



CIENCIA
Y
ACADEMIA

Cienc. Acad. (Univ. Catol. Luis Amigó) | N°. 2 | pp. 1-175 | enero-diciembre | 2021 | Medellín - Colombia

20
21

Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51 A N°. 67B-90 Medellín, Antioquia, Colombia
www.ucatolicaluisamigo.edu.co

Ciencia y Academia

No. 2, enero-diciembre, 2021

ISSN (En línea):

2744-838X

Rector

Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Jefe Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Correctora de estilo

Melissa Pérez Peláez

Traductor

Daniel Ortiz

Fotografía

Carla Cristina Tordecilla Pajaro

Editor de la revista

Juan Diego Betancur Arias

Hecho en Colombia/Made in Colombia.
Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

©2021 Universidad Católica Luis Amigó



OPEN  ACCESS

(CC BY-NC 4.0)

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial- 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <https://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/item.php?itemid=264> Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada. Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Comité editorial

John Arbeláez Ochoa, Fundación Universitaria María Cano, Colombia.

Katy Luz Millán Otero, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8895-7098>

Viviana Cano Valderrama, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Sandra Milena Restrepo Escobar, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1459-858X>

Omar Amador Sánchez, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6013-8480>

Alexander Rodríguez Bustamante, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

Sandra Juliet Clavijo Zapata, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2211-8897>

Luis Fernando Quintero Arango, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6268-065X>

Árbitros

PhD. Melissa Gelves Ospina, Universidad de la Costa (Barranquilla, Colombia).

Magister: Carlos Andrés Toro, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

PhD. Luis Fernando Quintero Arango, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Laura Victoria Cárdenas Rojas, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Stefani Castaño Torres, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Cruz Elena García Carmona, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Jenny Marcela Acevedo Valencia, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Sonia Ruth Quintero Arrubla, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Isabel Cristina Vallejo Merino, Universidad de Antioquia, (Medellín-Colombia).

Mg. José Federico Agudelo Torres, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Mónica Betancur Martínez, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Mg. Patricia María Llano Restrepo, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Esp. Yuly Marcela Vásquez Ortega, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Esp. Sandra Milena Ramírez Sierra, Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia).

Institución editora

Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA>

Envío de manuscritos

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA/about/submissions>

Suscripciones

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA/user/register>

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens

Universidad Católica Luis Amigó Medellín, Antioquia, Colombia

Contacto editorial

Juan Diego Betancur Arias

Editor revista Ciencia y Academia

Correo electrónico: cienciayacademia@amigo.edu.co

Ciencia y Academia-Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó

Índice general

Presentación

Presentation

Juan Diego Betancur Arias

Editorial

La violencia en contra del hombre en el contexto de las relaciones sentimentales

Violence against men in the context of romantic relationships

Dalia Carreño Dueñas

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por covid-19. Una revisión documental 20

Traumatic experiences in childhood during the confinement by Covid-19. A documentary review

Juan David Bañol Salazar, David Andrés Montoya Arenas

Acompañando al adulto mayor, una experiencia que da vida 37

Accompanying the elderly, an experience that gives life

María Fernanda Herrera Calderón, Jennifer Arango Mesa, Mariana Palacio Rendon

Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España 54

Teacher perceptions feelings or beliefs on inclusive education. A documentary study in America and Spain

Sara Alexandra Calderón Montoya, Leidy Yuliana Lujan López, María Camila Carvajal Paniagua, Isabel Cristina Vallejo Merino

Los procesos de resistencia como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas 80

The processes of resistance as protective factors in displaced families in Palestine, Caldas

Andrea Calderón García, Jennifer Jiménez Giraldo, Pamela Constanza Santa Montoya

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Ambientes incluyentes Inclusive environments Sebastián Flórez Montaño	97
---	----

ENSAYOS

El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro Love in the teacher-student relationship and its influence as a possible protective factor in the mental health of the teacher John Albert Cárdenas Cuadros	107
--	-----

Población callejera en Brasil y Colombia: Una propuesta de creación del "Observatorio de las Calles" Street population in Brazil and Colombia: a proposal for the creation of the "Observatory of the Streets" Maria Luiza Adoryan Machado	116
--	-----

Prácticas de cuidado y educación sin escuela, por mujeres-madres Practices of care and education without school by women-mothers Diana Carolina Triana Bautista	135
---	-----

El trasegar hacia los saberes colectivos The transfer to collective knowledge Sandra Juliet Clavijo Zapata	142
--	-----

Competencias genéricas en el ámbito de la psicología organizacional: una revisión teórica Generic competencies in the field of organizational psychology: a theoretical review Juan David Berrio, Claudia Marcela Arana Medina, Juan Diego Betancur Arias	156
---	-----

La política y la corrupción en la "Rebelión de la Granja" Politics and Corruption in the "Rebellion on the Farm" Carlos Arturo Gómez López, Santiago Marulanda Zuluaga, Roberto M. Romero Cárdenas	161
--	-----

ESPACIO DEL EDITOR

De la misoginia y la misandria Of misogyny and misandry Juan Diego Betancur Arias, Jormaris Martínez Gómez	172
--	-----

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



Maltrato físico hacia el varón por parte de la mujer

Presentación

Juan Diego Betancur Arias

Forma de citar este artículo en APA: Betancur Arias, J. D. (2021). Presentación. *Ciencia y Academia*, (2), 6-8. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4249>

La segunda edición de la revista *Ciencia y Academia* presenta las construcciones y aportes que han preparado diferentes actores académicos e investigativos, para seguir nutriendo este proyecto editorial. Este número cuya contribución esta signada por un conjunto de saberes, procesos e intereses, se ha motivado por divulgar y darle relevancia pública a las violencias sexuales, sentimentales o de género que se pueden presentar hacia el hombre por el hecho de ser hombre. Lo anterior refiere la necesidad de afinar una postura académica e investigativa frente al tema que nos convoca para reflexionar, no para dedicar su contenido problémico y su extensión en el número actual.

Para la elaboración de la editorial se invitó a la Doctora Dalia Carreño Dueñas, ella es docente investigadora de la Facultad de Derecho en la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Su contribución "La violencia en contra del hombre en el contexto de las relaciones sentimentales" se explaya por los terrenos de un fenómeno soterrado, inherte y sin esperanza que devela la vulnerabilidad del hombre hacia la violencia en los escenarios de las relaciones sentimentales, sociales y del trabajo.

El espacio del editor también se ha dedicado a divulgar y dar a conocer un neologismo que nos indica y nos contextualiza con estas lógicas de la violencia hacia el hombre en escenarios sentimentales y sociales; "De la misoginia a la misandria" es el aporte reflexivo y busca generar tendencia investigativa y académica en la discusión de las violencias basadas en género.

"Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por la COVID-19. Una revisión documental", es el manuscrito que abre nuestro contexto de divulgación, un ejercicio investigativo que devela los acontecimientos y situaciones del confinamiento que han llegado a convertirse en factores de riesgo para la salud mental de los menores a causa de la crisis pandémica por la COVID-19.

“Los procesos de resistencia como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas”, desarrolla el concepto de resistencia y desplazamiento intraurbano, como fenómenos psicosociales que tienden a ser invisibilizados por ser presentados al interior de un mismo territorio.

“Acompañando al adulto mayor, una experiencia que da vida”, es el resultado de un proceso de práctica social, llevado a cabo en un hogar geriátrico del municipio de Envigado, Antioquia, cuyo propósito se centró en reconocer la importancia del acompañamiento del adulto mayor desde los entornos familiares y sociales. Acudiendo a la sistematización de experiencias significativas.

En este número, el lector encontrará tres escritos tipo ensayo argumentativo, realizados en su momento por aspirantes, hoy admitidos, al Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología (DEIP). Dichos escritos les fueron solicitados en el marco de su proceso de selección, con dos intencionalidades; la primera, esclarecer su idea de investigación inicial en relación con la línea específica del doctorado a la cual se estaban presentando; y segunda, un propósito formativo cimentado en la invitación a la buena y refinada escritura científica y académica, fundamentales en la formación doctoral.

Los escritos transitan por tres temas/ideas que permiten mostrar la apertura que desde la interdisciplinariedad, posibilita el doctorado. Así, el escrito “El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro” permite traer a la discusión ese intrínquilis, siempre actual, entre la psicología y la educación. La reflexión “Población callejera en Brasil y Colombia: una propuesta de creación del ‘Observatorio de las Calles’” pone de manifiesto no solo el interés social del doctorado, sino las posibilidades que traspasan fronteras y conectan los intereses investigativos de dos países de Latinoamérica. Una tercera reflexión se centra en “Prácticas de cuidado y educación sin escuela, por Mujeres-Madres”, escrito que problematiza esa otra posibilidad que se gesta al interior de la familia: la formación, que trasciende la crianza.

Se espera que estos escritos sean la excusa para continuar pensando interdisciplinariamente, internacionalmente e intervencionalmente los problemas de la sociedad del conocimiento, aquellos que están en el corazón de la subjetividad, aquellos por los que apuesta por resolver, aplicar y transformar, el Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología.

Dos ensayos más se agregan al contenido del número, uno del Doctorado en Educación, “El trasegar hacia los saberes colectivos”, el cual se construyó en uno de los seminarios doctorales de Fundamentos en Educación I y permite notar las concepciones acerca del conocimiento desde discursos y reflexiones occidentales.

El otro ensayo lo comparten desde el marco de la Especialización en Talento Humano y se titula "Competencias genéricas en el ámbito de la psicología organizacional: una revisión teórica", una comprensión integral y fundamentada acerca de las competencias organizacionales; retomando los aspectos que diferencian las destrezas y las habilidades en este mismo concepto.

La investigación "Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España" consistente en la muestra de un un estado del arte que permite comprender las principales tendencias y posturas que tiene el docente en ejercicio para enseñar a la población estudiantil con necesidades educativas, retomando las prácticas y vivencias desde diferentes latitudes.

"La política y la corrupción en la "Rebelión en la granja" es un ensayo que permite identificar dentro de una pieza de la literatura universal (*La rebelión de la granja* de George Orwell), los elementos políticos y sociológicos determinantes en la gesta de los movimientos sociales emancipadores en el marco de regímenes autoritarios como el experimentado en el siglo XX con el caso soviético.

"Ambientes incluyentes" es el último de los manuscritos y comparte una reflexión acerca de los ambientes inclusivos y diversos, y la necesidad de construir prácticas de interacción y aprendizaje signadas por esta postura.

Un proyecto fotográfico denominado "misandria" acompaña esta edición de la revista, una contribución de la estudiante Carla Cristina Tordecilla Pájaro del programa de Comunicación Social. Este proyecto fotográfico busca visibilizar y dar a conocer la realidad urbana de los hombres que sufren cualquier tipo de maltrato en la sociedad, principalmente en el contexto de las relaciones sentimentales y de pareja.

Se espera que este número de la revista sea recibido con mucha valoración por parte de los lectores y todos los miembros interesados en sus temáticas. Que la reflexión y divulgación acerca del concepto de misandria sirva para comprender fenómenos emergentes de la esfera social, emocional e interpersonal.

Sean bienvenidos a este espacio que nos apertura a la cultura investigativa. ¡Que disfruten la publicación!

Presentation

Juan Diego Betancur Arias

How to cite this article in APA: Betancur Arias, J. D. (2021). Presentation. *Ciencia y Academia*, (2), 9-11. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4249>

The second edition of the journal "Ciencia y Academia" presents the constructions and contributions that have been prepared by different academic and research actors; to continue nurturing this editorial project. This issue whose contribution is marked by a set of knowledge, processes, and interests, has been motivated by disseminating and giving public relevance to sexual, sentimental, or gender violence that can be presented to men because they are men. The above refers to the need to define an academic and research position on the subject that summons us to reflect, not to dedicate its problematic content and its extension in the current issue.

For the elaboration of the editorial, Dr. Dalia Carreño Dueñas was invited, she is a research professor at the Faculty of Law at the Santo Tomás University of Bogotá. His contribution "Violence against man in the context of sentimental relationships" extends through the terrains of an underground, inert, and hopeless phenomenon, which reveals the vulnerability of man to violence in the scenarios of sentimental, social, and work relationships.

The editor's space has also been dedicated to disseminating and publicizing a neologism that indicates and contextualizes us with these logics of violence towards the man in sentimental and social scenarios; "From misogyny to misandry" is the reflective contribution and seeks to generate a research and academic trend in the discussion of gender-based violence.

"Traumatic experiences in childhood during the covid-19 lockdown. A documentary reviews." It is the manuscript that opens our context of dissemination, a research exercise that reveals the events and situations of the confinement that have become risk factors for the mental health of minors due to the pandemic crisis due to Covid-19.

"The processes of resistance as protective factors in displaced families in Palestine, Caldas". It develops the concept of resistance and intra-urban displacement, as psychosocial phenomena that tend to be invisible because they are presented within the same territory.

"Accompanying the elderly, an experience that gives life." It is the result of a process of social practice, carried out in a geriatric home in the municipality of Envigado, Antioquia, whose purpose was to recognize the importance of the accompaniment of the elderly from family and social environments. Going to the systematization of significant experiences.

In this issue, the reader will find three argumentative essay-type writings, made at the time by applicants, now admitted, to the Doctorate in Interdisciplinary Studies in Psychology (DEIP). These writings were requested within the framework of their selection process, with two intentions: first, to clarify their initial research idea concerning the specific Line of the Doctorate to which they were presenting themselves and second, a formative purpose based on the invitation to good and refined scientific and academic writing, fundamental in doctoral training...

The writings go through three themes/ideas that allow showing the openness that from the Interdisciplinarity, makes possible the Doctorate: the writing "Love in the teacher-student relationship and its influence as a possible factor of protection in the mental health of the teacher", allows to bring to the discussion that intrinsic, always current, between psychology and education; the reflection "Street population in Brazil and Colombia: a proposal for the creation of the "Observatory of the Streets", highlights not only the social interest of the Doctorate, but the possibilities that cross borders, and connect the research interests of two Latin American countries. A third reflection focuses on "Practices of care and education without school, by Women-Mothers", written that problematizes that other possibility that is gestated within the family: formation, which transcends upbringing.

It is expected that these writings will be the excuse to continue thinking interdisciplinarity, internationally, and intrinsically, the problems of the knowledge society, those that are at the heart of subjectivity, those for which it is committed to solving, applying, and transforming, the Doctorate in Interdisciplinary Studies in Psychology.

Two more essays are added to the content of the number, one of the doctorates in education, "The transfer towards collective knowledge" which was built in one of the doctoral seminars of fundamentals in education I and allows to note the conceptions about knowledge from Western discourses and reflections.

The other essay is shared from the framework of the specialization in Human Talent and is entitled: "Generic competencies in the field of organizational psychology: a theoretical review". A comprehensive and grounded understanding of organizational competencies; returning to the aspects that different skills and abilities in this same concept.

“Teacher perceptions about inclusive education. A documentary study in America and Spain”. This research is based on a state of art that allows us to understand the main trends and positions that the practicing teacher must teach the student population with educational needs, resuming practices, and experiences from different latitudes.

“Politics and corruption in the ‘Rebellion on the Farm’. It is an essay that allows us to identify within a piece of universal literature (George Orwell’s *The Farm Rebellion*), the political and sociological elements determining the deed of emancipatory social movements, within the framework of authoritarian regimes such as the one experienced in the twentieth century with the Soviet case.

“Inclusive Environments” is the last of the manuscripts and shares a reflection on inclusive, diverse environments and the need to build practices of interaction and learning marked by this position.

A photographic project called “misandria” accompanies this edition of the magazine, a contribution by the student Carla Cristina Tordecilla Pájaro of the Social Communication program. It seeks to make visible and publicize the urban reality of men who suffer any type of abuse in society, but mainly in the context of sentimental and couple relationships.

It is expected that this issue of the journal will be received with much appreciation by readers and all members interested in its topics. That the reflection and dissemination about the concept of misandry serve to understand emerging phenomena of the social, emotional, and interpersonal sphere.

Welcome to this space that opens us to research culture. Enjoy the publication!

Editorial

La violencia en contra del hombre en el contexto de las relaciones sentimentales

Dalia Carreño Dueñas*

Recibido: 16 de junio de 2021 – Aceptado: 26 de octubre de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Carreño Dueñas, D. (2021). La violencia en contra del hombre en el contexto de las relaciones sentimentales. *Ciencia y Academia*, (2), 12-14. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4257>

Se podría pensar que la violencia contra los hombres tiene ciertos escenarios que la justifican, uno de estos es la guerra en donde la confrontación, de una u otra manera, es comprensible, quizás hasta termina siendo aceptable, según las razones que se esgriman. Pero el contexto de la agresión al interior de la vida amorosa la viven los varones de forma extraña y exótica, por lo que muchas veces las víctimas terminan siendo objeto de burlas, pues se trata de una distorsión de los imaginarios sobre la virilidad, la fuerza, la insensibilidad y todas las presiones que el conjunto social le demanda. De ahí que en el momento en que una víctima masculina tiene el coraje de denunciar algún tipo de violencia en su contra cometida por su pareja, es visto con cierta desconfianza y no recibe todo el despliegue de protección, medidas y atenciones de amparo, como sí lo recibe la víctima femenina. Este panorama legal es la expresión de la portentosa tradición patriarcal de la vida colectiva y de la forma en que interactuamos como seres sociales insertos en una cultura.

* Doctora en Derecho, Universidad de Buenos Aires, magíster en Evaluación en Educación, especialista en Derecho Penal y Ciencias Forenses, licenciada en Filosofía y Letras, licenciada en Filosofía y Ciencias, abogada de la Universidad Santo Tomás. Docente titular de la Universidad Santo Tomás, Bogotá-Colombia. Contacto: daliacarreno@usantotomas.edu.co

Las relaciones intersubjetivas entre hombres y mujeres no siempre resultan sencillas, pacíficas y sin sobresaltos. Buena parte del tiempo la humanidad ha estrechado sus lazos de manera difícil, con ello se da cuenta de las complejas mediaciones que conllevan y que evidencian la construcción compartida, aunque no definida, de lo que es el afecto, el cual se traduce en amor, odio, violencia y deseo por el otro.

Desde sus albores, la humanidad (por lo menos desde las construcciones de la teogonía) presenta como esencial la imagen de una pareja fundante, esto no significa que este matrimonio original sea armónico y sin disputas. Por el contrario, parece que es el conflicto, la venganza y la infidelidad lo que prima. Así se presentan entre otros Zeus y Hera, Madre Tierra y Urano, Crono y Rea.

Para el interés temático de este número, llama la atención que estos primeros relatos evidencian a diosas fuertes, vengativas, celosas, destructoras y que son capaces de oscurecer a los dioses varones con los que están unidas. En estos relatos no hay reproche o censura de la violencia en contra de los hombres por parte de sus parejas, por el contrario, se describe cierto merecimiento o justicia en las acciones de venganza de ellas, parece que tienen razones y que las diosas instituyen una especie de juicio y un castigo a sus esposos por sus actos insanos. De esta manera el relato lleva a justificar sus acciones. De manera contradictoria, el matrimonio divino es el encargado de fundar orden y estabilidad al mundo de los hombres.

Bien podría decirse que esta pareja de dioses masculina y femenina es el reflejo del conflicto humano normal, incluso el espejo de los peores momentos de la crisis amorosa que acompaña toda relación entre las personas, aún más cuando del amor se pasa al odio. Llama la atención la venganza violenta por parte de las diosas, que la realizan a través de sus propios hijos o de los hijos de sus parejas, quienes les ayudan a consumir el castigo en contra de sus esposos. Por ejemplo, es Zeus quien se encarga del desagravio de Rea, su madre. También el caso de Hera presa de celos por los desvaríos de su marido, enfila su odio castigando a los hijos que este concebía con otras semidiosas o humanas, verbigracia Hércules, a quien le propinó innumerables males.

Por lo anterior, la violencia femenina en contra de sus parejas no es algo que recién se manifieste, estos textos milenarios expresan esta realidad, que a la luz del siglo XXI, cobran importancia por los retos que implican asumir la deconstrucción de los roles, de lo que se comprende como hombre y mujer, y de la forma en que se desempeñan los papeles al interior de las relaciones amorosas. De forma que, es a partir de lo que se espera, que ha de exigirse comportamientos por seguir, o por lo menos aquellos que resultan aceptados y adecuados.

En este sentido, las agresiones de las parejas femeninas en contra de los varones van más allá de la lesión física, y pueden ser desplegadas en ultrajes frente a su hombría, su capacidad y su inteligencia. Existe una violencia soterrada que lastima, menoscaba y humilla, que, por no dejar huella o evidencia física, no se comprende como tal. Quizás porque ser varón tiene el imaginario aparejado de la insensibilidad frente a la agresión subjetiva e intersubjetiva, aquella que determina la intimidad del ser individuo.

En contextos de predominio del machismo cultural, la violencia contra los hombres se asume como tolerable, justo o, incluso, proporcionado, ya que es la víctima femenina quien ha reivindicado una agresión en su contra, y constituye una respuesta justiciera dentro del conflicto en el que las mujeres por lo general conforman la parte débil.

Por lo anterior, el varón lesionado, agredido en sus afectos y tocado en su intimidad por su pareja, debe vencer los imaginarios para reconocer que ha sido violentado y que ha sido vulnerado. Con ese primer paso emergen las nuevas masculinidades y nuevos los roles en los que se admite debilidad, inseguridad, temor y dolor respecto del amor propio y la valía. Esta masculinidad surge para asumir, expresar, darse espacios para la sensibilidad y ser reconocido en roles como la crianza de los hijos, las labores hogareñas y todas las actividades propias del hogar.

Es posible que reconstruyamos una masculinidad más allá de los “meros machos”, en donde tengan cabida otros roles que permitan superar los dicotómicos de debilidad-poderío, sumisión-obediencia, amo-esclavo, para comprender que la violencia y la agresión no tiene género, sino que se sufre por igual, y que por lo tanto han de existir amparos y salvaguardas para todos.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Editorial

Violence against men in the context of romantic relationships

Dalia Carreño Dueñas*

Received: 16 de junio de 2021–Accepted: 26 de octubre de 2021–Published: Publicado: 1 diciembre de 2021

How to cite this article in APA: Carreño Dueñas, D. (2021). Violence against men in the context of romantic relationships. *Ciencia y Academia*, (2), 15-17. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4257>

One might think that violence against men has certain scenarios, which justify it, one of these is war, where confrontation in one way or another is understandable, perhaps even ends up being acceptable, according to the reasons that are put forward. But the context of aggression, within love life, is lived by men in a strange, exotic way and often ends up being the object of ridicule, because it is a distortion of the imaginaries, about virility, strength, insensitivity, and all the pressures that the social set demands of it. Hence, at the moment, when a male victim dares to denounce some type of violence against him, committed by his partner is seen with a certain distrust; and does not receive all the protection, measures, and attention of Amparo, as if it were received by the female victim. This legal panorama is the expression, of the portentous patriarchal tradition of collective life, of how, as social beings inserted in a culture, we interact.

Intersubjective relations between men and women are not always simple, peaceful, and smooth; Much of the time humanity has strengthened its ties in a difficult way, with this it realizes the complex mediations that they entail, and that evidence the shared construction, although not defined, of what affection is: that translates into love, hate, violence, and desire for the other.

* Doctora en Derecho, Universidad de Buenos Aires, magíster en Evaluación en Educación, especialista en Derecho Penal y Ciencias Forenses, licenciada en Filosofía y Letras, licenciada en Filosofía y Ciencias, abogada de la Universidad Santo Tomás. Docente titular de la Universidad Santo Tomás, Bogotá-Colombia. Contacto: daliacarreno@usantotomas.edu.co

Humanity since its dawn, at least from the constructions of theogony, presents as essential the image of a founding couple, but it does not mean that this original marriage, is harmonious, without disputes, it seems that, on the contrary, it is conflict, revenge, infidelity that prevails; thus are presented among others Zeus and Hera, Mother Earth and Uranus, Cronus and Rhea, it is striking for the thematic interest of this issue, that these first stories, evidence strong, vengeful, jealous, destructive goddesses, who can darken the male gods with whom they are united.

In these accounts there is no reproach or censure of violence against men by their partners, on the contrary, certain merit is described, or justice in the actions of revenge of them, it seems that they have reasons and that the goddesses institute a kind of judgment, a punishment to their husbands for their unhealthy acts, in this way the story leads to justify their actions. This divine marriage, in a contradictory way, oversees founding order and stability to the world of men.

It could well be said that this pair of male and female gods are the reflection of normal human conflict, even the mirror of the worst moments of the love crisis, which accompanies every relationship between people, even more so when love is passed to hate. It is striking, the violent revenge on the part of the goddesses, who perform it through their children, or the children of their partners, who help them to consummate the punishment against their husbands; this is the case of Zeus, who oversees the reparation of Rhea, his mother. And Hera, prey to jealousy for the ravings of her husband, directs her hatred by punishing the children that he conceived with other demi goddesses, or human, e.g. with Hercules, to whom he gave innumerable evils.

Therefore, female violence against their partners is not something that has just manifested itself, these millenary texts express this reality, which in the light of the twenty-first century become important because of the challenges, which involve assuming the deconstruction of roles, of what is understood as man and woman, of how roles are played within love relationships. And what is expected, must be the behaviors to be followed, or at least those that are accepted and appropriate. So, the aggressions of female partners against men go beyond physical injury and can be deployed in outrages against their manhood, their ability, their intelligence; there is underground violence that hurts, undermines, and humiliates, which, because it does not leave a trace or physical evidence, is not understood as such.

Perhaps because the male being has the imaginary associated with insensitivity to subjective aggression, intersubjective, that which determines the intimacy of the individual being. And that, in the contexts of the predominance of cultural machismo, it is assumed as tolerable or fair, even proportionate because it is the female victim, who has claimed aggression against her, and constitutes a vigilante response, within the conflict, in which women usually make up the weak part. Therefore, the

injured man, assaulted in his affections, touched in his privacy by his partner, must overcome the imaginaries to, in the first place, recognize that he has been violated, that he has been violated. Thus, with this first step, new masculinities emerge, roles in which weakness, insecurity, fear, pain regarding self-love and worth are admitted. This masculinity arises to assume, express, give spaces for sensitivity, and be recognized in roles such as parenting, household chores, and all household activities.

We may reconstruct, masculinity, beyond the mere males, where other roles have a place, which allows us to overcome the dichotomous: weakness-power, submission-obedience, master-slave, and there yes, understand that violence, aggression has no gender, but is suffered equally, and that therefore there must be protections and safeguards for all.

Conflict of interest

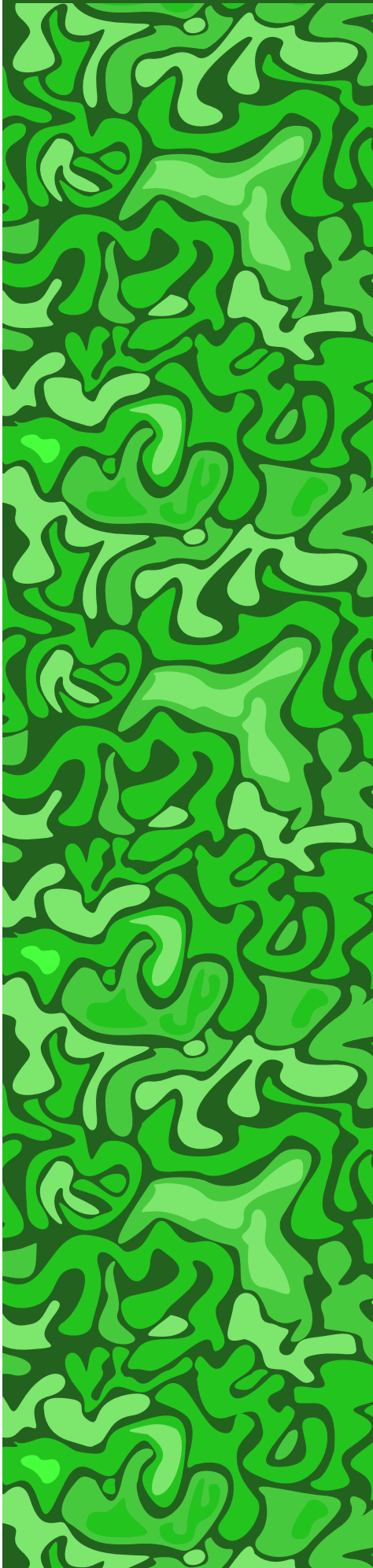
The author declares the absence of a conflict of interest with an institution or association of any kind.

The background of the entire page is a complex, abstract pattern of dark green and black swirling, organic shapes. A solid, medium-green horizontal band runs across the middle of the page, containing the text.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



El dolor masculino silenciado

Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por COVID-19. Una revisión documental

Traumatic experiences in childhood during the confinement by Covid-19. A documentary review

Juan David Bañol Salazar*

David Andrés Montoya Arenas**

Recibido: 28 de mayo de 2021 – Aceptado: 23 de septiembre de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Bañol Salazar, J. D., & Montoya Arenas, D. A. (2021). Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por Covid-19. Una revisión documental. *Ciencia y Academia*, (2), 20-36. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4260>

* Maestrando en Neuropsicología en la Universidad de San Buenaventura, psicólogo de la Universidad de San Buenaventura. Auxiliar de investigación del grupo de investigación: Psicología y Neurociencias, en la línea de Psicología Experimental y Ciencia Cognitiva. Medellín-Colombia. Contacto: juandbanols@gmail.com

** Doctor en psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada, Universidad Maimónides. Investigador Asociado Minciencias. Docente investigador grupo de investigación ECCO, Facultad de psicología Universidad Pontificia Bolivariana. Grupo Psicología y Neurociencia, Facultad de psicología Universidad de San Buenaventura Medellín - Colombia. Contacto: david.montoya@usbmed.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6647-4696>

Resumen

Las experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por la pandemia mundial por la COVID-19 se han incrementado, el Ministerio de Salud y Protección Social ha informado que el aislamiento físico aumentó las alteraciones de la salud mental (ansiedad, depresión y estrés postraumático) en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Así mismo, se generó un mayor reporte de casos a nivel nacional por diferentes tipos de violencia en el contexto de las relaciones familiares. Se analiza la posible relación entre experiencias traumáticas en la infancia y la COVID-19 a partir de una revisión documental entre marzo y noviembre de 2020, la estrategia de búsqueda fue: *traumatic childhood experience and COVID-19, childhood emotional abuse and COVID-19, childhood neglect abuse and COVID-19, childhood physical abuse and COVID-19, childhood violence or intrafamily or poverty and COVID-19*, en bases de datos como EBSCO, Google Scholar, PubMed y Science Direct. Se encontró que durante la pandemia por la COVID-19 se ha intensificado los factores de riesgos psicosociales que propicia experiencias adversas durante la infancia, requiriéndose mayor atención en salud mental en la población colombiana.

