistência interna e estrutura fatorial adequada para um único fator, o que as qualifica como confiáveis e consistentes para a característica a qual se propõe. Ambas as escalas apresentaram correlações significativas com outras escalas de BES hedônico e eudaimônico. No entanto, alguns itens da escala WEMWBS revelaram baixa validade em relação à consistência interna, validade convergente e validade fatorial.

A análise de Perera *et al.* (2022) teve o intuito de validar ambas as escalas *Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* (WSWEMWBS) e *Short Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* (SWEMWBS), porém em comunidade falante de cingalês no Sri Lanka, e indicou que a escala *Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale* (WEMWBS) possui alta consistência interna. A análise confirmatória sustentou um modelo unifatorial para a escala. A validação convergente demonstrou correlações positivas com ao Índice de Bem-Estar da Organização Mundial da Saúde-5 (OMS-5) e negativas com *Patient Health Questionnaire* (PHQ-9) - Questionário de Saúde do Paciente - e *Kessler Psychological Distress Scale* (K10), Escala de Angústia Psicológica de Kessler, o que indica consistência com outras medidas de bem-estar mental. A validação discriminante mostrou que a WEMWBS diferencia grupos com distintos níveis de bem-estar mental. A análise de variância revelou variações significativas nos escores em diferentes grupos demográficos. Sendo assim, a versão reduzida da escala *Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale* (WEMWBS) foi desenvolvida e testada no Sri Lanka, mostrando características de mensuração confiáveis.

A versão reduzida *Short Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* (SWEMWBS) avaliada no contexto da população geral de Hong Kong, como constatam Sun *et al.* (2019) tem validade, e indica correlação moderada desse instrumento em relação à *Subjective Happiness Scale* (SHS), Escala de Felicidade Subjetiva. Ou seja, existe associação significativa entre as pontuações da escala e o construto avaliado.

Faruk *et al*. (2021) apresentam satisfatória consistência interna e boas características psicométricas na utilização do instrumento Índice de Bem-Estar da Organização Mundial da Saúde-5 (OMS-5) em Bangla para mensurar o BES na população de Bangladesh, o que significa que há validade. O estudo evidencia, através da investigação em trabalhos anteriores, a complexidade da definição e sistematização do construto bem-estar.

No que se refere à criação e validação de instrumentos, dos cinco estudos, quatro estão voltados para a população geral e um para o contexto universitário com sujeitos de diversas etnias e culturas. Neste último, Lui e Fernando (2018) elaboraram a *Well-Being Scale* (WeBS), Escala de Bem-Estar, ferramenta de mensuração do BES que abrange seus múltiplos componentes. O trabalho foi dividido em três partes: na primeira verificou-se a confiabilidade da escala, na segunda foi realizada a análise fatorial a qual indicou que a estrutura da WeBS está organizada em um fator geral de BES combinado com cinco domínios específicos (bem-estar financeiro, físico, social, hedônico e eudaimônico), e, na terceira, demonstraram que a estrutura bifatorial mostrava-se adequada, mas não excelente. Em relação à confiabilidade e à consistência interna, a WeBS demonstrou de "adequados" a "excelentes" na amostra utilizada.

A criação da Escala de Satisfação com a Vida de Riverside na versão polonesa por Adamczyk *et al.* (2019), ocorreu por meio de tradução, revisão, retrotradução e avaliação de equivalência. Os resultados demonstraram a confiabilidade e validade do instrumento, além de sua simples aplicação. Ressaltou-se a importância de realizar maiores análises quanto a invariância fatorial da escala em relação a fatores como sexo, faixa etária e cultura para que o instrumento seja generalizável em diversas populações.

Yun *et al*. (2019) desenvolveram o *Subjective Well-being Inventory* (SWBI), Inventário de Bem-Estar Subjetivo, para mensurar o BES. Também avaliaram as propriedades psicométricas da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, e do SWBI, bem como produziram dados de normatização dos instrumentos para a população sul-coreana. Foi demonstrado que a SWLS e o SWBI apresentam boas propriedades psicométricas para serem utilizados na população em questão. Para a criação do instrumento realizou-se um teste piloto: uma pesquisa com a amostra da população geral da Coreia.