Palabras clave

Trauma infantil; Maltrato infantil; Abuso emocional; Impacto COVID-19.

Abstract

Traumatic experiences in childhood during the confinement by the global pandemic by Covid-19 have increased, the Ministry of Health and Social Protection has reported that physical isolation increased mental health alterations anxiety, depression, and post-traumatic stress in children, adolescents, and young people also generated a greater report of cases nationwide for different types of violence in the context of family relationships. The possible relationship between traumatic experiences in childhood and Covid 19 is analyzed from a documentary review between March and November 2020, the search strategy was: -traumatic childhood experience and Covid-19- -childhood emotional abuse and Covid-19- -childhood neglect abuse and Covid-19- -childhood physical abuse and Covid-19- -childhood violence or intrafamily or poverty and Covid-19-, in the databases: EBSCO, Google Scholar, PubMed and Science Direct. It was found that during the Covid-19 pandemic, psychosocial risk factors that lead to adverse experiences during childhood have intensified, requiring greater mental health attention in the Colombian population.

Keywords

Childhood trauma; Child abuse; Emotional abuse; COVID-19 impact.

Introducción

A comienzos del año 2020, con la llegada de la pandemia por la COVID-19, el mundo enfrentó cambios rápidos y dramáticos en la interacción social al asumir el auge de la llamada “nueva normalidad”, la cual trajo por directriz gubernamental la habituación obligatoria de patrones conductuales y vinculares dentro de los microsistemas, principalmente en la familia (United Nations International Children’s Emergency Fund [Unicef], 2020b).

El objetivo de este artículo es identificar las experiencias traumáticas asociadas al confinamiento por la COVID-19 a partir de una revisión documental basada en investigaciones o reportes oficiales sobre trauma infantil, violencia intrafamiliar, abuso emocional, físico, negligencia y pobreza durante el aislamiento preventivo obligatorio, su repercusión cognitiva y emocional que se asocia en la adolescencia y adultez, especialmente en los sectores más menesterosos en el contexto colombiano.

Es importante estudiar este problema debido a que las estadísticas sobre maltrato infantil se han incrementado exponencialmente durante la pandemia y los reportes periodísticos lo han dilucidado. Mediante la Encuesta de violencia contra niños, niñas y adolescentes (Evcnna), el Ministerio de Salud y Protección Social (2019) muestra que el porcentaje de jóvenes antes de los dieciocho años que sufrieron violencia sexual, física o psicológica fue de 40,8 % en mujeres y 42,1 % en hombres. Por consiguiente, las personas que han estado expuestas a la violencia psicológica reportan más problemas de salud mental como estrés, conductas autolesivas e ideas suicidas. Así mismo, la encuesta señala que existe un elevado consumo problemático de alcohol, tanto en mayores, como en menores de edad.

De otra parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Unicef (2020), afirmaron que las solicitudes de restablecimiento de derechos que activaron los Equipos de Defensoría de Familia durante la emergencia sanitaria entre el periodo del 12 de marzo al 11 de junio del 2020 indican que a nivel nacional 203,76 de cada cien mil niñas, niños y adolescentes pudieron ser víctimas de cualquier tipo de violencia. Bogotá D.C. sobrepasa la tasa nacional con 394,5 posibles víctimas de cada cien mil niñas, niños y adolescentes. Los cinco departamentos con mayor incidencia en proporción a la población de niñas, niños y adolescentes son el departamento de Quindío (372,9), Tolima (324,2), San Andrés (317,18), Risaralda (315,6) y Caldas (314,8). Según Save The Children (2017), Colombia se situó como el cuarto país en el mundo donde se asesinan más niños y niñas en el mundo.

Siguiendo las estadísticas oficiales de la Policía Nacional entre marzo y noviembre de 2020, se han registrado cuatrocientos veintidós homicidios contra menores y adolescentes en Colombia (Policía Nacional de Colombia, 2020).

Existen pocas investigaciones en Colombia respecto a los efectos que conlleva la pandemia como factor detonante de las problemáticas individuales. Por lo tanto, se intentará responder a la pregunta por ¿cuál ha sido el reporte de experiencias traumáticas en la infancia, sus efectos y repercusiones a nivel psicológico a partir del confinamiento por la COVID-19? Dado que el estrés generado por la pandemia, según el análisis realizado por el ICBF en el periodo comprendido entre marzo-junio del 2020, se presentó un reporte de 42.991 solicitudes de restablecimiento de derechos, de las cuales 29.126 activaron equipos de Defensoría de Familia, de estas el 56 % fueron por motivo de violencia física, psicológica y/o negligencia; el 31 % por violencia sexual y el 13 % por otros motivos.

La emergencia sanitaria intensificó el problema preexistente sobre el trauma infantil, es decir, agudizó los patrones de crianza disfuncionales manifestados en experiencias adversas para el desarrollo cerebral del infante *a posteriori*, caracterizados en como trauma infantil, violencia intrafamiliar, abuso emocional, físico, negligencia y pobreza que se han convertido en un problema de salud pública nacional (Vostanis, 2017).

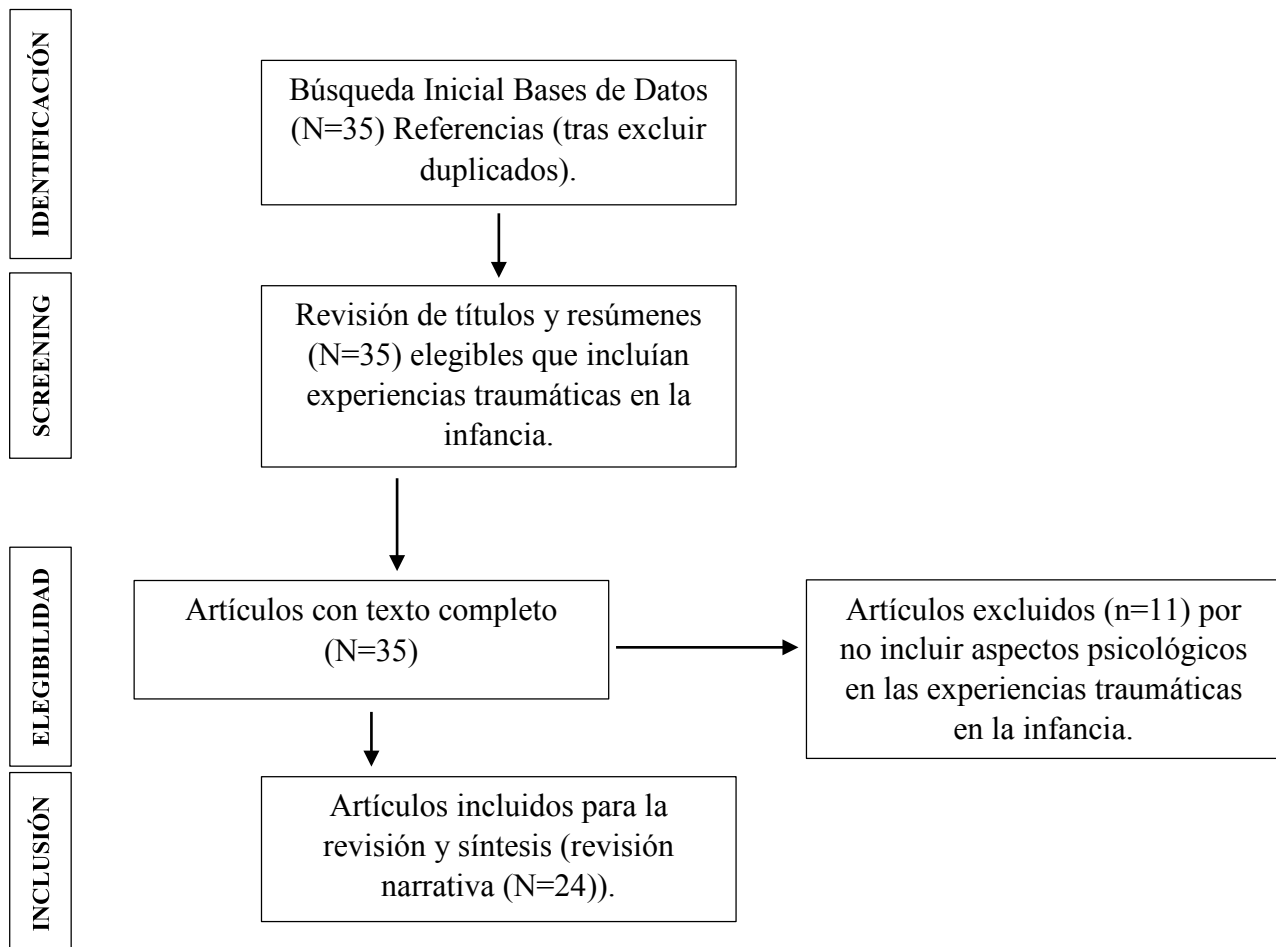
Metodología

El diseño del estudio se basó en una revisión narrativa de tipo documental de las publicaciones realizadas durante el 2020 en las siguientes bases de datos: EBSCO, Google Scholar, PubMed y Science Direct. Se utilizó la siguiente estrategia de búsqueda de *traumatic childhood experience and COVID-19, childhood emotional abuse and COVID-19, childhood neglect abuse and COVID-19, childhood physical abuse and COVID-19, childhood violence or intrafamily or poverty and COVID-19*-. El estudio de los resultados se realizó mediante el análisis crítico de lectura de la guía CASPe, considerando variables como el trauma infantil, abuso emocional, negligencia, abuso físico, violencia intrafamiliar y pobreza durante la pandemia por la COVID-19.

Criterios para seleccionar los estudios para la revisión

Se seleccionaron estudios de diferentes diseños, clasificados según el nivel de evidencia propuesto por Stetler et al. (1998). Para el análisis crítico de la lectura se tuvieron en cuenta los criterios de revisión de la guía CASPe. En esta revisión se incluyó un total de veinticuatro estudios. Los resultados de la búsqueda se indican en la figura 1.

Figura 1. Selección de resultados



Resultados

Para Posada Gómez (2020), las experiencias traumáticas en la infancia hacen referencia a distintos eventos que ocurren en la niñez y en la adolescencia, aquellas impiden e impactan de manera negativa el desarrollo evolutivo, generando estrés y malestar; además suelen poner en riesgo la integridad física y psicológica de quienes la experimentan. Por consiguiente, se incluyen las experiencias traumáticas de maltrato como la violencia intrafamiliar, el abuso emocional, el abuso físico y la negligencia. Adicionalmente, experiencias traumáticas asociadas a la violencia sociopolítica como la pobreza, el secuestro y la extorsión.

El trauma se ha definido como un conjunto de eventos que abruma la capacidad para adaptarse a la vida, lo que lleva a fuertes emociones negativas que son asociadas con el grado de amenaza experimentada o presenciada para sí mismo (Blaustein, 2013). Sin embargo, el impacto de la pandemia ha generado estrés socioemocional y financiero para muchas familias en todo el país, lo que pudo afectar las actividades de la vida cotidiana y académicas de los niños, niñas y adolescentes de estos hogares. Generalmente, la respuesta de un niño al trauma se basa en variables individuales como temperamento y funcionamiento cognitivo, naturaleza del evento y proximidad a la exposición, experiencias previas, apoyo adulto disponible y estabilidad de la rutina del día a día (Kilmer et al., 2013; Phelps & Sperry, 2020).

A continuación, se describirán los resultados de la búsqueda en función de las categorías establecidas para el presente estudio.

Discusión

Trauma infantil

Los niños dependen de sus tutores o padres para determinar cómo responden durante una crisis. Investigadores como Diab et al. (2019), han descubierto que los niños que han estado expuestos a la guerra, el trauma tiende a tener un mayor nivel de bienestar psicológico cuando los adultos en sus vidas están disponibles para calmarlos y ayudarlos con sus emociones abrumadas. Por otro lado, es posible que las escuelas tengan que considerar servicios en los que los apoyos se adaptan para

promover el bienestar psicológico de todos los estudiantes, brindar apoyo al cuidador y entornos escolares, e intervenir en importantes procesos socioemocionales y problemas de conducta (Boll & Cummings, 2008).

El aislamiento social tomado como medida profiláctica durante las pandemias es importante, pero puede tener varios impactos negativos como ansiedad y estrés en adultos y también en niños, dado que la socialización y las relaciones libres son importantes para el bienestar pues propicia el aumento de los comportamientos sociales y estimula las conexiones sinápticas, favoreciendo la construcción del cerebro social. Es decir, hay limitación en la formación de ciertas áreas del cerebro, como el deterioro en la adquisición de habilidades cognitivas, conductuales, sociales y comunicativas. Actividades físicas relevantes para un adecuado condicionamiento y desarrollo en la infancia también son restringidas, la interacción con sus pares y el abrupto corte en los procesos de socialización (Araújo et al., 2020).

Según el Ministerio de Educación Nacional (2019), en algunas instituciones educativas de Colombia los niños tienen acceso a una variedad de actividades lúdicas, evaluativas y actividades extracurriculares en la escuela, el cierre de estas implica una pérdida sustancial en los procesos de enseñanza/aprendizaje y socialización. En las escuelas se proporcionan estrategias para garantizar la salud pública, tales como, programa de alimentación equilibrada y gratuita, orientación sobre higiene, proyectos deportivos e incentivos a la ciudadanía, lo que contribuye a facilitar un desarrollo físico y mental adecuado (Phelps & Sperry, 2020).

En un contexto en el que los niños pasan todo el día en casa, hay aumento de los periodos de soledad y los momentos de autocuidado infantil. Situaciones como estas hacen frágiles a los niños, especialmente a los menores de trece años que cuidan a sus hermanos menores sin asistencia de adultos, lo que puede causar un mayor riesgo de accidentes domésticos, impactos graves en el comportamiento y trastornos del desarrollo, como el mutismo selectivo, retraso en el habla, déficit de interacción social y otros. Adicionalmente, se reporta que otras de las posibles consecuencias de los cierres de instituciones educativas es la posibilidad de que el abuso infantil no se reporte a tiempo (Araújo et al., 2020). Por lo tanto, se considera necesario valorar el impacto psicosocial, directo e indirecto de la pandemia por la COVID-19 en la población infantil y su respectiva familia.

Para el mes de agosto de 2020 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020) la tasa de desempleo del total nacional fue 16,8 %, lo que significó un aumento de 6,0 puntos porcentuales frente al mismo mes del año anterior (10,8 %). La tasa global de participación se ubicó en 59,3 %, lo que representó una reducción de 3,6 puntos porcentuales frente a agosto del 2019 (62,9 %). Finalmente, la tasa de ocupación fue 49,3 %, presentando una disminución de 6,8 puntos porcentuales respecto al mismo mes del 2019 (56,1 %), que podría referirse

a un factor de riesgo de abuso y negligencia hacia los menores de edad. Durante este período es importante reunir recursos para asegurar que una generación de niños no experimente más de lo que una infancia marcada por estas experiencias puede traer el curso de la vida, esto es, depresión, ansiedad, trastorno por uso de sustancias, suicidio, cáncer, diabetes, enfermedades cardíacas, pobreza y muerte prematura (American Academy of Pediatrics, 2015).

Hay manifestaciones psicológicas variables como resultado de una pandemia. El trauma de la primera infancia puede afectar a un niño de muchas maneras. Así mismo, aumentar el riesgo de desarrollar una enfermedad mental y también puede retrasar el progreso del desarrollo. Además, el trauma infantil produce efectos profundos que se manifiestan en la vida posterior, como un aumento en el abuso de sustancias psicoactivas y problemas con las relaciones interpersonales o la educación, así como aumentar el riesgo de enfermedades crónicas como el asma, obesidad y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En este sentido, un estudio realizado en los Estados Unidos de América mostró que una cuarta parte de los padres cumplirían los criterios para el trastorno por estrés post traumático durante la pandemia, lo que muestra que la ansiedad y la salud mental de los padres pueden reflejarse en otros miembros de la familia, incluidos los niños (Ashikalli et al., 2020).

En conclusión, la presente pandemia es un factor de riesgo claro para propiciar hechos que faciliten la presencia de una experiencia traumática infantil, lo cual podría generar repercusiones en la vida adulta tanto en la salud física y mental.

Violencia intrafamiliar

Es en la sociedad donde el concepto de género encuentra su génesis por la particularidad del sexo con el que se nace y donde esas diferencias se fundamentan en relaciones de poder, es por ello que la violencia intrafamiliar “hace referencia al abuso de poder sobre los miembros más débiles que están a su cuidado, por eso afecta principalmente a los niños y niñas, a las mujeres, ancianos y ancianas y a quienes tienen alguna forma de discapacidad” (Sierra Fajardo et al., 2006, p. 82).

Se encontró que existe una marcada coincidencia entre abuso emocional infantil y violencia intrafamiliar. De hecho, algunos estudios plantean diversos factores que son propiciantes para la manifestación de esta, por ejemplo, la tensión económica en cuanto a la pérdida del trabajo y el aumento del estrés psicológico en los niños y los cuidadores (Cooke et al., 2020), junto con el aislamiento de los apoyos que pueden proteger a las familias del riesgo de la COVID-19, probablemente conducirá a mayor exposición al maltrato infantil y la violencia doméstica durante la pandemia por la COVID-19 (Humphreys et al., 2020). Aumento de las conductas de afronta-

miento negativas por parte de padres y cuidadores, por ejemplo, como el consumo de alcohol también tienen el potencial de aumentar la exposición a la violencia familiar (Choenni et al., 2017).

Aunque es notoriamente difícil recopilar datos de investigación o evidencia para sustentar los aumentos en el maltrato infantil y violencia durante las crisis, el informe presentado por el Observatorio Colombiano de las Mujeres (2020) ha indicado que la tasa de mujeres que acceden a refugios de violencia doméstica durante la pandemia por la COVID-19 ha aumentado en un 110 % en comparación al año pasado. En conjunto, a pesar de los desafíos en la medición y la presentación de informes, es probable que ocurran tratos inadecuados y formas relacionadas de violencia familiar durante la pandemia por la COVID-19, lo que apunta a una mayor necesidad de tratamiento del trauma y apoyo a niños y niñas.

Abuso emocional

El abuso emocional infantil es un maltrato que da como resultado un crecimiento y desarrollo psicológico deficiente. Implica palabras, acciones e indiferencia. Por lo general, los abusadores rechazan, ignoran, menosprecian, dominan y critican a las víctimas constantemente. Esta forma de abuso puede ocurrir con o sin abuso físico, pero a menudo hay una superposición (Garbarino & Garbarino, 1994).

Las consecuencias del abuso emocional pueden ser graves a largo plazo. Investigaciones concluyeron que es más probable que se desarrollen síntomas psicopatológicos en niños abusados emocionalmente. Estos niños pueden experimentar un patrón de por vida de depresión, distanciamiento, ansiedad, baja autoestima, relaciones inapropiadas o problemáticas, y falta de empatía (Rich et al., 1997).

Conrad-Hiebner y Byram (2020) evaluaron predictores sobre si los padres maltrataron psicológicamente o físicamente a sus hijos durante la pandemia, controlando el historial de maltrato, los síntomas depresivos de los padres, la estabilidad financiera, la edad de los padres, el sexo de los padres, la edad del niño y el sexo del niño. Los padres que perdieron sus trabajos estaban más deprimidos y anteriormente maltrataron psicológicamente a sus hijos, tenían más probabilidades de maltratar psicológicamente durante la pandemia.

Abuso físico

Según Soriano Faura (2015), el maltrato físico se entiende como toda "acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar lesiones" (p. 1). Los factores asociados con el maltrato infantil entre familias con niños pequeños es

fundamental, ya que los niños más pequeños tienen un riesgo significativamente mayor de abuso infantil (U.S. Department of Health et al., 2020) y pueden ser especialmente vulnerables al estrés familiar. Se anticipó que la pérdida del trabajo de los padres durante la pandemia por la COVID-19 se asociaría positivamente con el maltrato psicológico y el abuso físico.

Autores como Conrad-Hiebner y Byram (2020) identificaron la pérdida del trabajo de los padres como un factor principal que contribuye al maltrato psicológico y abuso físico futuros, postulando los siguientes resultados. En los Estados Unidos de América, de los padres que perdieron sus trabajos, el 72,09 % maltrató psicológicamente a su hijo durante la pandemia. Mientras que, para los padres que no perdieron su trabajo, el 44,15 % maltrató psicológicamente a sus hijos durante la pandemia. En cuanto al maltrato, de los padres que perdieron el trabajo, el 37,21 % maltrató físicamente a sus hijos. Una minoría de padres (15,05 %) que no perdieron sus trabajos abusaron físicamente de sus hijos durante la pandemia.

Ahora bien, de padres con antecedentes de maltrato físico (n=112), durante la pandemia aproximadamente la mitad (48,21 %) abusó físicamente de sus hijos. Para padres sin antecedentes de abuso físico (n=230), la mayoría (96,96 %) no abusó físicamente de sus hijos durante la pandemia. Por lo tanto, los hallazgos de la investigación identifican que la pérdida del trabajo de los padres durante la pandemia puede ser perjudicial para la seguridad de los niños al aumentar el riesgo de maltrato psicológico y abuso físico durante la pandemia por la COVID-19, que probablemente tengan implicaciones a largo plazo dadas las secuelas negativas del maltrato infantil. Los esfuerzos para mantener los puestos de trabajo, reforzar la salud mental de las familias y estrategias de afrontamiento efectivas son fundamentales durante este tiempo de incertidumbre, especialmente entre las familias que se sabe que están en riesgo y con antecedentes de maltrato infantil.

Negligencia

Se define como la reiterada desatención por parte de un cuidador o progenitor con respecto al desarrollo y bienestar del niño en los aspectos de educación, salud, nutrición, desarrollo emocional y condiciones de vida segura (García-Cruz et al., 2019). Es decir, no se garantiza al niño un desarrollo biopsicoafectivo.

Existe un reconocimiento creciente del aumento de riesgo de abuso y negligencia infantil como resultado de la pandemia por la COVID-19. Diferentes factores pueden contribuir a este riesgo; para los perpetradores, factores como estrés parental, estrés financiero (Bryant et al., 2020), aumento del uso de sustancias psicoactivas, aislamiento social, enfermedad mental e interacciones negativas con los niños (cada uno de ellos pueden estar presente y potencialmente exacerbados durante esta

pandemia), los cuales están asociados con un mayor riesgo de abuso y negligencia infantil. Por lo cual, estos niños pueden experimentar riesgo aún mayor de maltrato y aislamiento (Kang & Jain, 2020).

El estudio de CDC-Kaiser Permanente Adverse Childhood Experiences (ACE) realizado entre 1995 y 1997 es una de las investigaciones más grandes sobre abuso y negligencia infantil el cual recogió información sobre diecisiete mil ciudadanos estadounidenses de clase media, permitió documentar con claridad que las experiencias infantiles adversas pueden afectar a más del 60 % de los adultos y contribuir significativamente a efectos negativos en su salud física y mental (American Academy of Pediatrics, 2015). Se continúa ratificando este mismo planteamiento. Por ejemplo, De Bellis et al. (2002) en investigaciones anteriores sugirieron que los niños maltratados evidencian alteraciones de los mediadores químicos del estrés, propiciando un desarrollo cerebral adverso y posteriormente desencadenando un trastorno por estrés post traumático (TEPT).

La preocupación por los riesgos para los niños y las familias vulnerables durante este período de aislamiento sin precedentes es cada vez más, ya que las instituciones educativas necesariamente cierran sus puertas. Los riesgos se ven agravados por las presiones adicionales de muchos padres que continúan trabajando tiempo completo durante estos períodos por lo que se generan dos escenarios. El primero, si los padres deben dejar su casa para trabajar, los niños enfrentan un mayor riesgo de negligencia en cuanto a la supervisión, es decir, no tener la supervisión adecuada para evitar que los niños tengan accidentes. El segundo, si trabajan desde casa, los padres con niños pequeños se ven obligados a tratar de satisfacer las demandas laborales y al mismo tiempo cuidar a los niños pequeños. Ahora bien, los cambios en la rutina son molestos, confusos y difíciles para la población infantil. Se esperaría un mayor comportamiento de oposición y pruebas de límites, siendo más probable que estos comportamientos provoquen respuestas inconsistentes o aversivas por parte de los padres. A todo ello deviene la ansiedad y el estrés de los padres por preocupaciones financieras, logísticas y existenciales, estas interacciones probablemente sean una receta para cambios en el comportamiento con manifestaciones de irritabilidad, abuso físico y verbal (Humphreys et al., 2020; Bryant et al., 2020).

Pobreza

A medida que las familias pierden sus fuentes de ingresos y el entorno del hogar se trastorna debido a los impactos socioeconómicos de la pandemia por la COVID-19, los niños se vuelven más vulnerables a la pobreza y es probable que se vean privados de sus necesidades básicas. Para las familias más pobres, incluidas las

que no tienen acceso a la protección social, la situación es terrible, los niños sufren la pobreza de manera diferente a los adultos y es más probable que experimenten consecuencias de por vida (Unicef, 2020a).

Aunque la propagación del virus fue de gran preocupación para las poblaciones de los grandes centros urbanos, los adolescentes rurales pueden soportar más presión debido a las dificultades para acceder a las tecnologías para el aprendizaje a distancia, la salud física y mental, limitación de servicios y el aumento de las tasas de desempleo para sus familias con la amenaza asociada de pobreza (Food Agriculture Organization, 2020). En otras palabras, la pobreza infantil es más que la falta de medios monetarios, para comprender el alcance total de la pobreza infantil, así como el impacto de la COVID-19 en ella, se debe analizar la capacidad de los niños para acceder a los servicios de salud, nutrición, vivienda, educación, agua y saneamiento (Unicef, 2020c).

Conclusiones

La naturaleza sin precedentes y la rápida evolución de la pandemia por la COVID-19, ha generado un incremento de trastornos internalizantes en niños, jóvenes y adultos. Las dinámicas familiares y las demandas del contexto se han visto perturbadas por factores externos no controlables siendo en su mayoría eventos desencadenantes de las problemáticas psicosociales, como puede ser la falta de oportunidades laborales, académicas y sociales, el recorte de personal, la falta de ingresos en el hogar, el aislamiento social, el cierre de escuelas, la ineficiencia del sistema de salud, lo novedoso e imprevisto de la virtualidad. Es decir, todo un proceso adaptativo que exigirá desplazar recursos intrapsíquicos y buscar estrategias de afrontamiento para solventar las nuevas situaciones. En contraste, en la interacción social también existen factores internos que tienen una posibilidad mayor de ser controlados, como es la ansiedad, la depresión, las pautas de crianza, la funcionalidad familiar, el apoyo entre pares, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional. Es decir, la conducta del sujeto estará mediada por los antecedentes de la pandemia y los factores externos e internos que tengan influencia en su día a día.

Las organizaciones laborales deben adaptar los modelos de prestación de servicios en modalidades mixtas, presenciales y virtuales, para abordar los desafíos únicos de la pandemia y postpandemia por la COVID-19. Proporcionar estrategias específicas que estén informadas sobre el trauma y abordaje de las consideraciones ecológicas ante la pérdida del trabajo a través del reencuadre cognitivo, la promoción de la resiliencia y el apoyo necesario para intervenir de manera efectiva y prevenir futuras experiencias de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y situación

de pobreza. Asimismo, el cierre de las escuelas significa que la mayor fuente de denuncias desaparecerá, lo que reducirá la detección del maltrato en niñas, niños y adolescentes. Además, debe tenerse en consideración que las visitas de control y otros cuidados médicos rutinarios se están posponiendo debido a la pandemia, en estas condiciones, los profesionales y la ciencia están perdiendo la oportunidad de detectar y prevenir el maltrato.

Las iniciativas que tienen un gran impacto en la salud general y mental de niñas, niños y adolescentes incluyen, tales como, la educación, la salud pública y las estrategias de apoyo familiar, capacitación de los padres, organización de actividades físicas y lúdicas, dieta equilibrada, tiempo y contenido de pantalla adecuados, momentos para compartir la angustia, tiempo de escucha para los niños, la transmisión de un sentido de seguridad, resiliencia, afecto, y reciprocidad en las relaciones entre los padres y niños. Es por esto que las evaluaciones oportunas, de calidad y específicas del contexto son fundamentales para comprender la escala y el alcance de la crisis, y para informar las políticas y programas nacionales para proteger a los niños más vulnerables.