Jones e Drummond (2022) desenvolveram e validaram uma escala de qualidade de vida e bem-estar clínico, a *Clinical Quality of Life Scal*e (CLINQOL), Escala Clínica de Qualidade de Vida, que avalia domínios subjetivos e objetivos clinicamente relevantes do bem-estar percebido. Verificaram consistência interna -o que denota confiabilidade- e a análise de teste-reteste indicou estabilidade temporal. A análise de validade concorrente mostrou que a CLINQOL se correlaciona com outras medidas estabelecidas de qualidade de vida, bem-estar e atenção plena, sugerindo que é uma ferramenta confiável, válida e útil para avaliar a qualidade de vida e o bem-estar em adultos. A sua elaboração ocorreu mediante um teste piloto, uma revisão, uma avaliação de confiabilidade, um refinamento e uma avaliação de validade.

O trabalho de Pi *et al.* (2022) propôs a elaboração da Escala de Bem-Estar no Esporte Recreativo a qual abarca quatro fatores: satisfação com a vida, saúde física e mental, florescimento familiar e sentimentos positivos. As análises psicométricas indicaram alta confiabilidade (i.e. é consistente e estável ao longo do tempo), validade convergente (i.e. correlacionada positivamente com medidas de construtos semelhantes) e discriminante (i.e. capaz de diferenciar-se entre construtos diferentes), e nomológica (i.e. está alinhada com outras expectativas teóricas em relação a outros construtos). A escala pode avaliar o bem-estar relacionado aos esportes recreativos em diferentes contextos e populações. Com relação ao passo a passo do instrumento, houve a construção de um questionário inicial; análise de validade de conteúdo; análise fatorial exploratória; análise fatorial confirmatória; análise de validade nomológica e análise de confiabilidade teste-reteste.

Nos estudos de invariância, pertencentes a categoria três, o trabalho de Bagherzadeh *et al.* (2018) buscou mostrar que a versão espanhola da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, é válida para mensurar o construto de satisfação geral com a vida na população chilena. Os dados indicaram que é possível fazer a comparação entre gênero e situação profissional dos participantes e a avaliação fatorial confirmatória demonstrou que a estrutura fatorial única possibilita a correlação.

Marmara *et al.* (2022) demonstram que a *Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale* (WEMWBS), Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh, apresenta invariância entre gêneros nos níveis métrico e configural, isto é, a estrutura de medição é a mesma para homens e mulheres e a estrutura global do construto é semelhante para ambos os gêneros, respectivamente. Contudo no nível escalar foi identificada a não-invariância, o que por sua vez sugere que as médias dos grupos são estatisticamente diferentes. Por fim, os autores destacam que os resultados indicam que avaliações e associações sobre o BES em recortes de

gênero a partir da WEMWBS devem ser analisadas com cautela por conta dos diferentes padrões de resposta.

Foi demonstrado por Perera *et al.* (2020) que a versão em Sinhala (i.e. idioma do Sri Lanka) do Índice de Bem-Estar da Organização Mundial de Saúde (OMS-5) apresenta boa confiabilidade e validade; a invariância por gênero foi estabelecida, o que indica que os cinco itens do instrumento avaliam o bem-estar de forma consistente tanto em homens quanto em mulheres. Com relação à invariância na idade, ocupação e método de administração, o modelo estatístico não foi adequadamente definido. Assim, a disparidade entre tais grupos pode ter impactado os testes do modelo configuracional, uma vez que o tamanho mínimo da amostra não era ideal para garantir resultados robustos. Portanto, apesar da boa confiabilidade, sugere-se a realização de estudos adicionais em amostras mais amplas e representativas.