Como corolario, es posible que sea difícil controlar y evitar que ocurra el maltrato infantil. De hecho, está sucediendo ahora mismo. Pero existen las herramientas para mitigar las consecuencias de este, sí se atiende tan pronto como la sociedad pueda y elija intervenir a través de políticas públicas ante las cosas que suceden en los hogares durante la pandemia por la COVID-19. Además, dado el mayor riesgo de exposición al trauma, así como la ansiedad y el dolor, durante y después de esta crisis, identificar y manejar las emociones y el estrés que afectan las interacciones familiares, detectar presuntos síntomas de estrés postraumático y proporcionar recursos prácticos como el publicado por la Red Nacional de Estrés Traumático Infantil (Nctsn) en Los Estados Unidos de América. En este sentido, “[l]as familias sobrecargadas experimentarán los mayores riesgos de violencia y requerirán el mayor apoyo. Es probable que los sistemas que normalmente están disponibles para ellos se vean comprometidos, pero deben permanecer sensibles y receptivos a estas necesidades” (Lawson et al., 2020, p. 9). Situación que no es ajena a Colombia.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- American Academy of Pediatrics. (2015). Las experiencias infantiles adversas y las consecuencias del trauma para toda la vida. *American Academy of Pediatrics*, 1-6. <https://www.aap.org/traumaguide>
- Araújo, L., Veloso, C., Souza, M., Azevedo, J., & Tarro, G. (2020). The potential impact of the Covid-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Journal de Pediatria*, 97(4), 369-377. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.08.008>
- Ashikalli, L., Carrol, W, J. C., & Johnson, C. (2020). The indirect impact of Covid-19 on child health, Paediatrics and Child Health. *Paediatrics and Child Health*, 30(12), 430-437. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2020.09.004>
- Blaustein, M. (2013). Introduction to childhood trauma and a framework for intervention. In E. Rossen & R. Hull (eds.), *Supporting and educating traumatized children: guide for educators and professionals* (pp. 3-21). Oxford University Press.
- Boll, B., & Cummings, J. A. (2008). *Why population-based services are essential for school mental health, and how to make them happen in your school. Transforming school mental health services: Population*. Corwin Press.
- Bryant, D. J., Oo, M., & Damian, A. J. (2020). The Rise of Adverse Childhood Experiences During the Covid-19 Pandemic. *American Psychological Association*, 12(S1), S193-S194. <https://doi.org/10.1037/tra0000711>
- Choenni, V., Hammink, A., & van de Mheen, D. (2017). Association between substance use and the perpetration of family violence in industrialized countries: a systematic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 18(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/1524838015589253>
- Conrad-Hiebner, A., & Byram, E. (2020). The temporal impact of economic insecurity on child maltreatment: a systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(1), 157-178. <https://doi.org/10.1177/1524838018756122>
- Cooke, J. E., Eirich, R., Racine, N., & Madigan, S. (2020). Prevalence of posttraumatic and general psychological stress during Covid-19: A rapid review and metaanalysis. *Psychiatry Research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113347>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Estadística de Mercado Laboral Empleo y Desempleo*. <https://bit.ly/3yl8ozF>
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Shifflett, H., Iyengar, S., Beers, S. R., Hall, J., & Moritz, G. (2002). Brain Structures in Pediatric Maltreatment-Related Posttraumatic Stress Disorder: A Sociodemographically Matched Study. *Society of Biological Psychiatry*, *52*(11), 1066-1078. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01459-2](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01459-2)
- Diab, M., Peltonen, K., Qouta, S. R., Palosaari, E., & Punämaki, R. L. (2019). Can functional emotion regulation protect children's mental health from war trauma? a Palestinian study. *International Journal of Psychology*, *54*(1), 42-52. <https://doi.org/10.1002/ijop.12427>
- Food Agriculture Organization. (2020). *Rural youth and the Covid-19 pandemic*. Nations Food and Agriculture Organization of the United.
- Garbarino, J., & Garbarino, A. (1994). *Emotional maltreatment of children*. National Committee to Prevent Child Abuse.
- García-Cruz, A. H., García-Piña, C. A., & Orihuela-García, S. (2019). Child neglect: a comprehensive look at its frequency and associated factors. *Acta Pediatr Méx*, *40*(4), 199-210. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2019/apm194c.pdf>
- Humphreys, K., Myint, M., & Zeanah, C. (2020). Increased risk for family violence during the Covid-19 pandemic. *Pediatrics*, *146*(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0982>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) & United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020). *Boletín No2. De respuesta institucional para el abordaje integral de las violencias contra niñas, niños y adolescentes durante la emergencia sanitaria del 12 de marzo al 11 de junio de 2020*. https://www.icbf.gov.co/system/files/boletin_2_rta_inst_violencias_contra_nna_covid-19_obn_y_unicef_compressed.pdf
- Kang, T. K., & Jain, N. (2020). Child abuse and neglect in the Covid-19 era: a primer for front-line physicians ins British Columbia. *BC Medical Journal*, *62*(7), 238-240.
- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V., & Hardy, S. J. (2013). Students responding to natural disasters and terrorism. En E. Rossen & R. Hull (Eds.), *Supporting and educating traumatized children: A guide for educators and professionals* (pp. 229-250). Oxford University Press.

Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por covid-19. Una revisión documental

Traumatic experiences in childhood during the confinement by Covid-19. A documentary review

- Lawson, M., H., Piel, M., & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the Covid-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child Abuse & Neglect*, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_galeria_00.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Encuesta de Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes*. Gobierno de Colombia. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/2020-3-17_Colombia-VACS-Final-Report-Spanish.pdf
- Observatorio Colombiano de las Mujeres. (2020, 6 de abril). *Refugios para mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, durante aislamiento, disponen Vicepresidencia y SAE*. <https://bit.ly/3yiTaLr>
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the Covid-19 Pandemic. *American Psychological Association*, 12(S1), S73-S75. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000861>
- Policía Nacional de Colombia. (2020). *Homicidios 2020*. <https://www.policia.gov.co/contenido/homicidios-2020>
- Posada Gómez, S. L. (2020). *Inventario de experiencias traumáticas en la infancia (ETI-SRCol), versión colombiana: manual de aplicación y calificación*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.
- Rich, D. J., Gingerich, K. J., & Rosen, L. A. (1997). Childhood emotional abuse and associated psychopathology in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 111(3), 13-28. https://doi.org/10.1300/J035v11n03_04
- Save the Children. (2017). *Colombia es el cuarto país donde se asesinan mas niños y niñas*. <https://www.alianzaporlaninez.org.co/colombia-es-el-4-pais-del-mundo-donde-se-asesinan-mas-ninos-y-ninas/>
- Sierra Fajardo, R. A., Macana Tuta, N. L., & Cortés Callejas, C. (2006). Impacto social de la violencia intrafamiliar. *Violencia intrafamiliar* (pp. 81-90). Medicinalegal. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49496/Violencia+Intrafamiliar.pdf>
- Soriano Faura, F. (2015). *Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la atención primaria de la salud*. http://previnfad.aepap.org/sites/default/files/2017-04/previnfad_maltrato.pdf

- Stetler, C. B., Morsi, D., Rucki, S., Broughton, S., Corrigan, B., Fitzgerald, J., Giuliano, K., Havener, P., & Sher-idan, E. A. (1998). Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. *Applied Nursing Research, 11*(4), 195-206. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(98\)80329-7](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(98)80329-7)
- U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, & Children's Bureau. (2020). *Child Maltreatment 2018*. <https://www.acf.hhs.gov/cb/report/child-maltreatment-2018>
- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020a). *Child Poverty and Covid-19*. <https://www.unicef.org/social-policy/child-poverty/covid-19-socioeconomic-impacts>
- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020b). *Impact of Covid-19 on multidimensional child poverty*. <https://data.unicef.org/resources/impact-of-covid-19-on-multidimensional-child-poverty/>
- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020c). *Unicef*. <https://uni.cf/3u4qse5>
- Vostanis, P. (2017). Editorial: global child mental health – emerging challenges and opportunities. *Child and Adolescent Mental Health, 22*(4), 177-178. <https://doi.org/10.1111/camh.12246>

Acompañando al adulto mayor, una experiencia que da vida

Accompanying the elderly, an experience that gives life

María Fernanda Herrera Calderón*

Jennifer Arango Mesa**

Mariana Palacio Rendón***

Recibido: 06 de mayo de 2021–Aceptado: 12 de agosto de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Herrera Calderón, M. F., Arango Mesa, J., & Palacio Rendón, M. (2021). Acompañando al adulto mayor, una experiencia que da vida. *Ciencia y Academia*, (2), 37-52. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4261>

* Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: maria.herreraca@amigo.edu.co

** Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: jennifer.mesaar@amigo.edu.co

*** Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: mariana.palacioen@amigo.edu.co

Resumen

Este artículo es el resultado de un proceso de práctica social llevado a cabo en un hogar geriátrico del municipio de Envigado, Antioquia. Tiene como propósito reconocer la importancia del acompañamiento del adulto mayor desde los entornos familiares y sociales, y enriquecer el conocimiento por medio de las experiencias significativas que ha tenido el adulto siendo partícipe de la sociedad. La investigación tiene enfoque cualitativo de corte documental que mediante la elaboración de fichas bibliográficas de los distintos referentes teóricos consultados, permitió constatar que los cuidadores son los entes encargados de acompañar el proceso de aceptación del paso del tiempo, para que de este modo el adulto mayor pueda ver en dicha etapa una oportunidad de caminar a su lado, a fin de salir del aislamiento al que han sido condenados. Se concluye que mediante la implementación de estrategias de acompañamiento significativas se puede mejorar su calidad de vida.

Palabras clave

Anciano; Vejez; Salud mental; Apoyo; Autoestima; Dependencia.

Abstract

This text is the result of a process of social practice, carried out in a geriatric home in the municipality of Envigado, Antioquia, to recognize the importance of the accompaniment of the elderly from family and social environments and enrich knowledge through the significant experiences that the adult has had being a participant in society, with a qualitative approach of documentary cut that through the elaboration of bibliographic files of the different theoretical references consulted, allowed to verify that the caregivers are the entities in charge of accompanying the process of acceptance of the passage of time, so that, in this way, the elderly can see in this stage an opportunity to walk by their side, to emerge from the isolation to which they have been condemned; finding also that by implementing meaningful accompaniment strategies their quality of life can be improved.

Keywords:

Elderly; Aging; Mental health; Support; Self-esteem; Dependency.

Introducción

Desde su nacimiento el ser humano está sujeto a una serie de cambios que se presentan con el pasar de los años, los cuales están ligados a los procesos físicos, mentales, cognitivos y sociales. En este artículo se busca abordar cómo es ese proceso que vive el adulto mayor en la tercera etapa de su vida, en la que se ve implicado en una serie de procesos que afectan o favorecen significativamente su vida en la que deben enfrentar múltiples cambios físicos, sociales, laborales e incluso familiares y que los lleva a convertirse en personas dependientes del entorno que les rodea.

Por ende, es indispensable que durante esta etapa de la vida se brinde un adecuado acompañamiento por parte de personas significativas para el adulto mayor y que tengan una participación para que cada uno de ellos se sienta vinculado a la sociedad. De esta manera, quienes participen de dicho ciclo adquieran las habilidades, herramientas y conocimientos necesarios para brindarles la posibilidad de tener una vida de calidad, entendiendo este término, según Herrera et al. (2017), como la apreciación y la condición que se tiene dentro del contexto cultural y social en el que vive.

En este orden de ideas, es necesario mencionar que el acompañamiento familiar del adulto mayor es definido como el apoyo y estar con el otro, estableciendo relaciones de compañía, afecto y crecimiento mutuo. Sin embargo, este acompañamiento se ha convertido en una accionar que muchas veces no se le brinda la importancia necesaria en esta etapa, siendo inevitable que se pierdan muchos vínculos sociales creados en años anteriores (con los amigos, el trabajo e incluso con los miembros de la familia). Cabe mencionar que en ocasiones muchas personas prefieren declinar la responsabilidad a los hogares geriátricos o simplemente desentenderse del cuidado de los adultos mayores.

Es preciso decir que la vida del adulto mayor requiere de un acompañamiento permanente y que es responsabilidad de la familia brindarle el bienestar para vivir dignamente, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno y, por tanto, velar por el cumplimiento de los derechos y deberes, los cuales, según Dabove (2016), cubren a los adultos desde los sesenta y cinco años. De manera que, se considera que la familia debe enfrentar los diferentes desafíos que proporciona el entorno social para que no haya una interrupción que los afecte tanto a nivel físico como psicológico y cognitivo.

Otro aspecto para argumentar mediante este artículo es el estado en el que se encuentran los adultos mayores en tiempo de pandemia, ya que es considerado como otro factor que contribuye en el deterioro tanto físico como cognitivo de los mismos, aumentando así los niveles de estrés e incertidumbre por el hecho de desconocer las implicaciones que tiene el virus en la sociedad. Se cree que lo anterior puede convertirlos en personas vulnerables que con el pasar de los años se verán impedidas para llevar a cabo una vida digna y tranquila.

Método

Para el desarrollo del artículo es importante fundamentar la metodología de la observación participante como una técnica que Peretz (2000) define como esa relación directa entre el investigador y los sujetos partícipes del proceso o contexto a investigar. En otras palabras, hace referencia al contacto que se tiene con el escenario en el que se desarrolla la reflexión. Por medio de esta observación se recogen diferentes datos, evidencias y experiencias que dan cuenta una visión de la vida social de los autores con responsabilidad del investigador en el momento de interactuar, estudiar y asistir en las diversas situaciones donde se ven involucrados los sujetos en este caso, los adultos mayores, para determinar factores de riesgo o ventajas en la realidad de los mismos.

Así mismo, se plantean las fichas de lectura como instrumento para la recolección de información, lo que permite abordar algunos autores para sustentar los argumentos relacionados con el tema en cuestión desde el ámbito nacional e internacional. Esto permite resaltar aspectos claves como el envejecimiento, el acompañamiento, los factores que inciden en el desarrollo o aumento de enfermedades, el deterioro cognitivo y la importancia de la estimulación, tomando esta última como una herramienta para favorecer su calidad de vida y bienestar en general.

Lo anteriormente da cuenta del objetivo de este proceso, el cual está encaminado a reconocer la importancia del acompañamiento del adulto mayor desde los entornos familiares y sociales, y enriquecer el conocimiento por medio de las experiencias significativas que ha tenido el adulto siendo partícipe de la sociedad.

El método que se implementó en esta investigación fue la acción participativa. Según Selener (citado por Balcázar, 2003), la acción participativa es el proceso en el que varios sujetos tienen como objetivo el estudio de datos para identificar dificultades y resolverlas, fomentando así las transformaciones políticas y sociales. De esta manera, se pretende abordar al adulto mayor desde sus dificultades y la creación de diversas estrategias para resolverlas, en este caso, a través de acompañamiento.

Como se menciona anteriormente, el presente artículo también permite dar a conocer cómo ha sido concebido el adulto mayor a lo largo del tiempo y cuáles son esos procesos que inciden notablemente en la calidad de vida de los mismos. Se espera que por medio de este escrito se desarrollen ideas amplias que permitan la comprensión de los cambios que esta población presenta y cómo los entornos que los rodean favorecen o desfavorecen su proceso de envejecimiento. Lo anterior con el fin de proporcionar algunos elementos que contribuyan en la estimulación cognitiva y física, rehabilitación y entrenamiento, puesto que a partir de ellos se podrá tener una visión más amplia del adulto mayor.

A continuación se mencionan algunos apoyos instrumentales que se convierten en ayudas para velar por el bienestar del adulto mayor, ayudas tangibles como el transporte, la ayuda en las tareas del hogar, el cuidado y el acompañamiento. También es considerado que el apoyo emocional está relacionado con la transmisión de afecto, la empatía y la preocupación por los demás. A nivel cognitivo el apoyo se da a través de la transmisión de información, consejos, entre otros.

De suerte que, en el momento en el que adulto mayor refleje en su comportamiento y actitud se puede decir que hay efectos positivos que reportan los mismos en la sociedad, traducido en bienestar, disminución en el sentimiento de aislamiento, aumentando las conductas de afrontamiento a las enfermedades y moderando el impacto de los sucesos vitales estresantes sobre el estado de la salud en general.

Al respecto, se confirma la importancia del papel que brinda el apoyo social en las personas mayores, lo productivo que puede resultar la interacción positiva encontrada entre el apoyo social percibido, el estado emocional adaptativo y las actitudes positivas hacia la vejez y el envejecimiento, convirtiéndose así en variables que suponen un protector que se traduce en bienestar para las personas mayores y su entorno, ya sea social o familiar (Fuentes, 2013).

El envejecimiento se considera como un proceso en el que se presentan algunas modificaciones a nivel físico y mental que se incrementan con el paso del tiempo, de ello se puede decir que, aunque muchas personas lleguen a esta etapa, no todas la enfrentan desde las mismas condiciones, ya que las situaciones y actitudes influyen mucho al momento afrontarla. Para abordar esta concepción de una forma más detallada se hace necesario mencionar a Orosco (2015), quien especifica que hay dos tipos de grupos de adultos mayores. Por un lado, se describe al adulto mayor como quien está atravesando un período crítico de la vida, puesto que en él debe enfrentarse a diferentes situaciones, en ocasiones con experiencias negativas que ocurren de forma inevitable, siendo estos factores que afectan la integralidad de la persona. Por otro lado, está el grupo de adultos mayores que, contrario al anterior, se sienten en plenitud para desarrollar diferentes trabajos y actividades, sin embargo, es preciso decir que es la misma sociedad la que se encarga de excluirlos

para dar paso a otras personas más jóvenes. Lo anterior, según Saavedra Aldabal (2018), se genera que los adultos de esta edad pierdan participación y en muchos casos, contacto con el medio que los rodea.

En efecto, al llegar a la etapa de la vejez las personas pueden tener diferentes comportamientos y sentirse cansados o, por el contrario, muy útiles para desarrollar diferentes tareas cotidianas. Es responsabilidad de las personas que lo rodean permitir que sigan teniendo una actitud positiva y motivarlos a continuar su vida con calidad, generando una participación activa por medio de diferentes actividades y encuentros con su entorno. Se puede decir que en sus manos está la autoestima de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que con las posibles decisiones que se tomen se puede generar un deterioro o depresión, si no se les brindan las herramientas para vincularse a la sociedad. Este propósito obedece a la necesidad de entender que la depresión y la baja autoestima en el adulto mayor no son una consecuencia natural del envejecimiento, sino más bien producto de la percepción negativa que tiene la sociedad sobre este grupo generacional.

Actualmente el envejecimiento de la población está cada vez más latente en diversos países, por lo que es indispensable que la sociedad tome conciencia de ellos y asuma el reto que esto conlleva. Por anterior, como lo mencionan Martínez et al. (2018), es urgente trabajar como sociedad en una nueva "cultura gerontológica" (p. 61) que permita tener una mirada mucho más auténtica y cuidadosa con los adultos mayores, puesto que la etapa de la vejez está llena de pensamientos prejuiciosos y errados. De igual manera, Valarezo (2016) afirma que uno de los prejuicios que se tiene en esta etapa es la relación que hacen las personas de la vejez con la enfermedad, si bien es una etapa de la vida donde existe la posibilidad de que haya un incremento de patologías, esto no es determinante, puesto que al igual que en etapas anteriores, cada persona puede pasar por diferentes situaciones negativas y positivas.

En suma, aunque la imagen social que se tiene de la vejez está llena de prejuicios, es importante que como sociedad se pongan en práctica diferentes estrategias que permitan fomentar un envejecimiento digno, teniendo en cuenta que si las personas llevan un estilo de vida saludable y activo, la vejez puede llegar a ser una etapa de desarrollo personal y de bienestar.

Por ello se establece que la óptica biológica del envejecimiento trae un decaimiento de las funciones propias del organismo. Analizado desde los diferentes estilos de vida, es preciso decir que, como lo expresa Torres y Flores (2018), el envejecimiento poblacional se convierte en el autor de diferentes patologías y discapacidades, teniendo una disminución de las capacidades funciones que se presentan a lo largo de la vida.

Según Aponte Daza (2015), a medida que las personas comienzan su etapa de envejecimiento se ocasionan algunas pérdidas en el aspecto funcional de manera progresiva, es por ello que las personas de la tercera edad suelen preocuparse por el agudizamiento y funcionamiento mental y físico de su cuerpo. Lo anterior ocasiona afecciones emocionales como depresión y otras enfermedades crónicas.

De manera que, es importante traer a colación la discapacidad a nivel físico e intelectual que en algunos adultos mayores se agudiza por diferentes, requiriendo una asistencia o ayuda para realizar diferentes actividades diarias, tales como, vestirse y comer. Por supuesto, la aparición de estas capacidades disminuye notablemente la autoestima de los adultos mayores, lo cual tiene como resultado que aumenten los niveles de frustración, pues persiste la sensación de que se ha perdido el control sobre su propio cuerpo (Loredo-Figueroa et al., 2015).

No obstante, se agrega cada uno de los cambios que trae consigo a nivel biológico y social, puesto que hace que los adultos mayores estén expuestos a diferentes riesgos de deterioro en su estado de salud, como el deterioro cognitivo y algunas condiciones de alimentación llevando a ellos a estados de desnutrición total, acelerando cada uno de procesos explorados en la sociedad según lo plantean Garzón et al. (2015).

Es natural que los seres humanos en la vejez traigan consigo diferentes transformaciones que van generando desgaste en los órganos, los cuales generan diversos procesos nombrados sarcopenia, es decir, una alteración progresiva del envejecimiento y la pérdida de proteínas en el cuerpo, provocando así la reducción de las mismas. De forma que el fortalecimiento de las familias es sumamente importante, pues mediante se busca que haya un mayor acompañamiento en la alimentación y medicación de los adultos mayores.

En este orden de ideas, es necesario mencionar que el acompañamiento familiar del adulto mayor es definido según Saavedra Aldabal (2018) como ese apoyar y estar con el otro, estableciendo relaciones de compañía, afecto y crecimiento mutuo. Sin embargo, este acompañamiento se ha convertido en un accionar que muchas veces no se le brinda la importancia necesaria en esta etapa, siendo inevitable que se pierdan muchos vínculos sociales creados en años anteriores (con los amigos, el trabajo e incluso con los miembros de la familia). En este punto cabe mencionar que en ocasiones muchas personas prefieren denegar la responsabilidad a los hogares geriátricos o simplemente desentenderse del cuidado de ellos.

Como se ha mostrado, el acompañamiento que se le brinde al adulto mayor incide considerablemente en su calidad de vida, en la participación en la sociedad y su bienestar, por ello es esencial mencionar que este acompañamiento se puede dar por parte de la familia o en varios casos por parte de un centro geronto geriá-

trico. Ahora bien, según Corugedo et al. (2014), para desatender los cuidados que requiere un adulto mayor muchas familias deciden llevarlos a centros geriátricos, incluso en muchas ocasiones hay un abandono total por parte de las familias.

Sin embargo, aunque esta situación es recurrente, no es la única razón por la que muchos adultos mayores ingresan a estos centros. En ocasiones son los mismos adultos mayores los que deciden pertenecer a estos hogares y ellos mismos toman la decisión de pasar allí su vejez. A sí mismo, como lo expresa Bastidas-Bilbao (2014), el objetivo del acompañamiento responsable para el adulto mayor es contribuir al bienestar y calidad de vida del mismo, evitando de esta manera la depresión (o el aumento de esta en caso de ser diagnosticada anteriormente) y en ocasiones al pasar esta enfermedad como inadvertida puede generar grandes consecuencias en la vida ya que la depresión se encuentra altamente vinculada con enfermedades cerebrovasculares asociadas con un mayor riesgo de discapacidad.

En definitiva, la familia es el principal ente cuidador de los adultos mayores. De hecho, Zapata et al. (2015) mencionan que cada uno de los miembros de la familia de un adulto mayor deben estar preparados y sensibilizados para la convivencia y atención de los adultos mayores. Es fundamental que los adultos mayores tengan la oportunidad de vivir en un ambiente familiar amoroso, puesto que cuando se participa en una convivencia familiar de afecto, cariño y atención es favorable para la salud, mientras que en un contexto familiar de desapego los adultos mayores tienen un porcentaje alto de que surja la depresión y al mismo tiempo desencadenar otras enfermedades.

Con relación a la familia, es importante mencionar que el cuidado de un adulto mayor no es una tarea fácil para los acompañantes teniendo en cuenta que en ocasiones hay factores relevantes como la dependencia de las diversas limitaciones mentales, cognitivas o funcionales que padece el adulto, las cuales afectan al cuidador al hacerse partícipe de la responsabilidad y demanda del ser humano que cuida pues le debe ofrecer una calidad de vida adecuada. Según lo establecido por Salazar-Barajas et al. (2019), los problemas físicos como resultado de una sobrecarga en el cuidador pueden ser cefalea, astenia, fatiga crónica y alteración del ciclo del sueño. Otras manifestaciones son de tipo emocional, tales como los estados depresivos y de ansiedad, además de los problemas relacionados con la actividad social como el alejamiento de amigos y conocidos.

Además de todo lo anterior, la literatura señala que la mayoría de los cuidadores no buscan ayuda de los profesionales de salud. Muchos cuidadores enferman al postergar su cuidado y al priorizar los problemas de su familiar dependiente. Lo anterior puede afectar al cuidador en diferentes ámbitos de su vida y la relación de la familia como tal, causando un impacto negativo en las relaciones afectivas e interpersonales de cada una de las familias. Al final se puede determinar que

existen familias que pasan por una crisis emocional o afectiva al no saber manejar la situación y responsabilidad que conlleva un adulto mayor de acuerdo a sus características.

Conviene señalar que las redes de apoyo social también son muy significativas para la población mayor, puesto que se le brinda la oportunidad de una participación en diferentes actividades que suelen ser muy productivas para esta etapa de la vejez. Sin embargo, es importante que en los hogares gerontogeriátricos también se brinde especial importancia pues, como lo resalta Hernández (2006), el hecho de cuidar a los adultos mayores que presentan diversas características, complicaciones y enfermedades tiene consecuencias para quien lo cuida, es decir, quien cuida también debe ser cuidado ya que el cuidador invierte una cantidad de su tiempo físico, mental, psicológico en las personas a quienes cuida y que el adulto de una manera u otra no se vuelva una carga para quien lo cuida. Además, es importante señalar que el personal del centro geriátrico se especialice en el cuidado del adulto mayor, ya que esto ayuda a la realización de actividades psicosociales y de estimulación adaptadas a las necesidades de cada uno de los usuarios (Bejines-Soto et al., 2015).

Es importante mencionar que la dependencia funcional de la vejez es la condición que imposibilita al sujeto a valerse por sus propios medios y el aumento del deterioro físico y cognitivo. El desgaste físico trae consigo el dolor crónico de cada una de las articulaciones o, según Cerquera et al. (2017), es la experiencia sensorial y emocional desagradable causada por injuria real o potencial a un tejido.

Posterior a ello, se tiene en cuenta la actividad física del adulto mayor según los lineamientos de Vaca et al. (2017), los cuales consisten en una valoración de cada una de sus capacidades desde lo físico, como es el caso desde el índice de la fuerza entendida como una gran capacidad de vencer la resistencia y reaccionar contra y mediante la tensión muscular, de esta manera se logra una reacción muscular de la misma. De ahí que gran parte del deterioro del cuerpo y del cerebro logre acelerarse gracias al envejecimiento, el cual ocasiona importantes cambios morfológicos, bioquímicos, metabólicos y circulatorios que tienen que ver en gran parte con la plasticidad cerebral que se ocupa de la mayoría de las funciones del cuerpo. Por supuesto, lo anterior puede ocasionar algunos cambios en el cerebro del adulto mayor como el deterioro cognitivo, diversos tipos de alteraciones en las funciones ejecutadas y enfermedades neurodegenerativas.

Cada uno de estos cambios influye directamente en el estado de salud física y cognitiva del adulto mayor, por lo que es importante tener en cuenta que existe una variabilidad constante e individual en las patologías de cada adulto mayor. Según Benavides (2017), cada una de estas patologías están ligadas con el desgaste de los músculos y las articulaciones que generan enfermedades crónicas más conocidas como la artritis y la osteoporosis, siendo estas las más comunes.

Se propone la estimulación desde la visión multidisciplinaria en la que se abarcan aspectos no solo farmacológicos, sino también físicos, sociales y familiares. Según Jara Madrigal (2018), no solo la atención sanitaria a las personas mayores debería cambiar sus postulados de prevención y rehabilitación a través del consumo de fármacos, sino que habría que llevar a cabo una fuerte inversión para lograr un cambio de actitudes entre las personas mayores ante su percepción de la salud y las formas de conservar o mantener la misma. Por tal motivo se plantea la estimulación tanto física como cognitiva como una oportunidad para los adultos mayores en aumentar las diversas posibilidades y evitar el aumento o apareamiento de déficit o diferentes enfermedades que se pueden generar en esta época de la vida, teniendo en cuenta que uno de los principales riesgos de vivir cualquier enfermedad o situación es la edad en la que se encuentran.

Desde la perspectiva médica se brinda la oportunidad para que los terapeutas y fisioterapeutas, a través de variadas herramientas que estimulan física y mentalmente al adulto mayor, prevengan el avance de posibles enfermedades como la desaparición de funciones mentales que afectan el bienestar de los mismos y el acompañamiento familiar o social que son factores que estimulan y motivan a los adultos y pueden reducir levemente el progreso de algunas dificultades y canalización de emociones. De forma que, los anteriores son algunos aspectos que aportan notoriamente en la calidad de vida de los adultos en la medida en que genera en ellos un buen estado de ánimo y esto, a su vez, posibilita una mejor calidad de vida y mejor integración social (Morales et al., 2016).