Em seu trabalho sobre a *Flourishing Scale* (FS), Escala de Florescimento, Martín-Carbonell *et al.* (2021) indicam em seus resultados um instrumento utilizado como um indicador de bem-estar subjetivo, pois avalia aspectos relacionados à realização pessoal, propósito de vida e satisfação geral. A FS é válida e confiável na avaliação do bem-estar psicológico na população colombiana e possui estrutura unidimensional consistente, além de ser invariante em relação ao gênero e apresentar validade convergente e concorrente com outras medidas relacionadas ao bem-estar e ao funcionamento psicológico. Demonstraram em seu estudo a eficácia na avaliação de um único constructo subjacente, mantendo também sua validade quando comparada com outras ferramentas de medição relevantes.

Pinto *et al.* (2021) concluíram que os parâmetros da *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ), Escala de Regulação Emocional, mantiveram-se invariantes em relação ao gênero, o que sugere que as estratégias de regulação emocional avaliadas pela escala funcionam de maneira semelhante, independentemente do gênero dos participantes, fornecendo evidências de sua validade para homens e mulheres. Ademais, a escala relacionou-se de forma coerente com outras medidas de regulação emocional e afetos, fornecendo evidências de sua validade convergente.

Na categoria de estudos correlacionais há o trabalho de Hudson *et al.* (2020) que buscaram comparar as relações entre as medidas de autorrelato global e as medidas experienciais de Bem-Estar Subjetivo; esta última com foco no *Day Reconstruction Method*/Método de Reconstrução do Dia (DRM). Concluíram, então, que as medidas de bem-estar global podem ser mais confiáveis e válidas em comparação com o DRM, pois, dentre outras razões, o DRM coleta informações limitadas em um curto período.

Conforme Yuan e You (2022), constatou-se que a qualidade da atividade física durante a pandemia teve um impacto significativo e positivo no Bem-Estar Subjetivo dos estudantes universitários, indicando que a participação em atividades físicas pode ajudar a atenuar os efeitos adversos na saúde mental causados pela pandemia. Além disso, o estudo sugere que a participação ativa em atividades físicas mais intensas é benéfica para o bem-estar emocional e para manter a perspectiva positiva durante esse período.

Nos estudos de invariância e comparação entre grupos, Jovanović *et al.* (2020) concluíram em sua pesquisa acerca da invariância de medida do *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) que a invariância escalar completa foi confirmada, o que sugere que os pacientes psiquiátricos e os participantes da população geral interpretam e respondem aos itens do SWLS de maneira semelhante, ademais de serem justificadas as comparações entre tais grupos.

Ao analisarem a invariância da mesma escala em adultos espanhóis, entre universitários e população geral, Checa *et al.* (2019) demonstrou forte invariância por gênero e idade, o que significa que é possível comparar as pontuações nos itens da SWLS entre esses grupos. A invariância escalar não foi confirmada conforme o estado civil, já que as diferenças nas pontuações ao comparar a satisfação com a vida entre pessoas solteiras e em relacionamento podem refletir distintas interpretações dos itens pelo grupo. No entanto, por meio de uma análise separada, os autores indicaram que pessoas em um relacionamento exibem maior satisfação com a vida em comparação com outro grupo. Referente à invariância por nível educacional, a escala indicou forte invariância entre pessoas com educação superior e aquelas somente com o ensino médio, ilustrando a validade do instrumento para mensurar a satisfação com a vida em diferentes níveis educacionais.

Na sexta categoria intitulada estudos correlacionais e de validação, em um estudo Blome *et al.* (2020) empenharam-se em validar o *Daily Experience Sampling Questionnaire* (DESQ), Questionário de Amostragem da Experiência Diária, com o intuito de mensurar o BES afetivo em pacientes com psoríase e indivíduos saudáveis na Alemanha. O trabalho correlaciona respostas dos participantes no DESQ e no *Experience Sampling Method* (ESM), Método de Amostragem de Experiência, sendo que o primeiro se mostrou confiável, válido e sensível a mudanças em ambos os participantes. A validade de critério mostrou ótima concordância entre o DESQ e a ESM, o que significa dizer que as duas medidas estão fortemente alinhadas entre si.

Lorenzo-Seva *et al.* (2019), na categoria de estudos de invariância e correlacional, propôs, em seu trabalho, avaliar as propriedades psicométricas da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, e analisar

também a invariância de medida com relação aos aspectos sociodemográficos e clínicos, assim como as correlações entre a satisfação com a vida e outras variáveis sociodemográficas e variáveis clínicas em pacientes oncológicos. A investigação apontou forte nível de invariância da escala em relação ao gênero, idade e local do tumor. Outros achados do estudo dizem respeito a associação da baixa satisfação com a vida e sintomas psicológicos como ansiedade, depressão, entre outros, bem como está relacionada à baixa qualidade de vida. Concluiu-se que a SWLS é um instrumento confiável do construto no contexto de pacientes oncológicos.

A última categoria, adaptação e validação de instrumentos, Lorente *et al.* (2019) concentram-se em adaptar e validar a *Spanish Orientations to Happiness Scale* (SOTH), Escala de Orientações para a Felicidade. Durante o processo, foram realizados passos com o propósito de garantir a equivalência semântica e conceitual dos itens por meio de tradução e retrotradução cuidadosas, além da verificação da compreensão dos itens para resolver possíveis problemas de entendimento pela população investigada. A validação da escala incluiu a validação de construto e foi analisada através de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias; e também pela validação de critério mediante correlação com outras medidas relacionadas. Os métodos utilizados foram detalhados durante todo o processo, desde a coleta de dados até as análises estatísticas. Os resultados obtidos evidenciaram sua robustez e adequação para medir as orientações para a felicidade no contexto espanhol.

Em suma, as análises fatoriais revelaram uma estrutura de dois fatores que corresponde às perspectivas hedônicas e eudaimônicas para a felicidade. Além disso, a escala mostrou evidências de validade convergente e discriminante e confiabilidade interna também adequadas. A SOTH, portanto, é um instrumento valioso para avaliar as orientações para a felicidade no contexto espanhol por demonstrar propriedades psicométricas adequadas, assim como evidências de confiabilidade e validade.

Considerações finais

O presente estudo se propôs a realizar uma revisão sistemática de 23 publicações nos âmbitos nacional e internacional indexadas nas bases de dados *PubMed*, *PsycInfo* e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) a fim de realizar uma abordagem ampla e detalhada acerca dos instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo (BES). Observou-se uma variedade geográfica e diversidade de abordagens

metodológicas e ferramentas psicométricas. Quanto aos instrumentos utilizados, verificou-se a prevalência da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS), Escala de Satisfação com a Vida, e da *Positive And Negative Affect Scale* (PANAS), Escala de Afetos Positivos e Negativos, de modo a indicar confiança dos pesquisadores em tais ferramentas estabelecidas na mensuração do Bem-Estar Subjetivo. Além disso, a análise psicométrica esmiuçada de muitos estudos, com ênfase em análises fatoriais confirmatórias e coeficientes de confiabilidade, evidencia o rigor metodológico empregado na validação e adaptação dos instrumentos, contribuindo para a robustez das medições e avançando nosso entendimento do Bem-Estar Subjetivo em diversas populações e contextos.

Algumas limitações deste estudo incluem a possível falta de representatividade geográfica, já que a maioria dos artigos analisados se originou de um número limitado de países e pode resultar em uma visão limitada e não representativa do panorama global do construto investigado. Ademais, estudos predominantemente em língua inglesa podem introduzir viés linguístico e excluir pesquisas relevantes em outros idiomas. Para pesquisas futuras, sugere-se um enfoque mais inclusivo e diversificado, abarcando uma variedade de países e culturas para garantir uma representação mais ampla e precisa do BES. Por fim, destaca-se a importância de explorar novos instrumentos de medição e desenvolver abordagens metodológicas que melhor capturem a complexidade desse construto em diferentes contextos sociais e culturais. Investigações longitudinais também são recomendadas para compreender a evolução do bem-estar, e identificar o que contribui para isso. Dessa forma, podemos descobrir quais são os fatores que protegem ou colocam em risco o bem-estar das pessoas. Essas pesquisas mais abrangentes ajudarão a enriquecer o entendimento acerca do Bem-Estar Subjetivo e, com base nisso, desenvolver intervenções mais eficazes para promover uma vida mais satisfatória e saudável para todos.