Es importante resaltar que se debe realizar una diferencia notoria entre los términos estimulación cognitiva, rehabilitación y entrenamiento, aspectos que se presentan en el proceso de madurez del adulto mayor. En este orden de ideas, se entiende por estimulación cognitiva, según Ballesteros et al. (2020), como aquella que busca sostener y acondicionar el funcionamiento cognitivo y social del adulto mayor, mientras que el entrenamiento cognitivo se establece como la herramienta que permite ser utilizada para obtener un adecuado funcionamiento partiendo de la práctica constante orientada por un conjunto de estrategias que deben ser diseñadas previamente. Por último, se establece que la rehabilitación cognitiva parte desde un objetivo fundamental al brindar elementos para que las personas puedan adquirir o preservar un adecuado funcionamiento físico, psicológico y social, debido a la aparición de una enfermedad. Por otro lado, cabe resaltar que el hecho de que en un adulto mayor se implemente la estimulación corporal o cognitiva no hace referencia a recuperación o sanidad total, sino que se realiza este procedimiento con la intención de crear un beneficio y calidad de vida de organismo humano y de una u otra manera evitar el aumento del deterioro cognitivo, es decir, prevención del avance notorio del mismo.

En este sentido, se hace necesario establecer que la estimulación cognitiva, la rehabilitación y el entrenamiento son importantes en la vida del adulto, pero al hablar de una calidad de vida haciendo énfasis en la alimentación y los cuidados de los mismos para evitar el aumento o aparición de enfermedades en esta edad tan vulnerable a las mismas. Para Arango y Ruiz (2020) la población anciana está visionada como uno de los grupos con más riesgo de sufrir una posible malnutrición. En algunos países de América Latina es notorio observar que muchos de los adultos mayores usuarios de un centro geriátrico específico tienden a padecer malnutrición como consecuencia de consumo de fármacos, alteraciones de afecto, trastornos cognoscitivos, entre otros aspectos.

Desde otra perspectiva, es importante establecer que lo anteriormente mencionado viene ligado con factores que son significativos en el proceso de envejecimiento del adulto. Estos procesos se caracterizan por la diversidad y algunos de estos son la herencia genética, el estado de salud, la educación, el aspecto socioeconómico y los diferentes momentos de la personalidad. También resulta necesario advertir que aunque varias personas tengan la misma edad los procesos son los mismo, es decir, ya no es considerados como un proceso homogéneo del ser humano. Sin embargo, estos procesos van vinculados a aspectos como las capacidades y habilidades que los adultos mayores presentan en relación con su vida cotidiana y en los distintos entornos como lo son el familiar y social en que estas se desarrollan (Martínez et al., 2016).

Así mismo, cabe resaltar que dentro de la diversidad que posee la población adulta mayor los factores psicosociales que vive cada uno de los adultos es un aspecto de suma importancia, teniendo en cuenta su realidad y su perspectiva de vida, además del contexto en el cual se desarrolla. Por lo general el contexto en el cual vive cada uno de los adultos mayores puede desencadenar enfermedades como la depresión, por lo que es necesario desarrollar estrategias de atención en sus múltiples y complejas facetas. Según Llanes et al. (2015), la constante necesidad de ser escuchados, la pérdida de roles sociales, sentimiento de aislamientos social, violencia psicológica, maltrato, problemas en la dinámica familiar, antecedentes familiares de depresión, personas sin apoyo social y familiar, y presencia de impulsividad, ansiedad y hostilidad, son otros de los factores que inciden en la aparición de la depresión en los adultos mayores.

De suerte que se asumen que el incremento de edad puede generar discapacidades físicas, mentales, funcionales, sociales y familiares que pueden ser perjudiciales para la calidad de vida y la presencia de alteraciones en el ámbito afectivo.

En definitiva, se considera que el llegar a la edad adulta se abarcan variedad de situaciones que se asumen como un proceso complejo, pero sobre todo de enriquecimiento de conocimiento y experiencias significativas para la sociedad en

general, cargadas de sentimientos y emociones que dejan una huella en el adulto mayor y las personas que lo rodean, por esta razón se resalta a Viel (2019), quien establece que envejecer se convierte entonces, en un proceso de adaptación al mundo de cada sujeto y enfrenta diferentes situaciones en donde las relaciones interpersonales y familiares juegan un papel fundamental en el desarrollo de esta experiencia emocional porque son uno de los factores principales de que esta sea negativa o positiva para la vida del adulto, se espera que esta etapa de la vida sea acompañada satisfactoriamente por el principal ente encargado, la familia y sean estos quien asuman la responsabilidad con personas que en el algún momento de la vida transcurrieron, apoyaron y velaron por la formación de seres íntegros que comprendan qué es vivir en sociedad. Este tipo de situaciones puede surgir como una oportunidad para agradecer y compensar el tiempo dedicado cuando sus capacidades eran óptimas en un alto porcentaje.

A casusa de la pandemia por la COVID-19 vivimos situaciones inéditas y de incertidumbre que colman de preocupaciones e interrogantes sobre por ser los adultos mayores los más vulnerables al virus (Ruiz, 2020). Es por esto que resulta necesario buscar posibles respuestas a la incertidumbre que surge a razón del confinamiento tanto para el adulto mayor como para quienes lo rodean, pues son los encargados de suplir las necesidades básicas para que en el tiempo de confinamiento nos pierda funcionalidad y pueda llevar a cabo una vida independiente, es decir, que durante el confinamientos pueda realizar actividades básicas cotidianas como algunas cuestiones referentes a su alimentación, higiene personal y actividades de ocio o recreación.

Otro de los asuntos lamentables es la situación de vulnerabilidad que cobija al adulto mayor en época de la pandemia por la COVID-19, pues a pesar de que el derecho a la vida está consagrado en la Constitución Política colombiana como un derecho fundamental, en una situación crítica se da prioridad a la vida que tiene más posibilidad de recuperación, esto es, a la vida de los jóvenes. Por tanto, unos de los cuestionamientos a investigar a profundidad serían ¿cuál es el lugar que ocupa el longevo en tiempos de la COVID-19?, ¿cómo se asume la presencia del virus en el anciano que lo adquiere? En caso de complicaciones, ¿se buscan alternativas para salvaguardar la vida?

En definitiva, la pandemia por la COVID-19 es un evento que compromete directa y significativamente la vida de los adultos mayores, en la medida en que pone en riesgo su contexto, circunstancias y necesidades, modos de pensar, conversar, interpretar las características o comportamientos, y las actitudes de esta población.

Al existir una legislación que protege la vida del adulto mayor, hay quienes se ocupan de manera exclusiva asuntos donde prevalezca la protección de este con el fin de salvaguardar el bienestar de esta población. La investigación realizada por

la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, mostró que el envejecimiento global va en aumento, por lo que gran parte de la población mundial se encuentra en situación de riesgo a causa de la COVID-19 (Dabove, 2020).

Conclusión

Con el paso del tiempo el adulto mayor adquiere un conjunto de cambios biológicos normales que son reflejados en el estilo de vida, por cuanto aparece el deterioro cognitivo y físico. A su vez, se piensa que algunas enfermedades psicológicas como la depresión, el estrés, la soledad, entre otras, generan un aceleramiento en la adquisición de enfermedades físicas, propiciando así un deterioro de los órganos, las articulaciones y los músculos, de manera crónica.

Por otra parte, se evidencia que por la aparición de la COVID-19 la sociedad enfrenta un nuevo desafío en relación con los adultos mayores. Lo anterior, en la medida en que la pandemia por la COVID-19 no afecta únicamente el aspecto físico, sino también a el aspecto emocional y psicológico, debido al aislamiento social, la soledad, y la poca interacción social y familiar. Por ello se resalta la importancia del acompañamiento por parte de los familiares o los hogares, con el fin de brindar espacios de calidad que aporten al bienestar del adulto.

Para finalizar, es importante establecer una relación entre el cuidado del adulto mayor y la formación en la licenciatura en educación preescolar, pues, aunque la primera infancia y los adultos mayores son poblaciones diferentes, se pueden encontrar similitudes respecto a la estimulación, dependencia y acompañamiento que se le debe de brindar al adulto mayor. Lo anterior, teniendo en cuenta que cada una de las necesidades que deben ser satisfechas para una vida saludable.

Igualmente, es preciso decir que estas dos poblaciones pueden ser muy vulnerables y muchas veces no se les permite tener participación en la toma de decisiones en la sociedad, viéndose reflejado en la falta de autonomía para expresar ideas, gustos y pensamiento. Por tal razón, es conveniente resaltar la importancia que tiene en ambas poblaciones brindar un acompañamiento permanente principalmente por parte de la familia y demás grupos sociales en los que se desenvuelva, ya que de ello dependerá el desarrollo óptimo de las capacidades tanto de los niños como de los adultos mayores.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

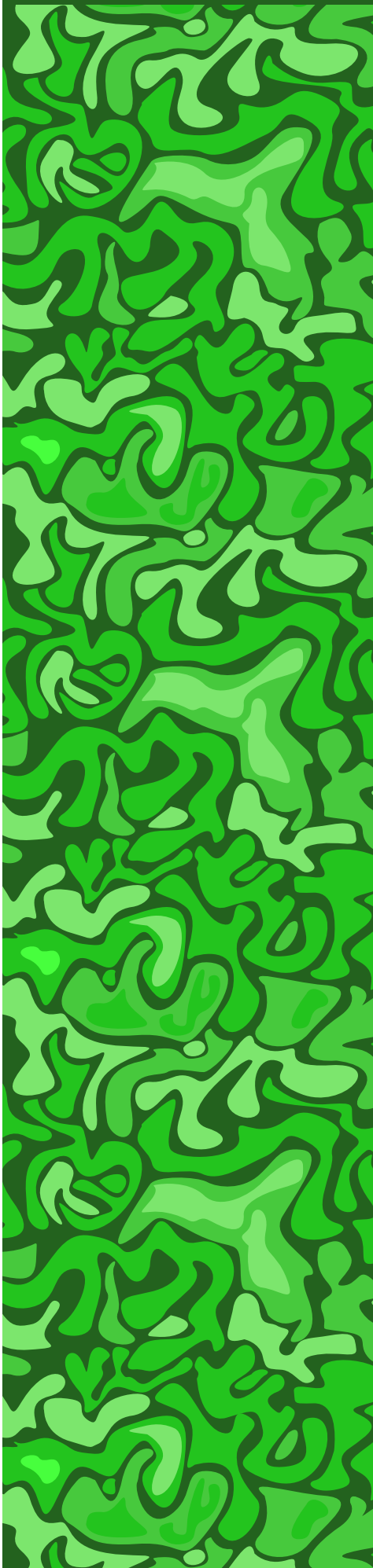
- Arango, V. E., & Ruiz, I. C. (2004). *Diagnóstico de los adultos mayores de Colombia*. Fundación Saldarriaga Concha.
- Aponte, V. C. (2015). *Calidad de vida en la tercera edad*. *Ajayu*, 13(2), 152-182.
- Bastidas-Bilbao, H. (2014). Enfermedades médicas y depresión en el adulto mayor: características comunes y relación etiológica. *Revista de Psicología*, 32(2), 191-218.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, (7-8), 59-77.
- Bejines-Soto M., Velasco-Rodríguez R., García-Ortiz L., Barajas-Martínez, Aguilar-Núñez, L. M., & Rodríguez, M. L. (2015). Valoración de la capacidad funcional del adulto mayor residente en casa hogar. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(1), 9-15.
- Benavides, C. A. (2017). Deterioro cognitivo en el adulto mayor. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 40(2), 107-112.
- Cerquera, A. M., Uribe, A., Matajira, Y., & Correa, H. (2017). Dependencia funcional y dolor crónico asociados a la calidad de vida del adulto mayor. *Psicogente*, 20(38), 398-409. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2561>
- Corugedo, M., García, D., González, V. I., Crespo, G. A., & Calderín, M. C. (2014). Calidad de vida en adultos mayores del hogar de ancianos del municipio Cruces. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(2), 208-216.
- Dabove, M. I. (2016). Derechos humanos de las personas mayores en la nueva Convención Americana y sus implicancias bioéticas. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16(30), 38-59. <https://doi.org/10.18359/rlbi.1440>

- Dabove, M. I. (2020). Derecho de la vejez en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Derecho*, (49). <https://doi.org/10.22187/rfd2020n49a10>
- Hernández, Z. E. (2006). Cuidadores del adulto mayor residente en asilos. *Índex de Enfermería*, 15(52-53), 40-44.
- Herrera, E., Pablos, A., Chiva-Bartoll, O., & Pablos, C. (2017). Efectos de la actividad física en la salud percibida y condición física de los adultos mayores. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 27-40. <http://hdl.handle.net/10234/166401>
- Jara, M. (2018). La estimulación cognitiva en personas adultas mayores. *Revista Cúpula*, 4-14.
- Loredo, M. T., Gallegos-Torres, R. M., Xequé-Morales, A. S., Palomé-Vega, G., & Juárez-Lira, A. (2016). Nivel de dependencia, autocuidado y calidad de vida del adulto mayor. *Enfermería Universitaria*, 13(3), 159-165. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.002>
- Martínez, H., Mitchell, M. E., & Aguirre, C. G. (2016). Salud del adulto mayor, gerontología y geriatría. Manual de medicina preventiva y social. *Revista de Ciencias Médicas de la Habana*. 21(1), 65-74.
- Martínez, T., González, C., Castellón, G., & González, B. (2018). El envejecimiento, la vejez y la calidad de vida: ¿éxito o dificultad? *Revista Finlay*, 8(1), 59-65.
- Orosco, C. (2015). Depresión y autoestima en adultos mayores institucionalizados y no institucionalizados en la ciudad de Lima. *Persona*, (018), 91-104. <https://doi.org/10.26439/persona2015.n018.500>
- Peretz, H. (2000). *Métodos en sociología. La observación*. Editorial Abya-Yala.
- Saavedra, S. L. (2018). *Acompañamiento familiar y la participación social de los adultos mayores del centro del adulto mayor del Es Salud Puno 2018* [tesis de grado, Universidad Nacional del Altiplano-Puno]. Repositorio Institucional Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9928>
- Salazar-Barajas, M. E., Garza-Sarmiento, E. G., García-Rodríguez, S. N., Juárez-Vázquez, P. Y., Herrera-Herrera, J. L., & Duran-Badillo, T. (2020). Funcionamiento familiar, sobrecarga y calidad de vida del cuidador del adulto mayor con dependencia funcional. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 362-373. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.615>

- Vaca, M. R., Gómez, R. V., Cosme, F. D., Mena, F. M., Yandún, S. V., & Realpe, Z. E. (2017). Estudio comparativo de las capacidades físicas del adulto mayor: rango etario vs actividad física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(1), 1-11.
- Valarezo, C. L. (2016). Adulto mayor: Desde una vejez "biológica-social" hacia un "nuevo" envejecimiento productivo. *Maskana*, 7(2), 29-41. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.02.03>
- Viel, S. (2019). La experiencia emocional de envejecer. *Temas de Psicoanálisis*, (17).
- Zapata, B; Delgado, N. L., & Cardona-Arango, D. (2015). Apoyo social y familiar al adulto mayor del área urbana en Angelópolis, Colombia 2011. *Revista Salud Pública*, 17(6), 848-860. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n6.34739>

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



El dolor masculino silenciado

Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España¹

Teacher perceptions feelings or beliefs on inclusive education. A documentary study in America and Spain

Sara Alexandra Calderón Montoya^{*}

Leidy Yuliana Lujan López^{**}

María Camila Carvajal Paniagua^{***}

Isabel Cristina Vallejo Merino^{****}

Recibido: 30 de abril de 2021–Aceptado: 23 de junio de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Calderón Montoya, S. A., Lujan López, L. Y., Carvajal Paniagua, M. C., & Vallejo Merino, I. C. (2021). Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España. *Ciencia y Academia*, (2), 54-79. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4262>

¹ El presente artículo surge de la investigación titulada Estado del arte sobre las percepciones de los maestros en el contexto de Latinoamérica y España ante la diversidad y la discapacidad, llevada a cabo en el año 2020, con el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y especialmente con el respaldo del semillero de investigación Emoción, Cerebro y Aprendizaje en la Niñez.

^{*} Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: sara.calderonmo@amigo.edu.co

^{**} Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: leidy.lujanop@amigo.edu.co

^{***} Egresada del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: maria.carvajalpa@amigo.edu.co

^{****} Profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas extranjeras (EILEX). Línea de investigación: Con-textos educativos. Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Contacto: isabel.vallejome@amigo.edu.co

Resumen

La presente investigación consiste en un estado del arte que permite comprender las principales tendencias y posturas que tiene el docente en ejercicio para enseñar a la población estudiantil que requiere de una educación inclusiva, asunto que adquiere relevancia teniendo en cuenta la necesidad de ofrecer una educación que cumpla con los lineamientos legales y pedagógicos que orientan la educación inclusiva y el aspecto social del docente frente a su actitud para recibir a este alumnado en el aula tradicional. Este artículo de investigación exhibirá tres tendencias que darán claridad sobre las actitudes docentes en relación con la legislación educativa inclusiva, factores que inciden en las prácticas pedagógicas dentro de la educación inclusiva y percepciones de los docentes frente a la inclusión. Las tendencias mencionadas anteriormente surgen a partir de un rastreo realizado en bases de datos como Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc, Google Académico, en las cuales se encontraron sesenta y tres estudios de investigaciones que posteriormente fueron sometidos a un análisis para dar a conocer que el docente es el protagonista y la persona que requiere capacitación para trabajar el modelo de educación inclusiva, siendo esta una necesidad en los contextos nacional e internacional. Lo anterior se puede evidenciar en los once países en los cuales se han llevado a cabo investigaciones entre los años 2003 y 2019 que se han interesado en estudiar el tema en cuestión. Lo que se concluye con estos estudios es que los docentes han construido una actitud de incredulidad hacia la educación inclusiva en el aspecto institucional.

Palabras clave

Educación inclusiva; Percepción del docente; Legislación educacional; Necesidades educativas; Transformación curricular.

Abstract

The research is in a state of the art that allows understanding the main trends and positions that has the teacher in exercise to teach the student population with educational needs, an issue that acquires relevance taking into account the need to offer an education that complies with the legal and pedagogical guidelines that guide inclusive education and the social aspect of the teacher in front of his attitude to receive this student in the traditional classroom. This documentary review will exhibit three categories that will give clarity on teacher attitudes towards inclusive education, these are; special educational needs, educational legislation, factors that affect pedagogical practices and the categories mentioned above arise from a search carried out in the following databases such as Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc, Google academic, in which sixty-three research studies were found that were subsequently subjected to an analysis to make known that the teacher is the protagonist and the person who requires training to work the model of inclusive education being this a need at the national and international level, which can be evidenced in the 11 countries where research has been carried out between 2003 and 2019 that have been interested in investigating the topic in question. What is concluded with these studies is that teachers have built an attitude of disbelief towards inclusive education in the institutional aspect.

Keywords

Inclusive education; Teacher perception; Educational legislation; Educational needs; Curricular transformation.

Introducción

El presente artículo surge de una investigación basada en el estado del arte sobre las percepciones de los maestros en el contexto de Latinoamérica y España ante la diversidad y la discapacidad, la cual tuvo como primer paso reflexionar sobre la existencia de otras investigaciones que comparten el mismo interés, en este caso las actitudes docentes sobre la educación inclusiva y cómo esta se ve reflejada en las prácticas pedagógicas de los mismos. Por consiguiente, se plantea el siguiente interrogante: ¿cuáles son las tendencias sobre las investigaciones aludidas a las percepciones que tienen los maestros en el contexto de Latinoamérica y España sobre lo que es discapacidad y diversidad en su práctica pedagógica?

Con base en la pregunta guía de esta investigación, el objetivo general es comprender las tendencias sobre las investigaciones aludidas a las percepciones que tienen los maestros en el contexto de Latinoamérica y España sobre discapacidad y diversidad en su práctica pedagógica. Para esto, es necesario identificar las principales investigaciones que cumplen con los criterios para el estado del arte; comparar las investigaciones y agruparlas en diferentes tendencias mediante una matriz formal y una matriz de contenido; y analizar los vacíos o ausencias que se encuentran en las investigaciones y las posibles líneas que se abren para futuras investigaciones en este campo del conocimiento.

Para este Estado del arte se definieron cuatro categorías, a saber, percepciones, diversidad, discapacidad y prácticas pedagógicas, estos significados se atribuyeron con base en las perspectivas teóricas desde la psicología cognitiva, la pedagogía y el ámbito legislativo. Es importante aclarar que en el rastreo de este concepto de percepciones enfocado en los maestros se tuvieron en cuenta otras significaciones dadas en las investigaciones que sobre este tema se presentaron. Además, se miraron conceptos afines al mismo (concepciones, ideas, entre otros). Lo mismo sucedió con las otras categorías importantes del proyecto, a saber, la diversidad y la discapacidad.

Dentro de los conceptos centrales que gravitan alrededor del campo de conocimiento de las representaciones sociales se encuentran las percepciones, las actitudes, los estereotipos, las imágenes entre otros. Interesa para este trabajo centrar la mirada en el término de la percepción, en la cual conviene citar a Vargas Melgarejo (1994) quien afirma que:

La percepción posee un nivel de existencia consciente, pero también otro inconsciente; es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos. Por otro lado, en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones. (pp. 48-49)

Lo anterior se puede entender como un proceso en el cual el individuo tendrá factores internos y externos que influyen en lo que piensa y en cómo se comporta, llevándolo a actuar de una manera favorable o desfavorable con otros, en este caso en particular, en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por su lado, la diversidad comprende “las diferencias de los estudiantes de acuerdo a la raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual” (Barrero, 2016, p. 264), esta incluye a todas las personas; sin ninguna condición o caracterización específica. Finalmente, se toma la discapacidad como “la interacción entre problemas de salud y factores ambientales y personales” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2013, p. 7). Discapacidad que no se ubica en el sujeto, sino que es generada por el entorno, y por tal razón, está asociada a las barreras sociales que limitan su participación.

Por último, en relación con el concepto de prácticas pedagógicas, se retoma a Zambrano (2019) quien plantea que al hablar de éstas se:

suele pensar en el modo de dirigir una clase o guiar una tarea, olvidando que ellas van ligadas a la teoría, la didáctica, la praxis investigativa, la formación del docente, su experiencia, su visión del mundo, su motivación personal, sus emociones, actitudes, valores, coherencia en su actuar, el lenguaje utilizado; unida estrechamente a la cultura, al contexto, al currículo, a los recursos didáctico-pedagógicos, al manejo de las relaciones sociales con la comunidad educativa, a la reflexión crítica, la intencionalidad y la aceptación de los cambios para la transformación social; sin desconocer las políticas gubernamentales de calidad educativa de los gobiernos de turno. (p. 49)

Por lo anterior, se comprende que las prácticas pedagógicas no se deben circunscribir a las actividades que se realizan al interior de un espacio formativo, ya que, involucran la relación entre la teoría y la práctica, el contexto, el currículo, la cultura, la didáctica y especialmente al docente con sus actitudes, valores, actuaciones y en general con su forma de comprender el mundo². Esto es realmente importante para la investigación en tanto que (entre otros aspectos) resalta las actitudes docentes alrededor de la educación inclusiva.

² Es importante hacer la salvedad que el concepto de práctica pedagógica tiene sus críticas que, si bien se reconocen, para efectos del estado del arte no se retoman ya que, lo que interesa es mirar lo que emerge en el rastreo de las investigaciones por medio de la búsqueda en las bases de datos. Para ampliar sobre la crítica al concepto de práctica pedagógica véase: Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. A., Ospina-Cruz, C., & Runge-Peña, A. K. (2021). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

Diseño metodológico

El siguiente estudio se enmarcó en un diseño cualitativo definido por Galeano Marín (2012) como aquel que permite trabajar con las cualidades de las personas quienes, desde sus experiencias, son capaces de producir conocimiento. Además, se optó por un enfoque hermenéutico que, según Cifuentes Gil (2011), posibilita comprender la realidad desde diversas perspectivas humanas y en este caso, ayuda a interpretar los significados que se encuentran al interior de los documentos hallados.

En sintonía con el enfoque anteriormente enunciado, este trabajo se basó en un estado del arte. Frente a este Galeano Marín (2012) plantea que el estado del arte “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1). Además, Gómez Vargas et al (2015) lo consideran como una investigación con desarrollo propio cuyo fin es develar la interpretación de los autores sobre el fenómeno y hacer explícita la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios. En este sentido, se pudo comprender que el estado del arte en sí mismo ayuda a formar un conocimiento y no se reduce a recuperar o archivar datos en relación con un objeto de estudio. De esta forma, el estado del arte ayudó a visibilizar lo que hasta el momento se había indagado sobre determinado tema, permitiéndole al investigador tomar distancia de la posición de los diferentes discursos encontrados y elaborar nuevos saberes desde su propia perspectiva (Gómez Vargas et al., 2015). Desde una perspectiva metodológica este tipo de investigación permite la selección de textos, clasificación, sistematización y desarrollo de categorías, las cuales para este estudio se conciben de forma a priori.

Este método además permitió dar cuenta de las tendencias existentes en relación con las investigaciones halladas. Para esto se implementaron diferentes descriptores relacionados con las categorías principales del proyecto, a saber, actitudes, prácticas pedagógicas, discapacidad y diversidad. En segundo lugar, se efectuaron comparaciones entre las investigaciones mediante una matriz formal y una matriz de contenido con el propósito de realizar agrupaciones que permitieron visibilizar patrones en las publicaciones relacionadas con el lugar y año de publicación, así como de los alcances y metodologías empleadas. Por último, se analizaron los documentos por medio de la estrategia de la bibliografía anotada y el fichaje de cada documento, de tal manera que se señalaron los vacíos o ausencias que se encontraron en las investigaciones y las posibles líneas que se abren para futuras investigaciones en este campo del conocimiento.

Discusión de los resultados

En relación con el primer objetivo, se identificaron sesenta y dos investigaciones en la búsqueda de diferentes descriptores relacionados con las principales categorías del proyecto, los criterios fueron; primero, investigaciones relacionadas con las categorías principales del proyecto; segundo, entre los años 2003 al 2019; y tercero, investigaciones en los países de América o de España.

El rastreo de información se realizó en las principales bases de datos como Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc y Google académico. Con el fin de elaborar una matriz bibliográfica que permitió destacar tres tendencias que posibilitaron entender cómo se está percibiendo la discapacidad y la diversidad por los docentes, así como la existencia de una aceptación por parte de éstos que posibilite el acceso y permanencia de los estudiantes que requieren de una educación inclusiva en el aula. Estas tendencias son visualizadas en once países registradas entre los años 2003 hasta el año 2019, percibiendo un aumento de estas investigaciones a partir del año 2012, la mayoría pertenecen a estudios latinoamericanos quienes se destacan con una gran incidencia en este tipo de investigaciones sobre la actitud del docente en relación con la diversidad y discapacidad. Por otro lado, se encuentra España, país que presenta alrededor de veintidós estudios en el tema.

En relación con el segundo objetivo, se encontraron tres tendencias. La primera identificada se denominó "Actitudes de los docentes en relación con la legislación para la educación inclusiva", allí se abordaron los temas relacionados a leyes, decretos y resoluciones que regulan el servicio educativo. Seguido a esto, se expuso la segunda tendencia de "Factores que inciden en las prácticas pedagógicas", la cual abordó los postulados a favor y en contra que sostienen los docentes para apoyar o rechazar la educación inclusiva. Por consiguiente, se procede a concluir con la tendencia "Percepciones del docente en relación a la educación inclusiva" en la que se busca dar a conocer las razones personales y profesionales del docente por las cuales no evidencia una aceptación a participar asertivamente en la educación inclusiva.

Actitudes de los docentes en relación con la legislación educativa inclusiva

La tendencia titulada "Actitudes de los docentes con relación a la legislación educativa inclusiva", permitió comprender las diferentes posturas que tenían los docentes en la práctica pedagógica y cómo se abordó desde la normatividad educativa, la cual

surgió con base en la revisión documental especificada en apartados anteriores, para la identificación de las tendencias, en investigaciones que exhiben el rol del maestro ante la diversidad y la discapacidad.

Ahora bien, cuando se habla de educación inclusiva de una manera general se hace énfasis en lo que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (1994) en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Esta conferencia posibilita estimular a la comunidad académica a pensar en la posibilidad “de adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (p.9) Luego, el mismo organismo planteó en el 2017 una guía dirigida a la inclusión de los países que se comprometieron a renovar el marco para el desarrollo sostenible mediante la adopción de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La agenda establece las acciones que deben tomar los individuos, las comunidades y los gobiernos para asegurar el bienestar de las personas y el planeta, mediante la promoción del desarrollo social y humano, la protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2017).

Una vez expuesto lo anterior, se hace la aclaración que todos los estudios analizados hicieron alusión a la educación inclusiva de manera general, por esta razón, interesa resaltar el decreto, resolución o lineamiento que esté dirigido al cumplimiento de los derechos de los niños que requieren de una educación inclusiva.

No obstante, hay que destacar la importancia que exponen dichos estudios cuando se hace referencia a la labor del docente en relación con la educación inclusiva, considerándolo como aquel que posibilita o limita las competencias que puede alcanzar cada estudiante. En otras palabras, se encontró que, si bien se tiene en consideración la legislación educativa, si no hay una percepción positiva hacia la atención educativa no es posible llevar a cabalidad el cumplimiento de los derechos de cada uno de los estudiantes.

En los estudios se identificó que el establecimiento de la ley que se reglamenta en el marco de la educación inclusiva no es suficiente para que se trascienda a la articulación en los centros educativos. Así lo exponen las diversas investigaciones desde el año 2013 hasta el año 2019, las cuales están direccionadas a darle un valor al maestro que es el responsable de implementar los ajustes pertinentes en sus prácticas para acercarse a posibilidades que estén enfocadas a ayudar al crecimiento de los estudiantes en lo académico y social, siendo estos dos factores los que ayudaron a que se tenga un éxito en su vida personal y laboral. Por otra

parte, se mencionó que la ley colombiana ha logrado vincular orientaciones para que los maestros tengan las herramientas necesarias en pro de alcanzar las metas educativas.

Posteriormente, se exhibieron las diferentes perspectivas que se encontraron en las investigaciones y en tesis de grado aludidas a la normatividad inclusiva en países como México, Colombia, España, Ecuador, entre otros, en los cuales se dieron a conocer las dificultades y posibilidades que se encontraron en el momento de hacer que se lleve a cabalidad la norma en la práctica pedagógica.

En un estudio realizado en México, Sevilla Santo (2018) menciona que la educación especial hace parte del sistema educativo nacional, el cual debe brindar una participación plena y efectiva en la sociedad a las personas en condición de discapacidad. La educación especial es permitida por el artículo 41 de la Ley general de educación (Ley 115, 1994), el cual se trata de una modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple, este modelo de atención busca la eliminación de barreras que le impidan a la población una participación activa. Sin embargo, es importante señalar que el logro de la educación inclusiva no depende de las leyes o normativas, sino de la manera como el profesor las asume (Alemany-Arrebola & Villuendas-Giménez, 2004). En consecuencia, "sensibilizar a los profesores resulta un imperativo del sistema educativo, de ahí la necesidad de conocer la actitud que tienen los docentes de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva" (Sevilla Santo et al., 2018, p. 123).

Dicho de otra manera, la actitud del docente hacia la educación inclusiva es fundamental para avanzar hacia la construcción de una educación equitativa, tal como lo señala Jorge R. Seibold (2000), "[l]a 'equidad' en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta 'equidad' educativa, más que 'igualdad aritmética', es 'igualdad proporcional'" (p. 223), es decir, cada una de las enseñanzas que se le implementa a cada uno de los estudiantes debe ser ofrecida desde la responsabilidad y orientada al cumplimiento de una educación que sea acorde y se ajuste a las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes, siendo de otra manera se estaría solo posibilitando a que el alumno logre una socialización y no una formación, siendo las dos importantes, pues permiten que el docente logre un proceso de inclusión.

La normatividad dirigida hacia el cumplimiento de una educación inclusiva es una muestra de un pensamiento reflexivo que se ha enfocado en todas las diferencias que puede poseer un sujeto y que debe ser respetada, la cual debe llevar a la práctica el maestro para la eliminación de barreras que se encuentren en el contexto educativo. Ahora bien, para esto se hace necesario que el docente se encuentre interesado en hacer posible que cada alumno pueda realizar acciones de forma

diversa para alcanzar las mismas competencias establecidas según el grado académico en el que esté. De manera general, Fernández Batanero (2013) menciona la ley de la educación inclusiva como una medida en la cual las prácticas educativas no deben reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado, ya que han sido muchas las intenciones declaradas y los reglamentos escritos que se han puesto en marcha en múltiples contextos para promover la educación inclusiva. Conjuntamente, los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje. Una vez dicho esto se realiza un análisis de la Ley de educación de Andalucía (Ley 17 de 2007) título III- Equidad en la educación, la cual ha tenido éxito en las comunidades de España al proporcionar principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas.

De lo anterior se puede decir, que a pesar de la existencia de una normatividad que tiene como objetivo reconocer y valorar a toda la población con capacidades diversas, no es útil si el docente no tiene una perspectiva positiva de lo que es la educación inclusiva y más si no conoce las necesidades e intereses de cada estudiante. Por otra parte, hay que considerar que el docente debe estar capacitado no solo desde el discurso legal, sino también pedagógico, pues necesita asumir su labor con responsabilidad y brindarle al educando otras opciones por las cuales puede adquirir un conocimiento. En suma, se evidenció que la educación inclusiva no se soluciona con legislaciones, lineamientos, decretos o leyes por cumplimiento de un deber estatal, sino que en la práctica debe haber diferentes posibilidades de ejecución que permitan la transformación del sistema educativo a través de un proceso evaluativo de las necesidades que hoy en día se presentan.

Bonilla (2016) exhibe su postura desde las definiciones o denominaciones que ha tomado la educación inclusiva, las cuales no son unificadas desde una perspectiva conceptual. Lo anterior hace que la posición del autor sea un impedimento al definir la práctica inclusiva, o para explicarla a partir de una teoría o modelo. Sin consenso en la terminología ni delimitación de la población que hará parte de la educación inclusiva, se produce un estancamiento en la ejecución de programas incluyentes que oscilan únicamente en ser propuestas integradoras, excluyentes y discriminatorias. Lo que genera confusión de razonamientos desde la parte conceptual y permite entender los vacíos o desaciertos de las legislaciones.

Por otra parte, en el estudio de Quintanilla Rubio (2014) se expusieron las percepciones de un grupo de docentes de colegios públicos rurales, lo cual brindó un panorama general de los términos que manejaban los docentes para referirse a la población de estudio en el marco de la educación inclusiva y la normatividad colombiana. Además, se hizo un análisis normativo colombiano desde el año 1994 hasta el 2013, teniendo en cuenta las leyes, decretos y resoluciones que hacían

referencia a las personas con discapacidad. Para esto se elaboró un nomograma que permitió organizar la línea normativa presentada en Colombia, en el cual se concluyó que es deber de las instituciones educativas prestar el servicio de atención con los requisitos necesarios para la enseñanza a la población en condición especial.

No obstante, se hizo referencia a las instituciones educativas señalando que no operan de la misma manera, es decir, que las instituciones educativas llevan a cabo sus prácticas pedagógicas desde diferentes metodologías. Así, dice Quintanilla (2014) que:

Cada institución educativa crea aulas especializadas que buscan mediante apoyo pedagógico atender todas las particularidades de las niñas y niños con necesidades educativas especiales [NEE], término utilizado para referirse a la población con discapacidad, sin embargo, dicha etiqueta además de proveerles los servicios especializados que imponía la ley, etiqueta e incrementa los niveles de exclusión y de discriminación. (pp. 4-5)

Como se ha dicho en este estudio, la ley hace que se lleve a cabo el ejercicio de los derechos de la población con discapacidad, pero al referirse de forma distintiva y al haber la separación de la población según sus condiciones hace que se encuentre excluyente solo por el hecho de marcar una denominación, lo que hace que se continúe percibiendo la ley de manera negativa. Por consiguiente, desde otra perspectiva se expuso que la educación inclusiva no es suficiente para que los docentes se encuentren capacitados para asumir la idea que propone el marco legal colombiano.

González Rojas y Triana Fierro (2018) también mencionaron a Colombia y su marco legal resaltando que el país ha avanzado en el proceso de inclusión de los estudiantes que requieren una educación inclusiva en la formación regular. La formulación de políticas públicas en este aspecto no es suficiente, puesto que se requiere de verdaderos esfuerzos por parte del MEN para lograr que una formación docente permita la puesta en práctica de adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, lo cual debe complementarse con educación al profesorado dirigida a romper los estereotipos. Lo anterior se mencionó tomando como referencia a la legislación colombiana haciendo énfasis en el artículo 12 de la Ley 115 (1994) la cual establece que los departamentos, distritos y municipios organizarán en su respectiva jurisdicción un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales (González Rojas & Triana Fierro, 2018).

Vélez Calvo (2017) coincide con la idea propuesta anteriormente cuando se habla que hay una visión desfavorable de la normatividad y menciona diversas leyes aludidas a la inclusión. Por ejemplo, menciona que la existencia de leyes en el Ecuador tales como, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), impulsada en el año

2017 y la Ley de Protección de Ciegos, expedida en 1966, entre otras, permiten comprender que no existe una ley que aborde un modelo de inclusión general que reúna no solo a las discapacidades sino también a todas aquellas situaciones que requieren la acogida de los que se consideran diversos. En otras palabras, cada vez se crean más leyes que se refieren solamente a subgrupos de discapacidad causando una división entre esta población; esto corresponde a un modelo de integración y no de inclusión. Es importante mencionar que el autor se basó en catorce instrumentos jurídicos internacionales aludiendo a personas con discapacidad, con excepción de Colombia y Paraguay que mantienen terminologías desaconsejadas. Los grandes ausentes en estas leyes son los derechos a la seguridad social y a una vivienda adecuada, así como la falta de garantías para el cumplimiento efectivo de los derechos que sí son enunciados. Destaca el hecho de que en cuatro países (Perú, Guatemala, República Dominicana y Venezuela) el desarrollo de la persona con discapacidad es responsabilidad de la familia, lo que deja al margen cualquier papel jugado por los Estados en el desarrollo de políticas que aseguren una oferta educativa adecuada para las personas con discapacidad (Vélez, 2017).

Finalmente, se logró identificar en las investigaciones desde el año 2013 hasta el 2019 que el docente tiene la responsabilidad de hacer efectiva la inclusión y posibilitar resultados favorables para los estudiantes, siendo consciente que más que un actor educativo es un actor social que posibilita que el estudiante pueda tener mayores posibilidades en lo laboral y, por ende, una mejor calidad de vida. Por dicha razón, debe saber cuáles son las adaptaciones pertinentes a realizar para responder a las necesidades de los estudiantes e incluir en su discurso no solo el marco legal, sino también que pueda responder desde una pedagogía acogedora que entiende al estudiante como un ser particular. En cuanto a la normatividad, se mostró una perspectiva negativa en la cual aclaraban que no es suficiente que establezca que se debe velar por el ejercicio de los derechos de los estudiantes; la ley se convierte en un elemento significativo cuando hay alguien que se hace responsable de exigir que esta se lleve a cabo.

Factores que inciden en las prácticas pedagógicas dentro de la educación inclusiva

En primer lugar, en este apartado se abordaron los estudios que señalaron los factores positivos de los docentes que posibilitaban la educación inclusiva. Estas investigaciones se basaron en entrevistas y sus respectivos análisis producto del resultado de sus prácticas pedagógicas de los docentes. En segundo lugar, se expusieron los factores negativos que se consideran como limitantes para la prestación del servicio de educación inclusiva. Todo esto con el objetivo de dar un aprendizaje sobre las características que requiere un docente, las cuales son

aceptadas universalmente para mantener una actitud positiva no solo frente al niño como sujeto de derecho que requiere de enseñanza, sino ante una comunidad que lo considera como principal actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo que el docente desde una perspectiva ética y profesional debe ser sensible y considerar su profesión no como un oficio cualquiera, sino como una genuina vocación que pretende llevar al estudiante a un proceso de humanización.

Para iniciar el tema de la educación inclusiva se debe hacer una distinción conceptual que permita ahondar en el significado de estos dos términos y su etimología. La designación de educación especial surge en primera instancia como parte de un modelo médico en el que se pretendía clasificar al niño con una anomalía física y es desde allí, desde la enfermedad o el pathos, que surge la creencia de que son individuos con cuerpos por sanar. Por su parte, Cruz Vadillo (2018) afirma que la segunda designación, la educación inclusiva, surge de la necesidad del símbolo de pensar cómo representar desde el derecho a este individuo, buscando otorgarle un lugar justo y digno en la sociedad y, sobre todo, un espacio del cual pueda participar y desarrollarse.

Se tiene como verdad que el docente cuenta con unos factores que influyen en su postura de aceptación o rechazo por la educación inclusiva, estos son, el género, la edad, los años de experiencia docente, el grado o nivel que imparte, el contacto previo con una persona con discapacidad y rasgo de personalidad. En el factor "género" se evidenció la existencia de un mayor número de mujeres ejerciendo el cargo de docentes, en comparación con los varones. Las docentes son las que se destacan en la atención preferencial a los estudiantes con necesidades educativas. Seguido a este factor se destacó el factor "edad", en un rango de veinticinco a cuarenta y cinco años, lo que quiere decir que los docentes más jóvenes se disponen a investigar y modificar metodologías de enseñanzas que responden a las nuevas dinámicas de formación. El factor "tiempo de servicio" se reflejó en que los maestros y maestras con menor experiencia en la enseñanza son más críticos con las prácticas que se llevan a cabo en el centro según el estudio realizado por Ramírez García y Muñoz Fernández (2012).

Los años de experiencia docente enseñan a despojarse de concepciones prejuiciosas con las que algunos maestros nuevos pueden llegar a ejercer sus primeras prácticas pedagógicas por el desconocimiento propio y las intuiciones que hacen de los comentarios de otros docentes ya en ejercicio que no se han adaptado a enseñar a las diferencias. Como último factor se reconoce el nivel educativo en el que dicta el docente, dado que en la primaria se destaca la atención y cuidado al niño que ingresa ya sea por preocupación, ternura, lastima o sentido de responsabilidad, cosas que se desvanecen al crecer y que por razones de personalidad del docente de educación básica secundaria no se realiza un trabajo minucioso con esta población. Este conjunto de factores anteriormente mencionados determina la

actitud docente frente a la educación inclusiva, sumando a las características que rodean el contexto donde se imparte la enseñanza, estas son, la ubicación de la escuela, la experiencia docente y la cualificación profesional (Bravo, 2013).

En el proceso de este reconocimiento a la población es imperativo acabar con los estigmas de las personas y la creencia que los niños con una condición especial no pueden asistir a la escuela regular por no contar con las habilidades necesarias, sin tener en cuenta las diferentes relaciones que se establecen en la escuela y que más que la transmisión de conocimientos es el afecto lo vital y realmente necesario para iniciar y fortalecer la dimensión social y la relación maestro-alumno (Mateus Cifuentes et al., 2017).

Continuando con los factores positivos de los docentes, se destaca la postura del estudio Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) para quienes es necesario la intervención de un grupo interdisciplinar de profesionales que sirvan como refuerzo en la práctica diaria, asesoramiento y formación en temas relacionados con la educación inclusiva. Para Bermejo et al. (2011) también es relevante la atención del alumnado que requiere de una educación inclusiva, ya que, lleva al docente a aprender constantemente y enriquecer su formación por las experiencias particulares de estos alumnos, haciendo que se sientan útiles y dignificando su labor docente.

Según Cardona (2003), entre los cambios que han surgido se destaca la aplicación de adaptaciones instructivas para la enseñanza a estudiantes que requieren de una educación inclusiva (por ejemplo, la evaluación formativa, el establecimiento de normas y dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades) siempre con el objetivo de alcanzar una verdadera educación inclusiva, con la cual el alumno se identifique y tenga garantías de una participación que permita un aprendizaje.

En las entrevistas abordadas en el estudio de García-González et al. (2018) los docentes tienen una actitud positiva en su competencia interpersonal, lo que refiere a la capacidad de reconocimiento del otro. Reconocida como la de empatía por lo que padece el otro cercano a ti (este caso el otro a quien se enseña como docente) y la dimensión en que indican sentirse menos capaces corresponde a la competencia de innovación que aborda las habilidades para la construcción o aplicación de nuevas perspectivas en la docencia.

Ahora bien, se han expuesto los factores positivos explicados en los factores género, edad, tiempo y experiencia como determinantes para entender la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva pero también se hace necesario señalar algunas posturas que evidenciaron los factores negativos. En su investigación Bravo

(2013) menciona a Scruggs y Mastropieri para dar una visión a los docentes sobre educación inclusiva, la cual resulta ser desfavorable al comprender que la escuela tradicional no está suficientemente equipada para la atención a estudiantes con discapacidad y en general población diversa, dado que los docentes carecen de tiempo suficiente, habilidades, capacidades y recursos para brindar una atención adecuada a esta población. Esta investigación hecha con docentes en ejercicio ha servido para señalar la ausencia de cursos ofertados en los programas de formación docente que sirvan para preparar nuevas generaciones que estén dispuestas a asumir su rol ante la inclusión.

El tiempo es una variable muy cuestionada por el profesorado, ya que estos niños requieren de mayor atención, por lo que hay una disminución en el apoyo al resto del alumnado y no se complete las exigencias del currículo. Esta variable se puede considerar como un factor que dificulta la atención y la acogida a la impartición de la educación inclusiva.

Frente a los problemas que se pueden hallar en el aula de clases diariamente con relación a la práctica educativa, los docentes señalan que el contenido que se dicta no responde a las características del estudiante diverso, por lo que hay que detenerse a pensar en el tipo de alumno y las competencias pertinentes para él mismo.

Los docentes prefieren continuar con un modelo integrador y su postura es mantener la segregación entre grupos de estudiantes. Esto se menciona tomando el estudio de Mellado et al. (2017), en el cual se pudo evidenciar que los docentes tienen un desconocimiento de las adecuaciones didácticas que necesita cada estudiante para desarrollar un buen aprendizaje. A esto se le puede sumar la creencia negativa de que estos estudiantes deben trabajar individualmente, dejando a un lado el trabajo cooperativo que facilita el desarrollo y aprendizaje en los niños con esta condición.

En cuanto a la postura ética profesional, el docente posee una visión desfavorable del estudiante que requiere de una educación inclusiva, porque considera más sus limitaciones que las posibles acciones que puede realizar para superarse, por lo que es usual que los docentes no se esfuercen en intentar enseñarle más allá de integrarlo al contexto social.

Para traer un ejemplo que aluda a la creencia del docente sobre la segregación de los educandos que requieren una educación inclusiva, se usa el estudio de Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) en el cual se obtuvo que un 44 % de docentes encuestados consideraron pertinente la existencia de los centros específicos de educación especial como una modalidad de escolarización, en los cuales los alumnos con deficiencias se encuentran mejor atendidos y educados. Se trata de

centros educativos encargados de escolarizar al alumnado con discapacidad grave y permanente, cuya respuesta educativa no puede ser cubierta en un centro ordinario. Lo cual enseña una actitud negativa frente a la educación inclusiva, ya que es vista como una labor añadida a su carga académica y consideran insuficientes los conocimientos sobre educación inclusiva recibidos a lo largo de su proceso de formación inicial. Esto pudo evidenciar la respuesta de los docentes que tuvo un alto porcentaje (78,9 %) opinando que en su formación debería concederse más importancia a la educación especial.

Un reclamo pertinente que realizan algunos docentes tiene que ver con las dificultades de índole organizativa y pedagógica como la escasez de recursos y de tiempo, el escaso apoyo de la administración educativa y de las familias, o la falta de formación específica. Estos factores pueden convertirse en variables negativas que dan como resultado que un 88 % de los docentes casi nunca adaptan las actividades en función de las necesidades del alumnado y que el resto hace un esfuerzo mínimo por realizar pocos cambios insignificantes (Chiner Sanz, 2011). Por todo esto se puede decir que hay una actitud negativa respecto a la educación inclusiva, pues hay una postura de resistencia al cambio y abordaje de nuevas prácticas pedagógicas que pongan fin a la homogeneización de todo el estudiantado que no tiene en cuenta las características de la población asistente.

En la actitud negativa del docente se pudo evidenciar que éste prefiere la teoría integradora, al considerar que el niño puede estar en el mismo espacio con los otros niños regulares y que con esto es suficiente pues no hay metas que alcanzar, sino un proceso de socialización que ofrecer. Es en este pensamiento con el que se hace clara la postura a aplicar tendencias segregadoras en el aula brindando un trabajo de menor relevancia al niño que requiere una educación inclusiva diferente al trabajo que realiza el niño regular con el que se espera que este avance y que el otro sea entretenido para que se pueda mantener la disciplina en clase (Espinosa & Valdebenito, 2016).

Las estrategias pedagógicas homogéneas no sirven para atender a la población diversa que se encuentra presente dentro de una educación, por lo que pretender seguir con esta enseñanza es reflejo de la falta de estrategias pedagógicas que permitan asimilar de forma coherente y precisa los conceptos y objetivos de la enseñanza. Lo anterior, en la medida en que implica hacer un esfuerzo extra en la preparación de la clase y el no contar con un equipo interdisciplinario que facilite la atención de este alumnado hace que exista desmotivación por parte del docente.

Si se pregunta por la dimensión social del docente aspectos negativos salen a luz como que éste prefiere mantener una relación unidireccional y vertical, en la cual el docente-estudiante y viceversa carecen de empatía afectando la ideal

comunicación asertiva entre ellos, factor que se establece como determinante para enriquecer la relación planteada anteriormente. Madero (2017) le atribuye este distanciamiento en su trato personal con el niño a los obstáculos que se evidencian en la enseñanza, tales como el excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula.

En general, los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños que requieren de una educación inclusiva. Debido a estas polaridades es que la enseñanza inclusiva no debe ser únicamente tarea del docente, sino que, como ya se ha establecido en Colombia el Decreto 1421 (2017), es un compromiso que compete al Gobierno, a la comunidad escolar y a la familia. Sobre todo, en el aula se hace evidente el papel del docente y el maestro de apoyo que hacen un trabajo cooperativo para lograr que el niño ingrese al servicio de educación. Aunque en materia de cumplimiento, según el trabajo de Artioli Rolim et al. (2017), se evidencia en relación con las especificidades educativas que la actitud docente es negativa y está vinculada, principalmente, con la incapacidad de trabajar con el estudiante, así como la falta de compromiso de la sociedad explicada por la falta de apoyo ya sea para la mejora profesional del profesor en cuanto al desarrollo de estructuras educativas que favorezcan el desarrollo de potencialidades del alumno. Las experiencias positivas, aunque sumergidas en los discursos, están relacionadas con el avance en el aprendizaje de los alumnos y la existencia de algunos procesos de colaboración que a menudo tienen experiencia en el contexto escolar.

A modo de conclusión, se puede asegurar que en la actualidad se requiere reunir un perfil guía que dé cuenta de unas características precisas que se puedan aplicar de forma universal al docente que se enfrente al reto de enseñar a estudiantes que requieren de una educación inclusiva, estas son, el empleo de un lenguaje inclusivo en el cual pueden ser evidentes sus valores, una actitud abierta al cambio y fe en que pueden aprender, desarrollarse y reponerse ante cualquier dificultad que pueda surgir en la educación, además de tener la capacidad de fomentar la participación de todos sus estudiantes y creer en la igualdad de oportunidades Muñoz, 2017.

Percepciones de los docentes frente a la inclusión

Se encontraron en total veinte artículos que aludían directamente a la tendencia denominada Las percepciones de los docentes frente a la inclusión. Las metodologías que utilizaron en las anteriores investigaciones fueron cualitativas, dado que, los investigadores buscaban interpretar y comprender las percepciones que tenían los

docentes frente a la inclusión, utilizando así ítems y entrevistas hacia ellos. Teniendo en cuenta una de las investigaciones vistas se cita a González et al. (2019), quienes entrevistaron a una profesora de primaria con veinte años de experiencia sobre qué pensaba ella como docente frente a la educación inclusiva, a lo que ella respondió que:

El tema inclusión no es solo necesidades educativas, es también alumnos que vienen de fuera y que tienen otro tipo de problemas sociales o de otro tipo. Todos los niños que tienen esos problemas tanto físicos como psicológicos, como sociales o de otro tipo que necesiten un determinado apoyo. (p. 250)

Los alumnos que requieren de educación inclusiva merecen una educación digna sin distinción alguna. Por lo anterior, el presente estudio estuvo dirigido a las actitudes que tenían los maestros a la hora de dar una clase a un niño o joven con una necesidad educativa específica. Sin embargo, en los estudios encontrados se pudo notar las posturas tanto positivas como negativas de algunos profesores, en su mayoría algo inconformes, dado que no fueron formados previamente para tratar con un determinado grupo de niños, con un diagnóstico más descriptivo y delicado, diferentes a los estudiantes que usualmente estaban enseñados a dar clases en sus aulas.

Se expone que el logro de la educación inclusiva no depende de las leyes, sino del maestro y la actitud que tome hacia éstas. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (2007) dice que "la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes" (párrafo.12). De esta manera, la presente investigación se enfocó en las aulas inclusivas y el papel del docente, siendo el aula la que asegura el reconocimiento y el aprendizaje del estudiante.

En torno a la reflexión sobre los aspectos claves en la configuración de las aulas inclusivas, se encuentra que "La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados" (Araque Hontangas & Barrio de la Puente, 2010, p. 4). Pero lo que este artículo pretende no es solamente captar tales percepciones positivas o negativas de los docentes, sino también como éstos deberían hacer una verdadera inclusión, pues no solo se trata de dejar a los estudiantes en colegios regulares, sino también que el maestro en su diario pedagógico realice una planeación para todos, sin exclusión de los estudiantes que requieren una educación inclusiva o a los estudiantes regulares.

En los antecedentes vistos sobre percepciones positivas de los docentes frente a la inclusión y percepciones acerca de la diversidad se reconoce el perfil profesional del docente en la educación inclusiva frente al hacer práctico, esto se refiere a las

clases donde no solo se haga un trabajo superficial, sino que se elaboran ciertos componentes como el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Por esta razón, Ainscow (2001) sostiene que "la educación inclusiva permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos, tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad" (p. 234).

Teniendo en cuenta lo anterior, se habló sobre la diversidad en términos de que el maestro debe aceptar no solo que cada estudiante tenga culturas distintas, sino que es diverso, como se evidencia por ejemplo con la distinción entre hombres y mujeres. Ahora bien, según Azorín (2014), "la escuela es un enclave privilegiado que debiera ser aprovechado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y no en la desigualdad" (p. 160).

Además, los maestros deben pensar no solamente en la inclusión, sino también en la diversidad, es decir, reconocer que todos los estudiantes son distintos con o sin necesidad de una educación inclusiva. Esto quiere decir que a ninguno se le puede hacer discriminación alguna.

Precisamente por esta razón se inicia con el análisis histórico de algunas de las investigaciones previamente tomadas en cuenta, haciendo referencia a que la educación especial ha evolucionado a partir de las declaraciones de los derechos humanos y conferencias que a su vez van construyendo las actitudes favorables de los docentes frente a la educación inclusiva.

Lo mencionado anteriormente pretende exponer hasta qué punto es tan determinante la actitud del docente y qué postura manifiesta en su práctica pedagógica cuando interactúa con los estudiantes que necesitan de una educación inclusiva. Dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere establecer un vínculo entre maestro-estudiante para que sea posible un aprendizaje significativo.

No obstante, en el análisis se exhibió que las percepciones de los docentes dependen de las posibilidades que les brinda las instituciones educativas en cuanto al número de estudiantes por grupos en condición de discapacidad, siendo este un factor que influye en el desempeño del docente al aplicar un currículo. Por otra parte, el maestro es quien decide cómo orientar la clase y qué herramientas utilizar para que todos sus estudiantes comprendan los temas, tanto niños con necesidades específicas como niños regulares, además de esto impregnar en sus clases el respeto a los "diferentes" teniendo en cuenta que todos pueden tener capacidades y cualidades distintas. Dado lo anterior, Martín González et al. (2017) recapitula que

la educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. (párr. 5)

En el tercer objetivo se encontró que los estudios realizados con los docentes se enfocaron en analizar la relación pedagógica que existía entre el docente y el alumno que requería de una educación inclusiva, pero se logró evidenciar un vacío en las investigaciones consultadas debido a que las preguntas realizadas a los profesores no indagaban por el conocimiento que estos tenían frente a las leyes, decretos y resoluciones que reglamentan el servicio educativo para la población en condición de diversidad. Esta ausencia deja ver la necesidad de futuras investigaciones que se centren en comprender la apropiación que han tenido los maestros sobre la legislación educativa, ya que como se ha visto no es suficiente que existan las normatividades, sino que se requiere que sean los mismos docentes quienes por el proceso de cualificación puedan interiorizarlas y hacerlas una realidad.

Es necesario hacer una salvedad sobre los estudios consultados, y es que solamente aquellos que hablan de legislación educativa fueron los artículos teóricos los cuales recogían la normatividad vigente junto con el reconocimiento de los derechos de las personas diversas. De hecho, es importante hacer hincapié en este último concepto de diversidad que, si bien se implementó como descriptor en la búsqueda realizada precisamente porque incluye las diferencias de los estudiantes en relación con su clase social, raza, género, entre otros aspectos que van más allá de la discapacidad, en los estudios encontrados dicho concepto tiende a circunscribirse a los estudiantes que tienen una discapacidad (a excepción de las leyes en las que aparece tales como la Ley estatutaria 1618 de 2013 y la Ley General de Educación en Colombia -Ley 115, capítulo 3 y 4- enfocadas en la educación campesina, étnica y rural). El resto de los estudios de investigaciones etnográficas realizadas en instituciones educativas se centraban en la práctica pedagógica y las actitudes del docente en relación con la acogida para los alumnos que requieren una educación inclusiva.

Conclusiones

Los estudios realizados en Latinoamérica y España dejan como resultado tres tendencias que forman un marco para hablar de educación inclusiva. En la primera tendencia se tiene la legislación elaborada en cada país según sus lineamientos y alcances para la prestación y regulación del servicio educativo en la que se registran

investigaciones desde el año 2013 hasta el 2019 en las cuales se establece como primer actor responsable al docente, quien debe velar para que se haga efectiva la inclusión y posibilitar resultados favorables para los estudiantes, siendo consciente que más que un actor educativo es un actor social que posibilita al estudiante acceder a una formación integral desde sus capacidades y competencias. Lo anterior garantiza que se tengan mayores posibilidades en lo laboral y por ende una mejor calidad de vida.

En concomitancia con lo anterior, se encuentra que el docente debe tener conocimientos de las leyes, decretos y resoluciones que vayan apareciendo para garantizar los derechos y no vulnerarlos. De esta manera, cumplir con las adaptaciones pertinentes que se deben hacer para responder a las necesidades de los estudiantes. Al conocer la ley, el docente se empodera y elabora un discurso diferente desde el marco legal, lo cual ayuda a evidenciar ese interés y empatía por el bienestar del estudiante en condición de discapacidad y de esta manera evidencia una pedagogía acogedora que entiende al estudiante como un ser particular.