Agradecimentos

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte para o desenvolvimento do presente estudo.

Referências

1. Adamczyk, Katarzyna; Trepanowski, Radosław; Celejewska, Agata; Ganclerz, Monika (2020). Development of the Polish-Language Riverside Life Satisfaction Scale and Its Further Validation. *Journal of personality assessment*, *102*(6), 817-832. https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1674317
2. Aromataris, Edoardo; Munn, Zachary (Editores). (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01
3. Baccin, Adaiane; Silva, Andrea; Taschetto, Carlie; Rodrigues, Jairo; Prates, Priscila; Vasconcellos, Silvio (2020). A Psicologia Positiva e sua aplicação nos contextos do trabalho. *Psico*, *51*(3), e32384. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.3.32384
4. Bagherzadeh, Mehdi; Loewe, Nicolas; Mouawad, Roy; Batista-Foguet, Joan; Araya-Castillo, Luis; Thieme, Claudio (2018). Spanish Version of the Satisfaction with Life Scale: Validation and Factorial Invariance Analysis in Chile. *Spanish Journal of Psychology*, *21*, e2. https://doi.org/10.1017/sjp.2018.2
5. Blome, Christine; Kirsten, Natalia; Nergiz, Ibrahim; Schiffner, Ulrich; Otten, Marina; Augustin, Matthias (2020). New method of measuring subjective well--being: prospective validation study of the 'Daily Experience Sampling Questionnaire'(DESQ) in patients with psoriasis and healthy subjects in Germany. *BMJ open*, *10*(12), e039227. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-039227
6. Checa, Irene; Perales, Jaime; Espejo, Begoña (2019). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale by gender, age, marital status and educational level. *Quality of Life Research*, *28*, 963-968. https://doi.org/10.1007/s11136-018-2066-2
7. Diener, Ed (1984). *Subjective well-being. Psychological bulletin*, 95(3), 542.
8. Diener, Ed; Emmons, Robert; Larsen, Randy; Griffin, Sharon (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
9. Faruk, Md Omar; Alam, Farzana; Chowdhury, Kamal; Soron, Tanjir (2021). Validation of the Bangla WHO-5 Well-being Index. *Global mental health (Cambridge, England)*, *8*, e26. https://doi.org/10.1017/gmh.2021.26
10. Ferreira, Patricia; Lamas, Karen (2020). Aplicações da Psicologia Positiva no Desenvolvimento Infantil: Uma Revisão de Literatura. *Psico-usf*, *25*(3), 493–505. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250308

11. Fung, Sai-fu (2019). Psychometric evaluation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) with Chinese university students. *Health and Quality of Life Outcomes, 17*, 46. https://doi.org/10.1186/s12955-019-1113-1

12. Giacomoni, Claudia (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia, 12*(1), 43-50. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=389-2004000100005X&lng=pt&tlng-pt.

13. Hauck-Filho, Nelson; Zanon, Cristian (2015). Questões básicas sobre mensuração. Em *Psicometria* (pp. 23-43), compilado por Claudio Simon Hutz; Denise Ruschel Bandeira; Clarisa Marcelli Trentini. Porto Alegre: Artmed.

14. Hudson, Nathan; Anusic, Ivana; Lucas, Richard; Donnellan, M. Brent (2020). Comparing the reliability and validity of global self-report measures of subjective well-being with experiential day reconstruction measures. *Assessment, 27*(1), 102-116. https://doi.org/10.1177/1073191117744660

15. Jones, Patrick; Drummond, Peter (2022). The construction of a new Clinical Quality of Life Scale (CLINQOL). *BMC psychology, 10*(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40359-022-00912-7

16. Jovanović, Veljko; Lazić, Milica; Gavrilov-Jerković, Vesna (2020). Measuring life satisfaction among psychiatric patients: Measurement invariance and validity of the Satisfaction with Life Scale. *Clinical psychology & psychotherapy, 27*(3), 378-383. https://doi.org/10.1002/cpp.2434