En cuanto a la postura ética del docente sobre la normatividad, se estima que éste no se ve muy interesado en ella dado que no considera que estos parámetros se cumplan con cabalidad y exactitud en la realidad del aula escolar. Se espera que en los próximos años se hable más acerca de cómo el docente se muestra comprometido con las leyes que hablan sobre la atención a la discapacidad, en este caso colombiano el Decreto 1421 (2017).

En la segunda tendencia se expusieron los factores positivos y los que limitan la enseñanza en la educación inclusiva centrándose en la figura docente. En esta se pretende conocer sobre las creencias, características y escasez de recursos por lo cual los docentes piensan que se dificulta que esta educación se lleve a cabo. Los elementos positivos que se pueden encontrar es que el docente no rechaza al niño por su condición especial, y es más considera, que esta atención debe ser un trabajo articulado entre profesionales de la salud, familia y comunidad, ya que todos estos agentes en algún momento tienen que cooperar a favor de mejorar la calidad de vida del niño. Sin embargo, se encuentran más factores negativos frente a recibir a estos niños en el aula, estos son, los recursos metodológicos, el tiempo, el número de niños por salón, la falta de capacitación que oriente las clases desde las necesidades del niño y sobre todo, la creencia de considerar a este niño como enfermo y no como una posibilidad para repensar modelos de enseñanza tradicionales que no son útiles para atender a la diversidad que diariamente llega al aula.

Por último, la tercera tendencia habla de la actitud personal y profesional que puede tener un maestro al enfrentarse a un grupo que tenga más de dos o tres niños que requieren de educación inclusiva. Como muestra esta investigación, la

mayoría de los estudios consultados aludían a maestros que reflejaban un descontento por no saber qué hacer con los niños que requiere una educación inclusiva, por lo que muchos de los docentes tuvieron reacciones negativas y respuestas complejas por la falta de experiencia en la atención a niños que presentan este tipo de dificultades. Lo anterior, en la medida en que muchos de los docentes consideran que comportamientos distintos causan indisciplina y que lo recibido en su formación inicial no los preparó para el reto de enseñar a la diversidad.

Sin embargo, con el relevo generacional de los docentes se puede evidenciar que la innovación es una herramienta útil para la enseñanza en la educación inclusiva y que vale la pena ahondar sobre más estudios de prácticas exitosas de docentes que han dedicado su ejercicio educativo al trabajo con esta población, ya que se ha presentado en muchas ocasiones que no es el niño quien debe adaptarse al docente, sino que es el docente quien debe mostrar habilidades para trabajar con éste e incluirlo y sobre todo buscar que su paso por la educación sea agradable y enriquecedor para la construcción de su propio proyecto de vida.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Alemaný-Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572/1198>

Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37. <https://bit.ly/3ksjmOt>

- Artioli Rolim, C. M., Alves Lima, S. M., & Lagares, R. (2017). Atividade docente em contexto inclusivo: um olhar sobre o ensino de matemática. *HOLOS*, 2, 219-238. <https://doi.org/10.15628/HOLOS.2017.3461>
- Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29-2), 159-174. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562/558>
- Barrero Pascuas, A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación. *Infantil Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9898/1204>
- Bravo Cópola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Bermejo, L., Fajardo, M. I., Ruíz, I., Vicente, F., Brígido, M., & Borrachero, A. B. (2011). Inferencias en las percepciones en el profesorado de primaria y de secundaria sobre la actuación en el aula hacia el alumnado con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 321-332. http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen4/INFAD_010423_321-332.pdf
- Bonilla, Y. (2016). *Inclusión educativa: una mirada hacia la práctica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1048/TO-19517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, M.C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Congreso Nacional. (31 de octubre de 1966). Ley reformativa del decreto supremo no. 1397, relativo a los derechos de los ciegos. Registro Oficial No.151 <https://core.ac.uk/download/pdf/5121862.pdf>
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Cruz Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2), 251-261. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2018.08>
- Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Galeano Marín, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García González, C. Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, (2) 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gómez Vargas, M, Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- Ley de Educación de Andalucía (2007 de 10 de diciembre). Ley 17. Legislación consolidada. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Martín González, D. M. González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 4(40), 90-104. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/325/601>
- Madero Chamorro, J. D. R. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre-Colombia. *Entornos*, 30(2), 37-49. <https://doi.org/10.25054/01247905.1460>
- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Posada, D. O., & Durán, L. F. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado Hernández, M., Chaucono Catrino, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Altablero*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad [Decreto 1421]. <https://bit.ly/3ts0xA4>
- Ministerio de Educación. (19 de mayo de 2017). Ley orgánica de educación intercultural. <https://bit.ly/3wx6gUI>
- Muñoz Martínez, Y. (2017). Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 575-587. <https://doi.org/10.5902/1984686X27997>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación & Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Unesco; Ministerio de Educación y Ciencia España. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESDOC <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). Desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Organización Mundial de la Salud; Unicef. [https://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial no. 47.427. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Quintanilla, L. V. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional.
- Ramírez García, A., & Muñoz Fernández, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.116241>
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.

Teacher perceptions feelings or beliefs on inclusive education. A documentary study in America and Spain

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8) 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Vélez Calvo, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)* [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/59130>

Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(2), 11-30. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_2.pdf)

Los procesos de resistencia como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas

The processes of resistance as
protective factors in displaced
families in Palestine, Caldas

Andrea Calderón García*

Jennifer Jiménez Giraldo**

Pámela Constanza Santa Montoya***

Recibido: 30 de abril de 2021 – Aceptado: 30 de julio de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Calderón García, A., Jiménez Giraldo, J., & Santa Montoya, P. C. (2021). Los procesos de resistencias como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas. *Ciencia y Academia*, (2), 80-94. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4263>

* Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero de investigación Memoria y Resistencia, Manizales-Colombia. Contacto: andrea.calderonga@amigo.edu.co

** Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del Semillero de Investigación Memoria y Resistencia, Manizales-Colombia. Contacto: jennifer.jimenezgi@amigo.edu.co

*** Docente del Programa de programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del Semillero de Investigación Memoria y Resistencia, Manizales-Colombia. Contacto: pamela.santamo@amigo.edu.co

Resumen

El objetivo principal de la siguiente investigación es reconocer los procesos de resistencia de las familias sobrevivientes de desplazamiento intraurbano vivenciado en el municipio de Palestina, Caldas. Se desarrollaron como categorías teóricas centrales la resistencia y el desplazamiento intraurbano, siendo este un fenómeno psicosocial que tiende a ser invisibilizado por ser presentado al interior de un mismo territorio. Además, se realizó una investigación de tipo cualitativa en la que se analizó el discurso de las familias con el propósito de visibilizar cómo se dio este fenómeno en el municipio y en la sociedad en general.

Palabras clave

Identidad; Factores protectores; Desplazamiento; Reparación; Cambio; Poder; Perdón.

Abstract

The main objective of the following research is to recognize the processes of resistance of family survivors of intraurban displacement experienced in the municipality of Palestine, Caldas. Resistance and intra-urban displacement were developed as central theoretical categories, this being a psychosocial phenomenon that tends to be invisible because it is presented within the same territory. In addition, qualitative research was carried out, in which the discourse of the families was analyzed to make visible how this phenomenon occurred in the municipality and society in general.

Keywords

Identity; Recognition; Displacement; Repair change; Power; Economic difficulties; Forgiveness.

Introducción

En el contexto social y político del país se han generado múltiples fenómenos sociales que afectan a la población civil, entre ellos el desplazamiento forzado que se presenta no solamente en la zona rural sino también en zonas urbanas. Este desplazamiento es generado por actores armados ilegales que toman el territorio ante la fragilidad del Estado que históricamente no ha logrado tener la soberanía en toda el área nacional, específicamente en algunas poblaciones donde es precaria la presencia de instituciones oficiales y en otras donde dicha presencia es ineficaz. Ello genera que este tipo de organizaciones ejerzan funciones de Estado de manera ilegal y controlen el territorio.

Estas condiciones propician prácticas violentas como ordenar a familias enteras que abandonen su territorio, pertenencias, viviendas, lazos afectivos con el espacio y con los otros, trabajos, escuela y otras pérdidas irreparables. Sin considerar los efectos emocionales que tienen que experimentar por esta clase de eventos, por las situaciones que deben afrontar con las carencias propias del desplazamiento y el proceso de adaptación que deben asumir para reconstruir su proyecto de vida sin apoyo institucional que se convierte en un obstáculo más para superar esas crisis (Sánchez, 2012).

Esta investigación surge del interés del semillero "Memorias y Resistencias" del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, el cual se preocupa por conocer la historia de vida de familias que han sobrevivido al desplazamiento forzado intraurbano y cómo han resistido este fenómeno. En este proceso se encuentra que cada familia realiza un proceso de resistencia singular y que no siempre se exponen dichos procesos en público ni se vinculan en sus nuevos territorios a procesos comunitarios.

De igual manera, se reconoce que este fenómeno psicosocial está permeado por situaciones de jerarquías de poder, vulneración al reconocimiento de los derechos de las víctimas y búsqueda de reparación ante las situaciones de desplazamiento intraurbano forzado. Por lo tanto, es importante para la formación en investigación y para los procesos académicos que desde el semillero de investigación se realicen análisis y reflexiones que lleven a comprender las categorías características del fenómeno abordado como la identidad, el reconocimiento, el desplazamiento, la reparación, el cambio, el poder y el perdón, así como la relación de aspectos económicos, creencias religiosas y manejo de emociones frente a este tipo de problemáticas sociales (Atehortúa, 2009).

Por consiguiente, es necesario analizar el desplazamiento forzado intraurbano desde los grupos familiares pues ha sido poco abordado desde esta perspectiva. Lo anterior, con el propósito de identificar los sentimientos, modos de interacción y motivaciones que permiten a los sobrevivientes resistir ante situaciones de vida que cambian radicalmente por el abandono de su territorio en el que está marcada su identidad, ya que solo de esta forma pueden preservar la vida (Echeverría Reina & Díaz Rodríguez, 2016)

Además, es relevante mencionar que el desplazamiento forzado intraurbano ha sido invisibilizado por las instituciones oficiales, que el Estado no realiza acciones efectivas que prevengan dicho fenómeno y tampoco atiende a los sobrevivientes después del hecho victimizante.

Pese a que se han implementado programas psicosociales para la población víctima del conflicto armado, no se realiza una atención integral ni inmediata al reporte ante la Fiscalía en los casos que se denuncian y la posibilidad de acompañamiento estatal se hace inviable cuando los ciudadanos no confían ni siquiera en la protección del Estado. Por ende, gran parte de las víctimas no denuncian.

Estos aspectos son de interés para la psicología social comunitaria, ya que son situaciones que transversalizan los grupos familiares y sus consecuencias se reflejan en las comunidades y la sociedad en general. A su vez, estas situaciones pueden derivar en trastornos a nivel psicológico como la fobia social, violencia intrafamiliar, situaciones delictivas y otros trastornos que perturban el desarrollo y calidad de vida de los grupos familiares y comunidades afectadas por el desplazamiento intraurbano a causa de situaciones de violencia a los derechos humanos.

Finalmente, el presente trabajo responde a necesidades de grupos familiares y comunidades que han sido silenciadas, y se presta atención a las situaciones por las cuales deben enfrentarse al dejar sus territorios. Jerarquías de poder, corrupción, situaciones de violencia, entre otras limitan recursos y generan cambios fuertes que marcan la vida de las personas.

Diseño metodológico

El proceso investigativo se realizó desde una perspectiva cualitativa, lo que permitió identificar los procesos de resistencia de las familias sobrevivientes al desplazamiento forzado intraurbano. Para tal fin, es relevante realizar un análisis crítico del discurso desde la propuesta de Van Dijk (1999), pues ella permite identificar en discurso “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (p. 23). Además, “espera contribuir de manera efectiva a la

resistencia contra la desigualdad social” (p. 23). Desde este tipo de investigación se logrará analizar las relaciones de poder que se tejen entre los participantes con el territorio de donde fueron desplazados y con el territorio donde llegaron después del desplazamiento, a su vez, cómo se han transformado las relaciones con las instituciones de la sociedad y al interior de sus estructuras familiares, buscando identificar los procesos de resistencia que emergieron de esta situación.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres familias sobrevivientes de desplazamiento forzado intraurbano, las cuales se desarrollaron a través de una matriz de análisis correspondientes a la categoría de resistencia o de desplazamiento forzado intraurbano. El primer análisis de los discursos de los participantes arrojó resultados preliminares relacionados a los procesos de resistencia y a las circunstancias en las que se llevó a cabo el desplazamiento forzado intraurbano en el corregimiento de Arauca del municipio de Palestina, Caldas.

Contextualización del desplazamiento forzado intraurbano

En el marco del conflicto social y armado que ha marcado la historia de Colombia a partir de los años sesenta, se han propiciado diferentes problemáticas sociales como secuestro, ejecuciones extrajudiciales, falsos positivos, masacres, asesinatos de líderes sociales y desplazamiento forzado. Es importante reflexionar y analizar dichas problemáticas pues, pese a los procesos de paz con actores relevantes al margen de la ley como han sido las FARC-EP y los paramilitares, se continúan presentando en diferentes territorios y los sobrevivientes no han tenido un proceso de reparación integral, justicia y verdad.

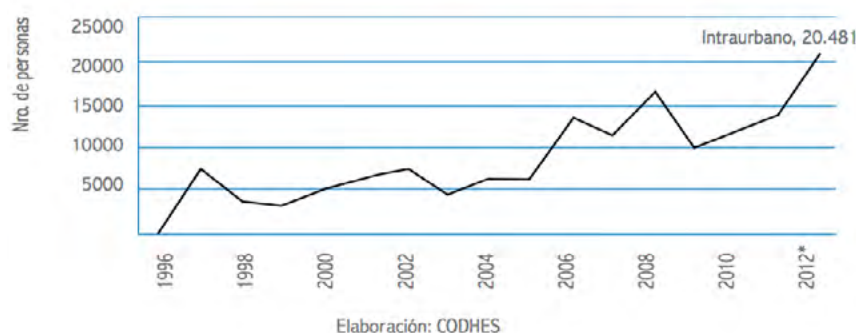
En el transcurso del conflicto armado se ha evidenciado que el centro de la disputa ha sido la tierra (el territorio), sea en el contexto rural o urbano, y es allí donde cobra interés continuar analizando el fenómeno del desplazamiento intraurbano forzado desde la perspectiva de las familias y cómo ellas han resistido pese a la poca respuesta institucional que han recibido por parte del Estado. En este sentido, es importante comprender el desplazamiento intraurbano forzado (DFI) desde la mirada de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [Codhes] (2013):

El DFI, como tipología del desplazamiento forzado interno, es el hecho de mayor impacto dentro de las expresiones urbanas de la violencia y el conflicto armado en tanto que es un fenómeno que pone en evidencia problemas socioeconómicos estructurales en los barrios marginales de las ciudades, el reforzamiento mutuo entre la delincuencia común y los grupos armados ilegales, y el giro estratégico de dichos grupos para cooptar las ciudades y establecer sus actividades económicas ilegales a partir del control territorial, usando como escudo y base a la población civil. (p. 146)

The processes of resistance as protective factors in displaced families in Palestine, Caldas

En el registro histórico elaborado por el Codhes (figura 1) se evidencia la tendencia al incremento de los casos de desplazamiento intraurbano desde 1996, el cual tiene una relativa estabilidad hasta el 2005, con algunos altibajos, pero se agudiza el aumento de casos a partir del 2006 con aproximadamente catorce mil casos hasta llegar al 2012 con 20.481, considerando la disminución en el 2009 con diez mil casos. A partir de los datos de la figura 1, es posible afirmar que el fenómeno es real y que tiene su tendencia a aumentar, pese a lo invisibilizada que ha sido, considerando que se reconoce más el desplazamiento forzado que el desplazamiento intraurbano. Lo anterior, en virtud de que, a menos que haya una denuncia de por medio, es más difícil de localizar estos desplazamientos, sin tener en cuenta que la cultura de la denuncia es baja por la desconfianza hacia las instituciones del Estado. De suerte que estas cifras pueden ser más preocupantes.

Gráfica 1. Desplazamiento forzado intraurbano histórico



Fuente: Codhes (2013).

Por consiguiente, este fenómeno continúa vigente en territorios urbanos y en determinados barrios marginales de las ciudades que se encuentra en disputa de grupos que desean dominar el territorio para favorecer actividades asociadas al microtráfico y narcotráfico. Pese a la gravedad de dicha problemática, la figura 1 muestra una tendencia en aumento, sin embargo, a nivel institucional no se han generado acciones para intervenir o reparar a los sobrevivientes de esta situación. Por ello, se considera que el desplazamiento intraurbano tiende a ser invisibilizado, además se considera un fenómeno presentado al interior de un mismo territorio del ámbito urbano. Por supuesto, lo anterior marca las dinámicas de los grupos familiares, los cuales constantemente, tras esta relación de poderes, se identifican como sometidos y oprimidos. Dicho aspecto es reafirmado por Codhes (2014) al considerar que de acuerdo a la investigación realizada que "el DFI es un fenómeno poco estudiado, con un alto subregistro y una respuesta institucional deficiente" (p. 16).

Al ser un fenómeno poco estudiado no hay un registro o seguimiento oficial de estos casos, y tampoco es visibilizada la resistencia de las familias sobrevivientes al desplazamiento intraurbano forzado, las cuales han cambiado esta experiencia traumática.

Es importante mencionar que el desplazamiento forzado intraurbano, al ser invisibilizado por ser un fenómeno presentado al interior de un mismo territorio en el ámbito urbano, deja huellas significativas en las dinámicas de los grupos familiares, en su forma de vivir y de relacionarse, y en su lazo social construido en el territorio, debido a la opresión ejercida por los grupos armados al desarraigar de su hogar a cientos de familias que han sido sometidos a relaciones de poder dominante.

De otra parte, es absolutamente necesario resaltar la significación del espacio o territorio, puesto que tras las dinámicas del desplazamiento los grupos familiares lo perciben como ajeno a su propia realidad a pesar de ser procedentes de allí y se atribuyen la concepción de extranjero, dado que la violencia pone unas barreras bastante marcadas para acceder a él.

Como consecuencia de los anterior, el aspecto de la naturalización es un elemento que refuerza la experiencia del desplazamiento en los grupos familiares, ya que al tener que vivenciar situaciones en las cuales deben abandonar sus territorios, se convierte en un asunto normal el hecho de desplazarse de un lugar a otro continuamente en busca de adaptación.

Otro elemento importante es que los derechos de los integrantes de los grupos familiares son violentados por el desconocimiento frente a la simbolización que desde el sistema legal se le atribuye al desplazamiento intraurbano. Aquí se muestra la importancia del reconocimiento de la calidad de vida en donde se debieron reconocer ayudas desde un nivel económico, como también desde aspectos psicológicos a las personas sobrevivientes al episodio.

Sin embargo, en el ámbito emocional se resalta que las familias quedan marcadas tras la pérdida de su territorio o de alguno de sus miembros, ya que deben dejar atrás muchos aspectos característicos de su historia que en algún momento le atribuían un sentido a su existir, este aspecto genera que los individuos no puedan adaptarse a las nuevas dinámicas familiares y que por este sufrimiento se les dificulte confiar en los funcionarios del Gobierno.

En este sentido, es importante destacar que las diferencias contextuales en los grupos familiares marcan una pauta en cuanto a la demostración de las emociones, dado que las características de dificultad por la pobreza monetaria producen que en muchos grupos familiares se genere el maltrato contra mujeres y niños como manera de descargar impulsos emocionales.

Bajo estas condiciones se hace necesario mencionar que ante la falta de reconocimiento y el cambio de percepción sobre el sentido de vida que se desestructura y toma otro rumbo, los problemas en la salud mental se manifiestan por medio de diferentes emociones, sensaciones y expresiones que al no ser exteriorizadas ocasionan inconvenientes en la salud mental, tales como ansiedad y depresión. Asimismo, los aprendizajes y costumbres adquiridos al interior de los grupos familiares y comunidades se desvalorizan.

De forma que se comienza a identificar la categoría de “reparación” como un asunto silenciado, ya que se conoce su existencia pero no se le da el debido valor, puesto que desde la corrupción se pretende esconder la realidad de grupos familiares y comunidades víctimas de desplazamiento intraurbano. Lo anterior, en la medida en que la reparación requiere inversión y las estructuras estatales no están dispuestas a invertir en ella, aun siendo conscientes que se requiere no solo de intervención asistencialista, sino también psicosocial.

Mediante la garantía de no repetición y el arrepentimiento del victimario puede influenciar en la resistencia de las víctimas. Lo anterior, en la medida en que se comienza a trabajar por el desarrollo y bienestar. En este sentido, la reparación está ligada al perdón y surge cuando las personas sienten que su historia de vida ha sido reconocida.

Desde la creencia religiosa, el perdón también puede ser visto como un proceso en el que se descarga el dolor, el resentimiento y otras emociones a Dios. Muchas personas prefieren utilizar la figura de un ser considerado como supremo como defensa psicológica en pro de procesar ese dolor e impulsos de muerte llevados en su interior a causa del desplazamiento intraurbano. Se puede ver que el aspecto histórico transversaliza la vida humana, las personas le atribuyen un gran valor a las experiencias pasadas que genera sentido a su vida, pero esto es violentado a partir del desplazamiento intraurbano por intereses en disputa (Castrillón-Guerrero et al., 2018).

Precisamente el poder es uno de los asuntos más arraigados en las estructuras sociales a partir de relaciones asimétricas de diferentes tipos. La relación coercitiva es un tipo de relaciones asimétricas y es una característica importante en las situaciones del desplazamiento intraurbano, pues es debido a ella que muchas familias deben abandonar el territorio por agentes opresores que con sus comportamientos le hacen saber a sus víctimas que pueden perder la vida si se niegan a abandonar el territorio.

Otro tipo de poder son los medios de comunicación que manejan los acontecimientos con datos distorsionados. Esto desencadena sentimientos de frustración en las víctimas al percibir que su verdadera identidad se desconoce. Por supuesto, esto

pone en evidencia la invisibilización que sufren las víctimas desde las estructuras gubernamentales, generando sentimientos de inseguridad y temor al tener que enfrentar el nuevo mundo.

También se ha evidenciado otro tipo de poder relevante que marca varios de los comportamientos, a saber, el de las creencias espirituales. Las personas atribuyen una fuerza psicológica tan fuerte a las creencias que se consideran tanto un posibilitador del cambio como una parte de su sanación espiritual (Domínguez de la Ossa & Goldin Díaz, 2007).

El concepto de resistencia en el contexto del desplazamiento forzado intraurbano

Es fundamental para esta investigación reconocer los procesos de resistencia que han realizado las familias en este contexto, es así como vamos a comprender el concepto de resistencia:

como una respuesta necesaria al hecho contundente de que las fuerzas con las que están dotados los seres humanos están siendo reducidas y paralizadas reiteradamente por poderes que se han esforzado por establecer un orden homogéneo, basado en el ejercicio de un poder político coercitivo. (Useche Aldana, 2010, p. 70)

A partir de esta definición se mencionará un tipo de resistencia llamada “resistencia civil”. Según González et al. (2011), la resistencia civil “se caracteriza por ser una opción de las sociedades modernas para enfrentar las posibles arbitrariedades de los gobiernos” (p. 243). Dicha resistencia también “potencia principalmente la creatividad y la resiliencia del sujeto y el colectivo” (p. 244), y se hace necesaria para afrontar hechos traumáticos como el despojo y el desarraigo del territorio por un poder coercitivo que ejercen los grupos armados ilegales que quieren dominar los espacios urbanos, pues el Estado no ha tenido la capacidad de impedir tales situaciones, llegando incluso a negar el reconocimiento del fenómeno de manera oficial. Esta situación tan compleja lleva a algunas comunidades e individuos a movilizarse y a ejercer participación e incidir en asuntos sociales, culturales, deportivos o políticos que se pueden interpretar como respuesta al poder coercitivo al que han sobrevivido, con el fin de encontrar una forma de reconstruir su proyecto de vida. En este sentido, afirma Useche Aldana (2010) que:

Este tipo de resistencia asume una opción ética por la vida que pugna por liberar el cuerpo y el pensamiento. En este mismo sentido, la resistencia es una experiencia estética en permanente fuga de las prácticas de poder tradicionales. Se trata de la recuperación del sentido del goce vital, de la reconstrucción de un tejido social solidario que proteja al colectivo. (p. 73)

Ahora bien, según González et al. (2011), “la resistencia social promueve la participación plena y decisoria de la gente, además de los procesos de autorreflexión, concientización y autonomía que afianzan pactos flexibles y profundos que se hacen entre comunidades concretas” (p. 264). Lo anterior es especialmente relevante, puesto que la resistencia social permite que los grupos familiares se repiensen y problematicen su realidad sin dar nada por hecho, ya que a partir de la criticidad ante sus realidades construyen nuevas percepciones que posibilitan que las personas efectúen cambios que influyeran en el desarrollo en sus vidas.

Partiendo de lo anterior, se reconoce que la participación juega un papel relevante, ya que a partir de ella se percibe la diversidad dentro de los grupos familiares por género, generación y a nivel macrosocial, posibilitando que las personas se empoderen de sus realidades y co-construyan acciones que posibiliten nuevos aprendizajes. Lo anterior, genera procesos de reflexión que permite que las personas se repiensen desde la misma concientización y desnaturalización de sus vivencias construyendo procesos de resistencia que permitan a los grupos familiares y comunitarios desde la creatividad e innovación edificar nuevas formas de vivir en pro de una óptima calidad de vida.

Consecuentemente, y teniendo presente que “el prójimo alude a ‘lo otro’, a la alteridad, a lo distinto, a lo más lejano, a todo cuanto cabe en la palabra latina ‘alien’, es decir lo ajeno, lo extraño, el forastero, el extranjero” (Useche Aldana, 2014, p. 244), se comprende que el término alude a la manera en la que la sociedad es capaz de entender la violencia vivida por las comunidades y para que esto se dé es importante promover relaciones dialógicas, donde tomaremos el diálogo como:

El encuentro en el que se comparte el reflexionar y el obrar de los sujetos dirigidos al mundo para transformarlo y humanizarlo, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas. (García et al., 2002, p. 52)

Asimismo, “[l]a resistencia civil exige necesariamente una reflexión sobre las ideologías, epistemologías y metodologías del poder” (González et al., 2011, pp. 243- 244). Como se ha venido mencionando anteriormente, el elemento de reflexión es vital, ya que los diferentes poderes en la sociedad se construyen a partir de mundos simbólicos que crean las personas y que permiten la interacción humana.

Por ende, es necesario pensar acerca del poder para que no solo se tome como sinónimo de despojamiento y dolor en sus vidas, pues al descubrir el poder que poseen como grupos familiares se posibilitan procesos de resistencia, no desde la violencia y el enfrentamiento, sino a partir del reconocimiento de las propias capacidades y recursos tangibles e intangibles.

Se han abordado dos tipos de resistencia bastante importantes. Sin embargo, existe un tercer tipo llamada "resistencia comunitaria". Con respecto a ella, Molina Valencia (2005) dice que "la resistencia es una estrategia a través de la cual se pueden transformar conflictos e interviene sobre los efectos de las asimetrías del poder impuestas a determinados actores, procesos y condiciones comunitarias" (p. 5). La mirada de este autor es importante, pues en ella la resistencia le apuesta a la transformación comunitaria y social a partir de la construcción del tejido que se forma de las relaciones sociales. Desde este punto de vista se reconoce que el pensamiento es dinámico, pero brinda la capacidad de transformación para resistir estas vivencias.

Las tres resistencias mencionadas tienen en común la categoría de poder. Así, dice Foucault e Ibáñez que "[l]a resistencia siempre supone la existencia del poder. Esta es una declaración que a la inversa continúa siendo correcta, como si se tratara de una ley conmutativa: donde hay poder siempre hay resistencia" (citado por Molina Valencia, 2005, p. 71). Hablar de poder o de resistencia no implica hablar de malas acciones hacia los otros, este puede ser usado de manera en la que permita progresar a través del empoderamiento de ellos sí mismos para adquirir las capacidades y lograr un cambio de, y así evitar que se repita lo que acaba de vivir en un futuro.

En conclusión, es relevante reconocer los procesos de resistencias a nivel familiar o colectivo que han agenciado las comunidades desde la sobrevivencia al desplazamiento intraurbano, de esa manera se fortalecen las capacidades para transformar el entorno. Por ello, es importante visibilizar tanto la situación de desplazamiento forzado intraurbano al que han sobrevivido algunos habitantes del municipio de Palestina, Caldas, y a su vez, generar espacios de reconocimiento a los procesos de resistencia que han desarrollado las comunidades, en los que seguramente también se vinculan personas de la sociedad civil.

Resultados

En la investigación participaron tres familias desplazadas del casco urbano del corregimiento de Arauca en el municipio de Palestina, Caldas. Las tres familias aceptaron de manera voluntaria conceder entrevistas que constaron de quince ítems sobre las categorías de resistencias, capacidades de las población y desplazamiento urbano. En las entrevistas realizadas, las tres familias contaron su historia de vida en relación al desplazamiento y respondieron algunas preguntas de acuerdo a las

categorías centrales de la investigación. Las entrevistas se desarrollaron de manera semiestructurada y se encuentra en proceso de análisis, por ello solo se presentarán resultados preliminares del análisis realizado hasta el momento.

Desde la categoría de desplazamiento forzado intraurbano evidenciamos que las características de los desplazamientos en cada una de las familias sobrevivientes tuvieron motivaciones diferentes. En el caso 1 (Oscar) fue desplazado por ser familiar directo de un sicario perteneciente a una de las bandas que disputa el territorio. La víctima del caso 2 (Isabel) fue desplazada dos veces; en la primera, una de las bandas perseguía a su hijo para reclutarlo; y en la segunda, el esposo se negó a seguir pagando vacuna a una banda por tener un trabajo estable. La víctima del caso 3 (Lina) fue desplazada porque uno de los integrantes de la banda se enamoró de una de sus hermanas y ella le estaba correspondiendo, por lo que deciden huir y evitar que se vinculara sentimentalmente con él.

Esto nos indica que no todas las motivaciones para desplazar a alguna familia se reducen a asuntos únicamente vinculados con el microtráfico o ajustes de cuentas, sino que existen otras motivaciones que hacen sentir a las familias en riesgo, amenazadas y obligadas a desplazarse en contra de su voluntad.

Los participantes reconocen que históricamente el corregimiento de Arauca ha estado marcado por fenómenos de violencia y múltiples bandas delincuenciales se han disputado el territorio con fines de comercialización de sustancias psicoactivas, sicariato y otros negocios ilegales. Además, mencionan que debido a la poca protección del Estado se dificulta la socialización primaria, surgen carencias económicas y hay poco acceso a una educación de calidad

Por otra parte, es fundamental reconocer inevitablemente las familias se transforman después del desplazamiento forzado intraurbano, pues sus proyectos de vida, lazos sociales, expectativas, condiciones de vida, ocupaciones y también los modos de socialización al interior de las familias con las nuevas generaciones, cambian radicalmente. Estos cambios se convierten en un factor central de motivación al que los individuos y las familias dirigen su accionar.

Otro aspecto importante es que la participación en la vida familiar es transformada después del desplazamiento forzada, pues se ven invisibilizados en las estructuras sociales y educativas. Antes del desplazamiento, las personas se sienten reconocidas en su grupo familiar pudiendo expresar sentimientos, pensamientos, e incluso incidir en la toma de decisiones a nivel familiar, situación que cambia con el desplazamiento al sentirse marginados en el nuevo contexto.

En relación a las redes de apoyo, es fundamental reconocer que las más fuertes son aquella que provienen de la estructura familiar, sin embargo, en algunos casos los vecinos aportan a la reconstrucción del proyecto de vida familiar después del desplazamiento forzado. Ahora bien, para cada uno de los casos el apoyo de instituciones de la sociedad es importantes, y más aún si hay vínculos comunitarios. Por ejemplo, la víctima del caso 2 (Isabel) antes del desplazamiento tenía una relación cercana con la iglesia y participaba de actividades de promoción social que realizaba la Policía Nacional, pero después del desplazamiento su vínculo con la Policía Nacional se rompió mientras que con la Iglesia se fortaleció, tanto así que desde allí realizó el proceso de perdón frente a lo acontecido.

En cuanto a la posición que asumen los participantes en relación al desplazamiento forzado intraurbano, es significativo mencionar que no se reconocen a sí mismas como "víctimas" o como "desplazados". La palabra "sobreviviente" es con la que más se siente identificados después de haber pasado experiencias tan fuertes y que marcaron su vida, pero aún siguen luchando transmitiendo el aprendizaje tras estas dolorosas vivencias de sus grupos familiares y comunidad.

En esta lucha, los sobrevivientes reconocen su historia e identifican el dolor como un aspecto que fortalece y permite interpretar sus historias de vida de un modo más amplio y comprensivo.

Desde la categoría de resistencia se logró identificar el empoderamiento como un elemento central donde las personas, mediante las redes de apoyo familiares y comunitarias, descubren que poseen capacidades propias que les permiten responsabilizarse de la interpretación de las experiencias vivenciadas tras las situaciones de conflicto que generan dolor y aprendizaje a nivel individual y familiar.

Se evidencia que la forma cómo han logrado resistir ha sido fortaleciendo sus familias y creando mecanismos para evitar repetir el hecho victimizante, tal es el caso 1 y 3, o tomando la decisión definitiva de no retornar al territorio como el caso 2 que, pese a que ya no existan las bandas que los desplazaron, no están dispuestos a un nuevo desplazamiento.

En el relato de todos los participantes se evidencia la ausencia del Estado en la reparación psicosocial en el proceso de tramitar el dolor y el daño causado a raíz del desplazamiento, por lo que podemos entender que la institucionalidad se encuentra muy distante de los sobrevivientes y ellos no logran acceder a procesos terapéuticos que tramiten el daño irreparable. En cambio, los participantes reconocen que los únicos que estuvieron apoyándolos fue su propia familia y algunos vecinos, tratando de sustituir las ayudas que no les ofreció el Gobierno.

En relación al perdón, se puede evidenciar que las mujeres participantes tienen una afinidad con la Iglesia y la universidad, las cuales les han posibilitado tramitar el dolor con pocos problemas. Contrario en el caso masculino, quienes hasta el momento no se ha logrado acceder al perdón propio y ajeno.

Conclusiones

Considerando estos resultados preliminares, los cuales son relevantes para el reconocimiento de los procesos de resistencia de las familias sobrevivientes que han sufrido desplazamiento forzado intraurbano, se puede concluir que las únicas formas de resistencias no se encuentran solo en las organizaciones sociales de víctimas, en los movimientos sociales o partidos políticos, sino que a nivel familiar también se realiza procesos de resistencia.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Atehortúa, C. I. (2009). Caracterización del desplazamiento forzado intraurbano. Medellín 2000-2004. *Opinión Jurídica*, 8(16), 99-104. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/87>

Castrillón-Guerrero, L., Riveros Fiallo, V. R., Knudsen, M.-L., López López, W., Correa-Chica, A., & Castañeda Polanco, J. G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98. <https://doi.org/10.7440/res63.2018.07>

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2013). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas. Una aproximación desde los casos de Buenaventura, Tumaco y Soacha*. Ediciones Antropos. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Desplazamiento%20forzado%20intraurbano%20y%20soluciones%20duraderas.pdf>

- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2014). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas*. Ediciones Antropos. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9609.pdf>
- Domínguez de la Ossa, E., & Godín Díaz, R. (2007). La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo. *Psicología Desde El Caribe*, 19, 154–180. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2129>
- Echeverría Reina, L. M., & Díaz Rodríguez, N. (2016). Voces de resistencia al Conflicto Armado en Colombia: la experiencia del teatro como alternativa de comunicación y reconstrucción de lo público en el municipio de Tumaco. *Polisemia*, 12(21), 29–45. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.12.21.2016.29-45>
- García, B, E., González, S, P., Quiroz, A., y Velásquez, A, M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20.pdf
- González, S., Colmenares, J., & Ramírez, V. (2011). La resistencia social: una resistencia para la paz. *Hallazgos*, 8(15), 237-254. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.12>
- Molina Valencia, N. (2005). Resistencia comunitaria y transformación de conflictos. *Reflexión Política*, 7(14), 70-82.
- Sánchez, G. (2012). *Técnicas de comunicación. Soporte para el trabajo con familia*. Editorial Universidad de Caldas.
- Useche Aldana, O. (2010) El poder ciudadano de la resistencia civil. *Polisemia*, 6(9), 69-74. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.6.9.2010.69-74>
- Useche Aldana, O. (2014). *El acontecimiento de las resistencias como apertura de nuevos territorios existenciales*. Editorial de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34191/24049955.pdf;jsessionid=A0E771AE1AEFD7E3D9639AD38D186DA9?sequence=1>
- Van Dick, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos*, 186, 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



La denigración como padre y hombre

Ambientes incluyentes

Inclusive environments

Sebastián Flórez Montaña*

Recibido: 13 de mayo de 2021 –Aceptado: 12 de agosto de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Flórez Montaña, S. (2021). Ambientes incluyentes. *Ciencia y Academia*, (2), 97-104. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4264>

Resumen

Se presenta una reflexión situada acerca de las condiciones ecológicas, educativas, ambientales, legales y de gestión, con el fin de abordar los distintos desafíos que admiten los ambientes incluyentes para una formación signada por los principios de igualdad y benevolencia en el contexto escolar. En todo el análisis reflexivo se manifiesta de forma imprescindible la necesidad de construir esfuerzos colectivos que creen redes de trabajo, en virtud de diferentes razones expuestas en toda la línea retórica del texto. Se presentan los beneficios que brinda el trabajo en red en distintos niveles, partiendo de lo micro (interacciones en el aula) hasta lo macro meso (áreas de la gestión escolar).

Palabras clave

Interacciones en el aula; Educación incluyente; Ambientes incluyentes; Comunidad; Trabajo en red; Sujeto; Gestión escolar.

* Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: sebastian.florezmo@amigo.edu.co

Introducción

A lo largo de la historia, la sociedad ha planteado diferentes desafíos de los cuales se espera una respuesta para afrontarlos por parte de nuestros sistemas educativos. Nuestra actualidad no es ajena a dichos desafíos, de hecho, nuestro presente se mueve a una velocidad acelerada que nos plantea diferentes retos por los que el sistema educativo se debe reinventar constantemente para no quedarse corto ante una realidad caracterizada por el constante cambio. Uno de estos cambios se ve condicionado por el ambiente en el que nos movemos, el cual ha modificado el modo en el que nos relacionamos los unos con los otros, dando relevancia a las relaciones horizontales y relegando a las verticales. Por tanto, dichas relaciones empiezan a dar especial importancia a ecosistemas incluyentes y diversificados (Miro, 2016). La escuela no puede ser ajena a este fenómeno, por lo que, si queremos continuar fortaleciendo nuestra educación actual, es imprescindible empezar a hacer esfuerzos colectivos que creen redes de trabajo. Lo anterior, en virtud de las diferentes razones que abordaré más adelante en este texto. Para desarrollar este tópico, presentaré los beneficios que nos brinda el trabajo en red en distintos niveles, empezando desde lo micro (interacciones en el aula) hasta lo macro meso (áreas de la gestión escolar).

Marco legal

Es importante entender los requerimientos desde el marco legal para la educación inclusiva, si se quiere llegar a espacios educativos donde todos sean parte de un todo. Para esto, desde el Ministerio de Educación (MEN) se establecen algunos lineamientos para poder llegar al objetivo de inclusión. En el reporte de Altablero el MEN (2007) sugiere que para llegar al cometido de la inclusión se debe:

Disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo, y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales. (párr. 10)

Lo anterior implica una reforma estructural y esfuerzos por parte de todos los implicados en la educación, tanto MEN, como entidades territoriales, directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general. Todo lo anterior debe alinearse, además de contar con los recursos necesarios que en el contexto colombiano han destacado por su ausencia.

Además, la intención desde la Ley 1618 (2003) se intenta un cambio sustancial desde el lenguaje al pasar del concepto de integración a inclusión. Desde la integración se hacen adaptaciones para los estudiantes que lo requieran, mientras que, desde una perspectiva de inclusión, hay un currículo común que incluye a todos los estudiantes puesto que hay adaptaciones, pero estas están implícitas en un currículo común para todos.

Finalmente, se debe resaltar el enfoque de derechos humanos, el cual remarca Hernández Ríos (2015) al afirmar que desde esta perspectiva “la diversidad de los seres humanos y por consiguiente la superación de barreras de quienes tienen alguna deficiencia para participar en condiciones de igualdad” (pp. 57-58). Con esto se reafirma que ese otro no es otro diferente, sino diverso como todos los demás también. Además, se enfatiza en la valoración de la persona por su condición humana y en sí, es decir, por lo que es y no por la utilidad que pueda llegar a tener.

Ambientes incluyentes: análisis a nivel micro, meso y macro

La coexistencia con el otro es necesaria en la medida que entendemos que vivimos en un mundo que pide a gritos la cooperación con la otredad desde su singularidad y diversidad. Dicha cooperación debe partir desde los diferentes ambientes de aprendizaje en las distintas escalas (macro, micro y meso). Si bien hay una necesidad de esa cooperación, esta surge a partir del pensamiento individualista donde la preocupación máxima es la de competir.

Además, la mirada de la otredad como diferente impide la cooperación en los ambientes de aprendizaje, ya que, por un lado, ese otro es tomado como inferior, pues se ve desde la perspectiva de alguien diferente, por lo tanto yo soy normal. Por otro lado, la concepción del otro, a veces, se entiende como “aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros mismos” (Skliar, 2002, p. 96). Debido a lo anterior, debemos examinar cuál es la concepción que tenemos de la otredad al momento de ser incluyentes, puesto que se parte de la mismidad como normal y el otro diverso o diferente como anormal.

Se debe partir del anterior análisis para poder examinar las dinámicas de cooperación, colaboración e inclusión en los diferentes niveles de los ambientes de aprendizaje (macro, meso y micro).

Para empezar desde lo micro, examinaremos el ambiente escolar desde el aula, entendiendo este desde un punto de vista integral como un conjunto de factores internos (biológicos y químicos) y externos (físicos y psicosociales) (Roldan et al.,

1999). Por ende, no nos limitamos al aula como ambiente físico, sino como resultado de escenarios, actores y contenidos que deben pensarse en conjunto y no impuesto.

En esta perspectiva, pensar en el escenario, en este caso el salón de clase, como una construcción colectiva permitirá a los actores que conviven en dicho escenario a sentirse parte de este. De esta manera estaríamos democratizando el proceso de construcción de los espacios físicos, ya que el no hacer esto, en palabras de Roldan et al. (1999), "restaría a quien no cuenta con motivación intrínseca" (p. 26) para estar allí, y de paso, se le daría vida a un espacio que está pensado para vivir experiencias significativas día a día y en el que los estudiantes pasan una cantidad considerable de tiempo.

En cuanto a los contenidos, que es el motivo que reúne a los actores en el escenario, deben ser pensados desde la diversidad y recreados constantemente a partir de la construcción por parte de todos. En este caso, el trabajo en red sería aterrizado con el aprendizaje cooperativo, ya que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes son actores activos que trabajan conjuntamente para lograr objetivos en común (Rué, 1994).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo no solo tiene como beneficios un aprendizaje activo, incluyente y significativo que involucra a todos los actores, sino que es humanizador, pues estamos creando una cultura colaborativa en la que el bienestar colectivo está por encima de la individualidad. Cobra gran importancia esta actitud hacia el aprendizaje, ya que enfocarnos en contenidos academicistas pierde sentido en una era en que la información está multiplicándose a gran velocidad y queda obsoleta rápidamente.

El aprendizaje cooperativo debe complementarse con rutinas de pensamiento que ayuden al estudiante aprender a aprender. Según Ferreiro (2004), esta "exigencia está en la necesidad de adquirir habilidades de procesamiento de la información, así como incorporar actitudes y valores para aprender a aprender para toda la vida" (p. 9), más en un contexto histórico en el que el contenido teórico, meramente como información, es inútil si la persona no es capaz de conectarlo con la realidad y transformar esta misma a partir de dichos aprendizajes.

Como tercer componente del ambiente, tenemos los actores en sí mismo, desde su individualidad, estos actores, de acuerdo a Roldan et al. (1999), son ambientes de aprendizaje que se relacionan el uno con el otro. Por lo tanto, la interacción en los diferentes escenarios con los diversos actores, nos forman y aportan algo en nuestra construcción diaria del ser, principio del constructivismo en el que se concibe el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego la conciencia del sujeto y los sentimientos de los implicados.

En este caso, los actores se ven potencializados por el trabajo en red y las construcciones que se hacen a nivel grupal. Por un lado, se llega al conocimiento a través de las construcciones y experiencias de todos los actores, pues no somos vasos vacíos, todos tenemos algo que aportar al otro y viceversa. Por otro lado, se generan vínculos y empatía entre los sujetos que se relacionan entre sí, fortaleciendo las relaciones entre pares, por lo tanto, este aprendizaje cooperativo y colaborativo no solo brinda beneficios a nivel del conocimiento sino del ser en sí. Razón tiene Duarte Duarte (2003) al decir que el individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en situaciones auténticas y reales.

En cuanto a lo macro meso, en este texto entendido como la escuela y sus áreas de gestión, el trabajo en red surge como una alternativa para sobrellevar las tensiones que se viven en la micropolítica de la escuela descritas por Bardisa Ruiz (1997), en las que habla de una constante tensión entre los actores inmersos, estos son, docentes, directivos, padres de familia, estudiantes y en sí toda la comunidad educativa, por diversas razones como el poder y la autoridad.

Partiendo de esta realidad, la organización de la escuela debe movilizarse de las jerarquías a redarquías, ya que en "la REDARQUIA el orden funciona de abajo arriba: las decisiones y las soluciones emergen de forma natural como destilación espontánea de la inteligencia colectiva" (Gargicevich citado por Cabrera, 2009, párr. X). Por tanto, la visión de la organización sería democratizada y compartida. De esta manera, tener el compromiso de los implicados evitando, en lo posible, divisiones entre los actores pertenecientes a la red. En la jerarquía las decisiones serían impuestas, mientras que en las redarquías las decisiones o soluciones emergen a partir de la colaboración de todos.

Reduciendo la posibilidad de la fragmentación de la organización a partir de un modelo redarquico, se puede pensar y realizar acciones en busca de la calidad de los procesos de la escuela. Esto requiere, según Cortés (2009), un trabajo en red de los integrantes de la organización, además, enfatiza en ciertos principios que debe tener la búsqueda de la calidad en la escuela, como lo es la capacidad de cambio, la creatividad y proponerse metas constantes.

En este orden de ideas, el trabajo en red tendrá un impacto en todas las áreas de la gestión escolar, ya que parte de un principio holístico que incluye a todos los implicados en la escuela y democratiza las decisiones. Es abrir la escuela y conectarla con la realidad de lo que ocurre a partir de una visión compartida. Pero esto requiere un cambio de mentalidad, pues mudarse a un sistema redarquico implica

salir de la zona de confort, construir con el otro y tomar en cuenta el punto de vista del otro para que puedan emerger las soluciones a las diferentes problemáticas que afectan a todos los sujetos inmersos en la escuela.

A manera de conclusión, debemos analizar todos los elementos constitutivos de la escuela como parte de un todo y dejar atrás esa visión fragmentada de la realidad. Por ejemplo, en cuanto a la construcción de los ambientes de aprendizaje, se debe partir por analizar el ambiente como un conjunto de elementos que trasciende el espacio físico; y en cuanto a las áreas de la gestión escolar no debe ejercerse el poder de manera impositiva, ya que esta genera disputas entre los actores en la escuela, fragmentando más los esfuerzos que deben ser en conjunto hacia una misma dirección.

Como reflexión final nos quedan dos conceptos centrales, a saber, comunidad y red. Por ende, la invitación es que las comunidades trabajen en red, ya que los seres humanos pertenecemos a un entramado cuyas acciones afectarán no solo nuestra realidad, sino a todo lo que se desprende de dicho entramado. En este sentido, el pensamiento sistémico es una opción atractiva para abordar las diferentes problemáticas que emergen en la escuela, ya que los problemas en sí, que se afrontan en la vida, como afirma Capra (1996), son sistémicos, es decir, están interconectados y son interdependientes.

Los cambios implican un cambio de mentalidad que a menudo no es fácil, pero que son absolutamente necesarios para no estancarnos y estar en busca de la calidad de los diferentes procesos educativos. En este cambio de mentalidad quiero hacer énfasis en que debe ser por parte de todos, ya que se pone constantemente la lupa en el docente (pues es quien tiene un impacto directo en nuestros sistemas educativos), pero quiero enfatizar otros actores en igual medida, como son los directivos, administrativos, estudiantes, padres de familia y en sí toda la comunidad educativa, dado que el logro de las metas propuestas es algo que se logra a partir de un esfuerzo conjunto.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Cabrera, J. (2009, 1 de noviembre). Redarquía: el nuevo orden emergente en la Era de la Colaboración. *The Online Acceleration Company*. <https://blog.cabreramc.com/2009/11/01/redarquia-el-nuevo-orden-emergente-en-la-era-de-la-colaboracion/>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Anagrama.
- Congreso de la República. (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial n.º 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Cortés, L. (2009). La escuela como una organización sistémica. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 105-114.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Ferreiro, R. (2004). *Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. El modelo educativo para la Generación N*. <https://1library.co/document/rz3379ez-el-constructivismo-social-pdf.html>
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). Educación para todos. *Atablero*, (43). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Miro, J. (2016). Grupos Cooperativos: la voz de la diversidad. *Blog Juandon. Innovación y conocimiento*. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2016/07/01/grupos-cooperativos-la-voz-de-la-diversidad/>

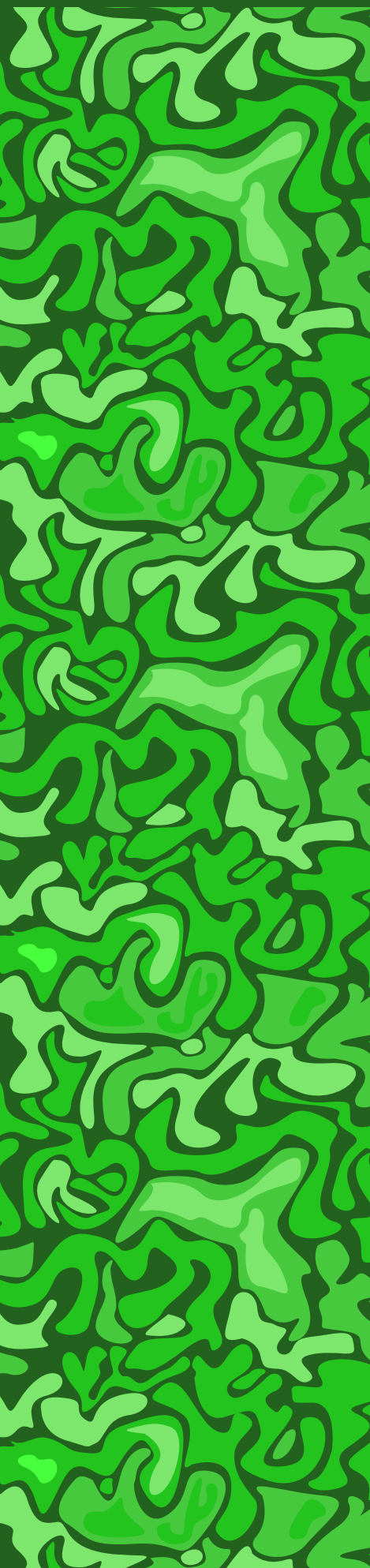
- Roldán O, Alvarado S, Hincapie C., Mejías M. (1999). *Educación el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas*. Colección Mesa Redonda; Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo. En P. Dader & J. Gairín (eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos* (pp. 244-253). Praxis.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías: O...¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>



ENSAYOS

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



La rudeza y la sensibilidad

El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro

Love in the teacher-student relationship and its influence as a possible protective factor in the mental health of the teacher

John Albert Cárdenas Cuadros*

Recibido: 27 de agosto de 2021 – Aceptado: 14 de septiembre de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Cárdenas Cuadros, J. A. (2021). El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible favor de protección en la salud mental del maestro. *Ciencia y Academia*, (2), 107-115. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4265>

Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.

Paulo Freire (2010, p. 26)

* Estudiante de doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología en Universidad Católica Luis Amigó, magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia. Contacto: john.cardenascu@amigo.edu.co

Resumen

El presente escrito pretende justificar cómo el amor en la relación maestro-estudiante puede ser un factor de protección de la salud mental del maestro. Para ello, se presenta una serie de argumentos en los cuales se evidencia la importancia de dicho estudio. Se parte de identificar las características y cualidades que debe tener un maestro, las cuales muchas de ellas han sido heredadas y asumidas de manera casi automática por parte de aquellos que han visto en la profesión docente su proyecto de vida. Después de este perfil del maestro, se presenta una serie de riesgos socioemocionales y psicológicos propios de la función docente, en este acápite se hace una mención especial de cómo los maestros han asumido su rol frente a la pandemia generada por la COVID-19 y las implicaciones emocionales que han generado en ellos dicha situación sanitaria. En los siguientes acápites de este escrito se desarrollan el concepto de “amor” (amorosidad) desde la perspectiva teórica de Paulo Freire, que ha de ser la propuesta teórica que va a guiar este proyecto de investigación doctoral; se presentan algunos de los posibles factores de protección de la salud mental asociados a la profesión docente; para finalizar, se presentan algunas conclusiones en las que se enuncian las pistas que pueden permitir relacionar el amor hacia el ser maestro, a sus prácticas y a su relación con los estudiantes y la influencia de estos en la salud mental del docente.

Palabras clave

Salud Mental; Burnout; Educación; Pedagogía; Maestro; Factores de protección.

Abstract

In this paper aims to justify how love in the teacher-student relationship can be a factor of protection of the mental health of the teacher, for this, a series of arguments are presented in which the importance of the said study is evidenced, it is based on identifying the characteristics and qualities that a teacher must have, which many of them have been inherited and assumed almost automatically by those who have seen in the teaching profession their life project. After this profile of the teacher, a series of socio-emotional and psychological risks of the teaching function is presented, in this section, a special mention is made of how teachers have assumed their role in the face of the pandemic generated by COVID-19 and the emotional implications that this health situation has generated in them. In the following sections of this paper, the concept of Love is developed from the theoretical perspective of Paulo Freire, which must be the theoretical proposal that will guide this doctoral research project and some of the possible factors of protection of mental health associated with the teaching profession are presented, finally, some conclusions are presented in which the clues that can allow relating the love towards the teacher, to their practices and their relationship with the students and the influence of these on the mental health of the teacher are enunciated.

Keywords

Interdisciplinarity; Social observatory; Street population, Street situation; Street reality; Social issue; Social exclusion.

Perfil del docente, implicaciones desde el deber ser de la profesión

Históricamente se le ha exigido a quienes ejercen la profesión docente preparación científica, pedagógica, física, emocional, entre otros. La docencia es una tarea que requiere un compromiso ético, por esto, quien asume verdaderamente la educación como opción de vida debe estar animado por fuertes sentimientos de amor hacia sí mismo y hacia los otros. En consonancia con estos sentimientos, es su deber construir con los otros (estudiantes y pares) múltiples formas para poder interpretar el mundo.

Todo maestro debe vivir con profundo agrado individual su función específica, es decir, la de formar. En este sentido, el maestro ha de construir y transmitir a otros sus experiencias y saberes mediante una práctica pedagógica que no debe ser distante o áspera, más bien se debe desarrollar en el marco de una cálida relación con sus estudiantes, basada en el respeto, la escucha, la comprensión por el otro y lo que este exprese, aunque muchas veces no se esté de acuerdo con sus planteamientos, pues siempre se debe de buscar la formación integral de esos seres humanos. Como lo expresa Freire (2010) en *Cartas a quien pretende enseñar*, “[l]a de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece” (p. 26).

Así pues, la misión canónica del maestro es formar e informar, dicha misión tiene un gran sentido de realización personal y colectivo. En lo personal, el maestro ha de tener, como lo plantea Bourdieu (2005), un capital cultural acumulado que ha sido producto de su estudio y reflexión sobre diversos temas, en tanto que la docencia es una ocupación profesional vivida como algo propio que se expande y trasciende a todas las esferas de la vida y en lo colectivo, la profesión de maestro a de propender por superar las prácticas instrumentales de enseñanza y buscar la transformación de las condiciones materiales e intelectuales de quienes hacen parte del acto educativo.

Riesgos psicológicos y socioemocionales de la función del docente (estrés, burnout, problemas mentales, ansiedad)

Todas las cualidades y características arriba mencionadas sobre el perfil del maestro y sus consecuentes responsabilidades hacen que el maestro muchas veces se sienta abrumado y angustiado, ya que la sociedad ha puesto muchas expectativas en su labor educativa y formativa. Aquí es importante realizar un análisis y tratar de entender el papel de la salud mental de los profesores como un componente

básico en la calidad de la educación, dado que si la salud mental del maestro no se encuentra bien, el rendimiento de su labor se verá afectado, en consecuencia, también a la salud mental de los estudiantes (Claro & Bedregal, 2003). Es por tanto que la salud mental y socioemocional de los maestros es un aspecto al que se le debe prestar atención.

De acuerdo con múltiples investigaciones, uno de los riesgos en la salud mental de los maestros es el síndrome de Burnout o "síndrome del trabajador quemado". Este síndrome se produce cuando el estrés causado por el trabajo es crónico y progresivo, y si no es tratado de manera adecuada y oportuna puede desembocar en problemas de salud mental y física (Guic et al., 2002). Dicho síndrome aparece de manera gradual como proceso de respuesta a la experiencia laboral muchas veces traumática y se manifiesta en el trabajador mediante una gran cantidad y variedad de síntomas, los cuales, de acuerdo con varias investigaciones, se pueden dividir en cuatro grupos: a) somáticos, los cuales generan múltiples dolencias físicas y corporales; b) conductuales, relacionados con el comportamiento de los maestros ante diferentes estímulos; c) emocionales, los cuales evidencian las dificultades que se tiene para gestionar o tramitar de manera adecuada lo que se siente; y d) cognitivos, asociados a la baja productividad y capacidad de desarrollo de las actividades propias de su cargo (Castillo, 2001; Quiceno & Vinaccia, 2007; Arís Redó, 2009). A continuación se explican de manera más amplia cada uno de los grupos de síntomas asociados al burnout:

- a. Somáticos: los cuales están asociados a la fatiga crónica, al cansancio, a frecuentes molestias como dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, episodios de insomnio, alteraciones respiratorias y gastrointestinales, hipertensión, entre otros síntomas.
- b. Conductuales: los cuales se relacionan con un comportamiento suspicaz y/o paranoide, rigidez mental, superficialidad en el contacto con las demás personas, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de concentrarse, quejas constantes, conductas agresivas, y en algunas ocasiones se asocia al consumo de sustancias psicoactivas y/o tranquilizantes.
- c. Emocionales: las cuales se encuentran vinculados con el agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y en ocasiones de odio. También hay dificultad para controlar y expresar emociones, se presentan momentos de aburrimiento e impaciencia, ansiedad, desorientación y sentimientos depresivos.
- d. Cognitivos: estos están asociados a la baja autoestima, la baja realización personal en el trabajo, la impotencia para el desempeño del rol profesional y fracaso profesional.