17. Lessa, João Paulo (2018). Medidas de avaliação do Bem-estar Subjetivo: Um levantamento de instrumentos disponibilizados para uso no contexto brasileiro. *Revista Especialize On-line IPOG - Goiânia, 1*(16). Recuperado em https://s3-site-prod2-ams.s3-sa-east-1.amazonaws.com/revistas/materiais/medidas-de-avaliao-do-bem-estar-subjetivo-um-levantamento-de-instrumentos-disponibilizados-para-uso--1675252977568.pdf

18. Lima, Marciele; Fátima-Teston, Sayonara; Lucas, Michele; Lizote, Suzete (2021). Avaliação do bem-estar subjetivo: um olhar para quem cuida do outro. *Revista Reuna*, 26(3), 1-13.

19. Lorenzo-Seva, Urbano; Calderon, Caterina; Ferrando, Pere Joan; Muñoz, María del Mar; Beato, Carmen; Ghanem, Ismael; Castelo, Beatriz; Carmona-Bayonas, Alberto; Hernández, Raquel; Jiménez-Fonseca, Paula (2019). Psychometric properties and factorial analysis of invariance of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in cancer patients. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation, 28*(5), 1255–1264. https://doi.org/10.1007/s11136-019-02106-y

20. Lorente, Laura; Tordera, Nuria; Peiró, Jose (2019). Measurement of hedonic and eudaimonic orientations to happiness: The Spanish orientations to happiness scale. *The Spanish journal of psychology, 22*, e11. https://doi.org/10.1017/sjp.2019.12

21. Lui, Priscilla; Fernando, Gaithri (2018). Development and Initial Validation of a Multidimensional Scale Assessing Subjective Well-Being: The Well-Being Scale (WeBS). *Psychological Reports, 121*(1), 135-160. https://doi.org/10.1177/0033294117720696

22. Marmara, Joshua; Zarate, Daniel; Vassallo, Jeremy; Patten, Rhiannon; Stavropoulos, Vasileios (2022). Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): measurement invariance across genders and item response theory examination. *BMC psychology, 10*(1), 31. https://doi.org/10.1186/s40359-022-00720-z

23. Martín-Carbonell, Marta; Espejo, Begoña; Checa, Irene; Fernández-Daza, Martha (2021). Adaptation and measurement invariance by gender of the Flourishing Scale in a Colombian sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2664. https://doi.org/10.3390/ijerph18052664

24. Matamá, Joana; Mendes, Romina; Pinho-Pereira, Suzy; Nascimento, Daniela; Campina, Ana; Costa-Lobo, Cristina (2017). Bem-estar subjetivo: Uma revisão narrativa da literatura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (5), 243-246. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2664

25. McIntyre, Erica; Saliba, Anthony; McKenzie, Kirsty (2020). Subjective well-being in the Indian general population: a validation study of the Personal Wellbeing Index. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation,* 29(4), 1073-1081. https://doi.org/10.1007/s11136-019-02375-7

26. Medeiros, Lucélia; Martins, Remerson (2020). Análise comparativa de estudos sobre bem-estar subjetivo no Brasil: Aspectos epistemológicos, metodológicos e teóricos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 20*(3), 953-975. https://doi.org/10.12957/epp.2020.54359

27. Ouzzani, Mourad; Hammady, Hossam; Fedorowicz, Zbys; Elmagarmid, Ahmed (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*, 210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

28. Pantaleão, Patrícia; Veiga, Heila (2019). Bem-estar no trabalho: Revisão sistemática da literatura nacional na última década. *Holos, 5*, 1-24. https://doi.org/10.15628/holos.2019.7570

29. Perera, Ruwanthi; Jayasuriya, Rohan; Caldera, Amandhi; Wickremasinghe, Ananda (2020). Assessing mental well-being in a Sinhala speaking Sri Lankan population: validation of the WHO-5 well-being index. *Health and quality of life outcomes, 18*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12955-020-01532-8

30. Perera, Ruwanthi; Caldera, Amandhi; Godamunne, Pavithra; Stewart-Brown, Sarah; Wickremasinghe, Ananda; Jayasuriya, Rohan (2022). Measuring mental well-being in Sri Lanka: validation of the Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) in a Sinhala speaking community. *BMC psychiatry, 22*(1), 569. https://doi.org/10.1186/s12888-022-04211-8

31. Pinto, André; Pasian, Sonia; Malloy-Diniz, Leandro (2021). Gender invariance and psychometric properties of a Brazilian version of the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). *Trends in psychiatry and psychotherapy*, *43*, 92-100. https://doi.org/10.47626/2237-6089-2020-0015

32. Pi, Lu-Luan; Chang, Chia-Ming; Lin, Hsi-Han (2022). Development and validation of recreational sport well-being scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(14), 8764. https://doi.org/10.3390/ijerph19148764

33. Pureza, Juliana; Kuhn, Cláudia; Castro, Elisa; Lisboa, Carolina (2012). Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *8*(2), 109-117. Recuperado em 15 de novembro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000200006&lng=pt&tlng=pt

34. Rossi, Valquíria; Martins, Maria; Tashima-Cid, Daren; Dias, Maiango (2020). Reflexões sobre bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Revista Organizações em Contexto, 16*(31), 151-175. https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v16n31p151-175

35. Scorsolini-Comin, Fabio; Santos, Manoel (2010a). Avaliação do bem-estar subjetivo (BES): Aspectos conceituais e metodológicos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(3), 442-448. Recuperado em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420658005

36. Scorsolini-Comin, Fabio; Santos, Manoel (2010b). Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. *Psicologia: Reflexão E Crítica, 23*(3), 440-448. https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300004

37. Silva, Mary; Roazzi, Antonio (2023). Bem-estar subjetivo e saúde mental de professores universitários em seu local de trabalho. *Perspectivas Contemporâneas, 18*(1). https://doi.org/10.54372/pc.2023.v18.3477

38. Siqueira, Mirlene; Padovam, Valquiria (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *24*(2), 201-209. https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010

39. Soares, Alexandre; Gutierrez, Denise; Resende, Gisele (2020). A satisfação com a vida, o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico em estudos com pessoas idosas. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 7(150-165), 275-291.

40. Sun, Yuying; Luk, Tzu Tsun; Wang, Man Ping; Shen, Chen; Ho, Sai Yin; Viswanath, Kasisomayajula; Siu Chee Chan, Sophia; Lam, Tai Hing (2019). The reliability and validity of the Chinese Short Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale in the general population of Hong Kong. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation, 28*(10), 2813-2820. https://doi.org/10.1007/s11136-019-02218-5

41. Vinaccia-Alpi, Stefano; Parada, Nicolás; Quiceno, Japcy; Riveros-Munévar, Fernando; Vera-Maldonado, Luis (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente, 22*(42). https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468

42. Yuan, Shijing; You, Maolin (2022). Effects of physical activity on college students' subjective well-being during COVID-19. *Journal of Epidemiology and Global Health, 12*(4), 441-448. https://doi.org/10.1007/s44197-022-00062-4

43. Yun, Young Ho; Rhee, Ye Eun; Kang, Eunkyo; Sim, Jin-ah (2019). The Satisfaction with Life Scale and the Subjective Well-Being Inventory in the General Korean Population: Psychometric Properties and Normative Data. *International journal of environmental research and public health, 16*(9), 1538. https://doi.org/10.3390/ijerph16091538

Rafaela Levinthal da Silva
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: rafaela.levinthal@ufam.edu.br

Gisele Pereira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: gisele-pereira.silva@ufam.edu.br

Gisele Cristina Resende
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: giseleresende@ufam.edu.br

Breno de Oliveira Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: breno@ufam.edu.br

Marck de Souza Torres
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. E-mail: marcktorres@ufam.edu.br

Revista CS

46 | MAYO - AGOSTO | ISSN 2011-0324 · E-ISSN 2665-4814