El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro

Love in the teacher-student relationship and its influence as a possible protective factor in the mental health of the teacher

Es relevante anotar aquí que los maestros afectados por el síndrome de Burnout niegan muchas veces los síntomas y emociones antes descritas, ya que les resultan desagradables o difíciles de aceptar. Lo anterior, hacer que su diagnóstico a tiempo sea complejo, dado que desplaza estos síntomas y emociones hacia otras dimensiones o ámbitos que no tienen que ver con su realidad laboral, es decir, existe en los maestros que presentan esta condición una negación del padecimiento del síndrome y lo asocian a factores externos a su condición humana y profesional. Las investigaciones en el campo del estrés docente también han relacionado el síndrome de Burnout con la insatisfacción laboral y el déficit en la calidad de la formación docente (Durán Durán et al., 2001).

Los maestros y la forma como se asumió la pandemia por la COVID-19

Con la pandemia asociada a la propagación de la COVID-19 y con ello las medidas de confinamiento adoptadas por muchos Estados a nivel mundial durante el año 2020 y lo que va del 2021, uno de los sectores que más ha sentido el confinamiento a nivel planetario ha sido la educación. El sistema educativo colombiano es uno de los que más se ha visto afectado con las diferentes medidas que se han tomado, en tanto que no estaba preparado para afrontar las nuevas condiciones que se generaban con los confinamientos y las cuarentenas decretadas por el Gobierno Nacional.

El sector educativo fue uno de los primeros en decretar la virtualidad, por lo que muchos maestros y estudiantes se vieron obligados a crear y recrear nuevos escenarios educativos, en algunos casos, mediados por las tecnologías, en otros, sin el uso de estas herramientas. La situación de confinamiento ha tenido graves implicaciones para la salud mental de los docentes y estudiantes de las instituciones educativas del país. Sin embargo, el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales en este contexto, han sido una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de esta crisis sanitaria y se han convertido en una condición más que necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para efectos de este escrito, se hará referencia a las consecuencias del confinamiento por la COVID-19 en la salud mental y la estabilidad emocional de los maestros. Lo anterior, sin desconocer que para todos los actores educativos han sido momentos difíciles.

Para los maestros ha sido difícil adaptarse en muchos aspectos a esta nueva realidad, como lo es asumir, por ejemplo, el papel de educador desde casa. Ser docente desde casa implicó para los maestros adaptar espacios de su hogar para

desarrollar actividades educativas, lo que implica, de manera metafórica, “dejar entrar” sus estudiantes a su casa. Por su puesto, lo anterior implica el sacrificio de la intimidad del docente y de sus familias. Aunado a lo anterior, es relevante añadir que muchos maestros no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias para desarrollar las actividades pedagógicas e institucionales de manera óptima, además del desconocimiento en el uso de estas. En consecuencia, el cambio de la presencialidad a la virtualidad, ha ocasionado en el docente un nivel de estrés adicional.

Vemos hoy día a muchos maestros estresados y sin una preparación adecuada para la enseñanza *online*, y que hacen todo lo que está a su alcance para transmitir conocimientos a sus estudiantes. Sin embargo, siguiendo lo que expresan Cea et al. (2020), la queja generalizada por parte de los maestros en esta época son las frecuentes clases o encuentros virtuales con pantallas en negro y micrófonos apagados, en las que el maestro siente que está en un monólogo, dado que no hay esa necesaria interacción con los otros.

Según Sepúlveda (2021), para algunos docentes la educación virtual es “extremadamente agotadora, el cansancio físico y mental es tremendo, mi vida se basa en estar sentada frente a un computador, dejo de dar clases online y comienzo a preparar las del otro día” (párr. 3). En este sentido, es necesario comprender cómo en la actividad docente este cambio desdibujó la jornada laboral, dado que al estar en la casa muchas veces se cree por parte de los estudiantes y de algunos administrativos que se tiene tiempos suficiente para atender a las tareas adicionales que generó el confinamiento. De igual forma se han develado algunas de las dificultades que los profesores han encontrado durante la pandemia, esto va desde un deterioro en la interacción con los estudiantes, hasta la falta de apoyo y problemas con la tecnología. En este orden de ideas, conforme como se ha ido desarrollando la pandemia por la COVID-19, los maestros han sido más propensos al aumento de estrés laboral y sienten que la carga de trabajo se aumentó de manera considerable, generando mayores niveles de irritabilidad, ansiedad, estrés, y el algún caso trastornos de la conducta.

Con lo expresado hasta aquí, se han evidenciado la carga emocional, y las implicaciones en cuanto a la salud mental y emocional, que trae consigo la profesión de los docentes. De igual forma se presentan los múltiples desafíos que tienen los docentes ante la nueva realidad generada por la contingencia sanitaria presentada a nivel mundial.

El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro

Love in the teacher-student relationship and its influence as a possible protective factor in the mental health of the teacher

El amor como factor de protección de la salud mental de los maestros

En el siguiente acápite se trabajará el amor como factor de protección de la salud mental de los maestros, para esto se intenta hacer una aproximación al concepto de "amor" desde la perspectiva teórica planteada por Paulo Freire, en tanto que Freire a lo largo de su producción se destacó por plantear una pedagogía humanizante y humanizadora que busca el empoderamiento de los maestros y de los estudiantes como sujetos involucrados en el acto de aprender(se) mutuamente. De igual manera, se desarrollarán algunos apuntes sobre los factores de protección de la salud mental de los docentes, teniendo presentes los diferentes síntomas que afectan de manera directa la salud física, mental y emocional de los maestros.

En Freire (2010) encontramos que creía profundamente en el poder transformador y emancipador de amor, el cual se basaba en una fe inquebrantable hacia los desposeídos y en su capacidad para transformar sus vidas y las de sus comunidades. En este sentido, el amor en la pedagogía propuesta por Freire (2010) está anclado a la idea según la cual somos seres materiales y que la idea de amar, en el sentido pedagógico, implica un espíritu de humanización de la vida que se apoya en el diálogo y la solidaridad, con el fin de obrar por el bien común. Como el mismo Freire (2007) lo plantea, "la verdadera educación encarna la búsqueda permanente de las personas junto con otros para que lleguen a ser plenamente humanos en el mundo en el que existen" (p. 96).

El concepto de amor en Freire no solo está pensado y desarrollado para el consuelo o para mitigar el sufrimiento de los oprimidos (maestros y estudiantes), sino también para despertar en los desposeídos la sed histórica por la justicia y los medios políticos para reinventar nuestro mundo. En definitiva, para Freire el amor es una construcción política, ética y estética que se nutren en las relaciones emancipadoras en la práctica pedagógica y como algo inseparable en nuestra labor como maestros y ciudadanos, que propende, en definitiva, por ser más humanos.

De esta aproximación conceptual del amor en Freire, es posible identificar algunos elementos que permiten dar pistas sobre cómo establecer algunos factores de protección para la salud mental y sobre el quehacer del maestro. En primer lugar, el maestro ha de ser un sujeto que se reconozca como un ser en constante construcción, en palabras de Freire (2012), "[m]i inmunidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento" (p. 49).

Este maestro ha de tener una personalidad madura, consciente de su capacidad de adaptación y de transformación. En este sentido, el maestro ha de establecer unas relaciones consigo mismo y con los otros, basadas en el respeto, en la escucha activa, y en la búsqueda del desarrollo de sus habilidades sociales, estilos de afrontamiento y de resolución de conflictos adaptativos (Gantiva Díaz et al., 2010), los cuales le ayudaran a los maestros como factores de protección ante los síntomas de estrés laboral y posibles trastornos emocionales generados por su actividad profesional.

Siguiendo lo expresado en el párrafo anterior, es importante identificar las competencias socioemocionales que debe desarrollar y fortalecer el maestro, con el objetivo de disminuir los posibles riesgos para su salud tanto física como mental. Dentro de estas competencias están las integradas por el autoconcepto como dimensión cognitiva, estas le permiten al maestro construir un concepto de sí mismo y de los otros; la autoestima como una forma de ser y actuar en contexto, lo cual ayuda a dar respuestas a preguntas por ¿quién soy yo? y ¿cómo me valoro? Además de las competencias ya mencionadas, el maestro debe estar motivado por lo que viene realizando desde su labor, mantenerse activo y buscar trascender sus objetivos personales e institucionales. En este sentido, ha de preguntarse por lo que quiere lograr ser y hacer en el tiempo, es decir, ha de ponerse metas y realizar planes de ejecución para lograr dichos proyectos.

De igual forma, debe desarrollar la empatía y la comunicación asertiva, pues estas dos le permitirán al maestro mantenerse centrado en su actividad educativa, recordar que su función social es ayudar a otros a cumplir sus trayectos educativos y personales. El maestro ha de preguntarse en su práctica cotidiana ¿cómo me comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo? ya que como lo dice Freire (2012) en *Pedagogía de la autonomía*, no es posible una acción pedagógica humanista liberadora sin una ética profesional cimentada en el diálogo, en el espíritu democrático, en la aceptación de la diversidad cualquiera que esta sea, en la amorosidad, en la humildad y en el respeto de la alteridad del estudiante.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Arís Redó, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Castillo, S. (2001). Síndrome de burnout o síndrome de agotamiento profesional. *Medicina Legal de Costa Rica*, 17(2), 11-14.
- Cea, F., García Hormazábal, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R., & Vidal, W. (2020, 8 de junio). Educación online de emergencia: hablando a pantallas en negro. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Claro, S., & Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 131(2), 159-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000200005>
- Durán Durán, M. A., Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gantiva Díaz, C., Jaimes Tabares, S., & Villa Orozco, M. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de Afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- Guic, E., Bilbao, M. A., & Bertín, C. (2002). Estrés laboral y salud en una muestra de ejecutivos chilenos. *Revista Médica de Chile*, 130(10), 1101-1112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872002001000004>
- Quiceno, J. M., & Vinaccia Alpi, S. (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (sqt). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Sepúlveda, P. (2021, 25 de abril). "No doy más"; "Mi vida es estar sentada frente al computador"; "Me tienen colapsada": El agobio de los profesores con las clases on-line, que admiten más agotadoras que las presenciales. *La tercera*. <https://bit.ly/3tcUFZy>

Población callejera en Brasil y Colombia: una propuesta de creación del "Observatorio de las Calles"¹

Street population in Brazil and Colombia: a proposal for the creation of the "Observatory of the Streets"

Maria Luiza Adoryan Machado*

Recibido: 30 de abril de 2021 – Aceptado: 23 de junio de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Adoryan Machado, M. L. (2021). Población callejera en Brasil y Colombia: una propuesta de creación del "Observatorio de las Calles". *Ciencia y Academia*, (2), 116-133. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4266>

¹ Este ensayo fue construido en 2021 como una propuesta presentada en el proceso de admisión al Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia), teniendo aprobación por el comité evaluador del programa en la línea investigativa Estudios Sociales.

* Aspirante al Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Pregrado en Psicología en la Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc, Brasil) con movilidad internacional en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá D.C.). Activista de derechos humanos y creadora de proyectos sociales dirigidos a personas en situación de calle y mujeres en situación de violencia. Contacto: luiza_adoryan@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1131-7973>. Currículo académico: <http://lattes.cnpq.br/9834913638018038>

Resumen

Este ensayo presenta algunas líneas críticas y reflexivas sobre una propuesta de investigación que tiene como interés central el fenómeno social “situación de calle” en Brasil y Colombia. Actualmente tenemos algunos estudios producidos sobre el fenómeno de la situación de calle y vemos que cada territorio (ciudad, Estado, país) instrumentaliza estudios, encuestas e investigaciones en general, con el fin de garantizar los derechos de una población que vive al margen. En Brasil hemos hecho importantes avances en la agenda pública desde el año 2000 a través de luchas y resistencias sociales para garantizar los derechos de la población callejera. Sin embargo, las tasas siguen siendo alarmantes por el número de personas que hacen de las calles sus hogares, el escenario de las relaciones interpersonales, el autocuidado y auto sostenimiento. Lo que se configura cómo una cuestión social. En Colombia vemos que las primeras líneas legislativas específicas sobre la población en situación de calle toman forma en 2013 a través de la Ley 1641 (2013). Como propuesta de intervención, teniendo en cuenta la importancia del trabajo que se puede hacer a través de un observatorio, la importancia de las redes, el amplio acceso y alcance, se afirma que la creación de un observatorio específico sobre la situación de calle como un tema social en el que se puede trabajar de manera transdisciplinaria puede ser un paso importante para los derechos de miles de personas que viven en las calles de Brasil y Colombia.

Palabras clave

Interdisciplinariedad; Observatorio social; Población de calle, Situación de calle; Realidad de calle; Cuestión social; Exclusión social.

Abstract

This essay aims to present some critical and reflective lines on a research proposal that has as its central interest the social phenomenon “street situation” (homeless reality) in Brazil and Colombia. Currently, we have some studies produced about this phenomenon and we see that each territory (city, state, country) instrumentalizes studies, surveys and research in general, in order to guarantee the rights of a population that lives on the margins. In Brazil, we have made significant progress on the public agenda since 2000, through social struggles and resistances to guarantee the rights of the homeless people. However, the rates remain alarming because of the number of people who make the streets their homes, the scenario of interpersonal relationships, self-care and self-support; what is configured as a social issue. In Colombia, we see that the first specific legislative lines about this reality take shape in 2013, through Law 1641 (2013). As a proposal of intervention, considering the importance of the work that can be done through an Observatory, the importance of networks, the wide access and scope, the creation of a specific Observatory about the reality of homeless people as a social issue, while a transdisciplinary study, can be an important step for the rights of thousands of people living on the streets of Brazil and Colombia.

Keywords

Interdisciplinary; Social observatory; Homeless people, Street situation; Street reality; Social issue; Social exclusion.

How to live one's own life well, such that we might say that we are living a good life is structurally or systematically foreclosed for so many, or becomes a phrase that makes no sense, or seems to denote a way of life that is in some ways quite bad.

(Butler, 2015, pp. 213-214)

Pistas para la dinámica del pensamiento y de la reflexión: una introducción

¿Qué es y para qué sirve un observatorio social?, ¿qué sabemos sobre el papel y la importancia de un observatorio en el campo de las ciencias humanas y sociales?, ¿cuáles son las formas posibles de crear un observatorio social sobre el fenómeno situación de calle en Brasil y Colombia?, ¿cuáles serían los impactos de un observatorio sobre la cuestión social de las personas en situación de calle?, ¿cómo podría un proyecto de investigación sobre la vida en las calles, más específicamente de la realidad de calle en Brasil y Colombia, proporcionar otros conocimientos acerca de ese complejo fenómeno?, ¿qué interés de visibilidad interesa a este proyecto de investigación? Y tal vez la pregunta más desafiante en este momento, ¿qué es posible de planificar, desarrollar y ejecutar en un período de tres años, que es el tiempo esperado en el doctorado, sobre el fenómeno de la situación de calle en Brasil y Colombia?

Por ser un ensayo, habrá muchas preguntas planteadas aquí en vista del movimiento del pensamiento en tiempos de crisis macroestructurales. Son preguntas que desencadenan y mueven el interés de la investigación en este proyecto que de forma breve tiene la intención de presentar algunas pistas que constituyen un ensayo crítico y reflexivo. Crítico porque hay la intención de estudiar un fenómeno, una cuestión social, una realidad impregnada de complejidades. Es un fenómeno histórico en sociedades y territorios, marcado por la condición de extrema vulnerabilidad y riesgo social que mata y hace morir. Es decir, ¿la realidad callejera en sí mata y hace morir? La situación de calle es una condición compleja, difícil y dolorosa para la supervivencia de aquellas personas que están y viven en las calles en cortos, medios y largos periodos. Pero no es una relación de causa y efecto. La calle puede ser vista como un lugar vivo y en movimiento que tiene personas e historias en dónde se producen subjetividades. Los diversos estudios etnográficos demuestran esto. Estadísticas también y, principalmente, por la falta de censo de la población en situación de calle en algunas ciudades y países, porque además de ser una cuestión social, es un fenómeno vivo, pero invisible.

Elegí un extracto del libro de Judith Butler (2015) para comenzar este ensayo por el poder reflexivo que la obra tenía y sigue teniendo para mí. Tuve acceso a *Notes Towards a Performative Theory of Assembly* cuándo vivía en Bogotá en 2018. Era la primera vez que me atrevía, por así decirlo, a mudarme a un país que me había fascinado durante las vacaciones de 2017, pero que ni siquiera el idioma conocía muy bien. Allí estuve en constante aprendizaje de la nueva lengua, la cultura, las normas sociales, los lugares, lo "nuevo" como una realidad que me cruzaba durante veinticuatro horas al día. Sin embargo, el fenómeno de la realidad de las personas en situación de calle me seguía fascinando, ahora en otro país. El libro de Judith Butler (2015) me ayudó a entender muchos temas que cruzan lo social y lo individual, los modos de subjetivación en el colectivo, el poder del colectivo y la libertad de ser y estar en el mundo que tanto anhelamos. Fue por inspiración en esa y muchas otras lecturas que empecé una investigación sobre el fenómeno situación de calle en la ciudad de Bogotá en 2018 que desde 2014 venía desarrollando en Brasil.

El estudio cuanti-cualitativo que desarrollé con la supervisión del Profesor Dr. Carlos Parales en la Universidad Nacional de Colombia, tenía como objetivo investigar sobre las representaciones sociales sobre la población de calle en la ciudad de Bogotá, que sin embargo está siendo evaluada para su publicación en la Revista Colombiana de Ciencias Sociales (Medellín). Fue también en esta disciplina donde tuve el placer de conocer y participar en una clase de la filósofa y reconocida investigadora Dra. Denise Jodelet, por invitación del profesor Dr. Parales. El desarrollo de este estudio posibilitó mi encuentro con el fenómeno social que me toca y me fascina desde años a pesar de que no estaba en territorio "conocido" o simplemente donde podía sentir más confianza y pertenencia como siento en mi país de origen. A través de las experiencias sobre el terreno, las lecturas incansables y los debates en clase entre los colegas (sí, la mayoría eran hombres) que produjeron sobre otros temas individualmente, vimos como grupo que el proceso de construcción del conocimiento se cruza de la extrañeza, los obstáculos, las dificultades e incluso los enfrentamientos. Cuando me refiero a los enfrentamientos recuerdo los numerosos momentos durante los cuatro meses de producción en esta disciplina en los que me encontré en medio de debates sobre otras metodologías de investigación de las que mis colegas no estaban tan acostumbrados a estudiar en las disciplinas que tenían en esta universidad, principalmente, de enfoque clínico-psicoanalítico. Sin embargo, fue esa disciplina que activó mis ánimos para utilizar las metodologías cualitativas son más desafiantes, como la investigación de acción, la observación participante y la etnografía, para abordar el fenómeno de la población de calle ahora en un contexto tan diferente al que me había acercado en los últimos años en mi ciudad natal en el sur de Brasil. Entre muchas discusiones reflexivas y constructivas, me encontré en medio de tanta extrañeza y preguntas y, finalmente, hubo coherencia

entre la metodología que elegí y cómo el intercambio de conocimiento con la clase era pertinente en nuestro camino de aprendizaje, resultando en un estudio que tuve el placer de realizar y de presentar en algunos seminarios.

En toda investigación en que soy la coordinadora o asistente, la ética, la metodología y la sensibilidad son ejes guía. Trabajar con fenómenos sociales marca mi trayectoria académica y profesional, el tema de la mirada-escucha sensible puede haber sido una técnica aprendida en la psicología, pero que me identifico como algo genuino que me mueve desde joven. En las investigaciones científicas el tema de la sensibilidad no es diferente. A través de los trabajos académicos desarrollados por mí, bajo la supervisión de profesoras e importantes estudiosas que siempre me han enseñado y apoyado tanto, que creen en mi interés por conocer y profundizar cada vez más sobre los fenómenos que me llaman la atención, especialmente el fenómeno de la situación de calle, la metodología siempre ha sido un punto delicado para definirse de acuerdo con el recorte. Tal preocupación por elegir una metodología que sea apropiada para tratar de entender el objeto de estudio (Spink, 2010) siempre ha sido un tema central en mis estudios y reflexiones, a través de las lecturas que realizo, que no solo sirven como base para el desarrollo de investigaciones sensibles, sino que también me inspiran a seguir produciendo investigaciones sobre lo social.

Corroborando lo que la autora Minayo (2013) señala en relación con la preparación teórica y metodológica por parte de la investigadora y su papel en la producción de investigación cualitativa, hay que partir de una cierta libertad e inteligencia para reconocer las diferentes técnicas como guías y poder abandonarlas cuando sea necesario para crear otras.

Las estudiosas y los estudiosos sociales indican que no se sabe con certeza desde hace cuándo existe la realidad de que las personas transforman las calles en su hogar, su fuente de sustento, su espacio para intercambios interpersonales, el autocuidado y muchos otros usos. Cuando entendemos la importancia del pensar, recuperando el concepto trabajado por Hannah Arendt (citada por De Almeida, 2010), por ejemplo, tenemos la forma de pensar como la producción de sentidos y reflexiones más allá del conocimiento. En este sentido, se puede ver que el fenómeno de la situación de la calle es un antiguo problema en la sociedad y que convocan las diversas áreas del conocimiento a pensar. La realidad de las personas en situación de calle no es un fenómeno reciente y es uno de los ejemplos más extremos y devastadores de pobreza y exclusión social en el mundo. Por lo tanto, pensar y reflexionar sobre las experiencias de las personas que están/que viven en situación de calle también es (re)pensar en las (otras muchas) formas de ser y estar en el mundo. Vivir en condiciones de calle, es decir, ser de las calles o estar/vivir en las calles, en primer lugar, es uno de los resultados (a menudo fatales) de las desigualdades que impregnan los territorios.

Pero ¿por qué el interés de este proyecto de investigación se refiere a la creación de un observatorio sobre el fenómeno situación de calle? Creo que no tengo una respuesta preparada para esta pregunta, pero me parece interesante tenerla en cuenta durante los primeros ensayos del proyecto de investigación, tanto en términos de ideas como en el plano teórico-práctico de la intervención. Teniendo en cuenta los años que llevo abordando el fenómeno, desarrollando proyectos, participando de movimientos sociales y produciendo investigación acerca de la población en situación de calle, me doy cuenta de la importancia de crear posibles tecnologías y herramientas para un mapeo de las acciones, proyectos y programas que existen actualmente. Es decir, a través de un mapeo de una construcción cuantitativo-cualitativa hay datos más visibles para pensar en cómo, quién, dónde y para quién se están desarrollando acciones, proyectos y programas dirigidos a una población que sigue enfermando y muriendo por las calles. No es en vano que este mismo interés movió mis pensamientos y como resultado lo trabajé específicamente en mi último proyecto de investigación en el año 2020. Los resultados de tal estudio también están siendo publicados en revistas indexadas para componer la red de producciones que se cuenta acerca de la realidad de personas en situación de calle.

Desde el 2014 he tratado de abordar este tema social a través del trabajo académico desarrollado en algunas disciplinas de mi pregrado en psicología en Brasil y también en el período que estudié en la Universidad Nacional de Colombia, en disciplinas de los pregrados en antropología, psicología y trabajo social. La transdisciplinariedad en ocho años de mi carrera en el pregrado fue algo especial y la reconozco. Desde entonces he estado presentando trabajos académicos en diversos eventos científicos publicados en anales, libros, revistas y medios de comunicación, con el fin de producir reflexiones sobre la población en situación de calle, acerca de los derechos, las políticas públicas y la exclusión social en nuestra sociedad que configuran demandas urgentes, reales y actuales acerca de un problema que es antiguo.

La propuesta inicial de los primeros enfoques que he estado haciendo a lo largo de los años fue conocer a personas en situación de calle, sus historias y especificidades, a través de la psicología y acciones colectivas etnográficas donde reunimos a personas que viven en la realidad de calle junto con aquellas que no viven (estudiantes, profesoras y profesores, y comunidad en general), pero que también buscan apoyar y ayudar de alguna manera. De tal forma que tales encuentros tuvieron lugar en plazas, parques, albergues municipales con diversas propuestas que surgieron en el propio grupo, tales como almuerzos y cenas que se preparaban en la calle con escaso recurso que teníamos, incluso ruedas de conversación, talleres de dibujos, escritos y conferencias en la universidad (incluso con las propias personas en realidad de calle hablando acerca de sus vivencias) sobre temas surgidos de la realidad de calle en el sur de Brasil y en Bogotá. Este grupo fue nombrado como, en portugués, *Coletivo RUAS (Resistências Urbanas = Aprendizados Subversivos)* y se

constituye como un espacio diferenciado que tiene como objetivo la participación de las personas en situación de calle, donde tienen voz y apertura para (re)construir conocimiento y deconstruir estigmas (Machado & Maia, 2017). Tengo orgullo de ser la creadora y coordinadora de dicho proyecto que sigue existiendo y resistiendo desde 2014.

Las pistas que se han lanzado hasta ahora y la discusión teórica que se sigue presentando durante este ensayo sirven como justificación y base para el proyecto de investigación aquí lanzado. Con el fin de promover el desarrollo de conocimientos científicos sobre una realidad tan compleja, además del constante intento de producir estudios sensibles acerca del fenómeno social, se propone que la línea de investigación de los estudios sociales pueda convertirse en un ámbito importante para potenciar dicho proyecto. Como pregunta de investigación: ¿cuáles son las acciones, proyectos y programas desarrollados en Brasil y Colombia en relación con el fenómeno de la situación de calle? Como objetivos específicos se propone identificar cuáles son las acciones, proyectos y programas dirigidos a las demandas de la población en situación de calle en Brasil y Colombia; realizar un mapeo descriptivo de las acciones, proyectos y programas desarrollados en Brasil y Colombia en relación con las demandas de la población en situación de calle; movilizar instituciones, servicios públicos y movimientos sociales que actúen con las demandas de la población en situación de calle; crear un observatorio social con los datos encontrados a través del proyecto de investigación; y fomentar el conocimiento acerca del fenómeno situación de calle en Brasil y Colombia. En vista de las múltiples posibilidades teórico-prácticas para desarrollar el proyecto de investigación, la metodología a adoptar es de naturaleza cuanti-cualitativa e interdisciplinaria.

Sobre las vidas que sobreviven al margen: una propuesta para la creación del Observatorio de las Calles

La realidad de las personas en las calles como una cuestión social

La realidad de las personas de calle no es un fenómeno reciente. La científica social Marie Stoffels (1977) llevó a cabo una extensa investigación sobre esta realidad desde la Antigua Grecia, como consecuencia de las expropiaciones de tierras para el crecimiento de las ciudades. En la Edad Media las personas "itinerantes y mendigos" eran consideradas "peligrosas, de mala naturaleza" y así configuradas como "partes segregadas del conjunto social" (Brasil, 2013, p. 15), las estudiosas y los estudiosos señalan que la figura que habita la calle sigue siendo aprehendida por la sociedad contemporánea de una manera estigmatizada y excluida del conjunto social (Pimenta, 2019; Serafino & Xavier, 2015; Adorno, 2011; Frangella, 2004).

Machado et al. (2018) afirman que la deconstrucción de estigmas es un factor determinante en la lucha social por los derechos de las minorías, se considera que "tal deconstrucción es parte de la conciencia de lo que realmente representa la calle, de las potencialidades de los sujetos que (res)significan este espacio que es estigmatizado por el sentido común" (p. 14). Las mismas autoras destacan la urgencia de llevar esa discusión a diferentes espacios, en un intento de (re)construir conocimientos sobre la vida de las personas en situación de calle más allá de las representaciones sociales del sentido común que reproducen estigmas, estereotipos, exclusiones.

Sabiendo que el estigma es el principal detonante de los prejuicios físicos y psicológicos contra la población de calle, Goffman (1988) discute en su trabajo titulado *Estigma: notas sobre la manipulación de la identidad deteriorada*, que el estigma se define como un aspecto negativo (despreciable) que hace que el individuo sea diferente, en desventaja, disminuido y, por lo tanto, el estigma y los prejuicios están a menudo relacionados con las personas de calle dadas sus "anomalías" frente a las normas sociales (Goffman, 1988).

En el estudio realizado por Correa (2007) en la ciudad de Medellín, es posible identificar que los habitantes de la calle se presentan como una población que asume su vida en el espacio público de la ciudad; un espacio que constituye la imagen de la incertidumbre, la ambivalencia, pero también de lo infinito, el lugar de las escapatorias, las deserciones y las posibilidades de emancipación. Sabiendo que la exclusión y el estigma son condiciones que forman parte de la vida de las personas que viven en las calles, la autora Correa (2007) afirma que la posibilidad de cambio en las condiciones de exclusión puede ser explicadas por factores de la estructura social y en ocasiones por capacidades o competencias individuales que posibilitan el ingreso y la permanencia en espacios originados por los procesos de modernización más recientes. La misma autora señala que en este contexto se dificulta la cohesión social y se incrementa la individualidad, pudiendo generarse con frecuencia el deterioro en la aplicación de criterios normativos y éticos, y la instrumentalización en el plano de las relaciones interpersonales (Correa, 2007).

De modo que el proceso de urbanización se entiende como una condición temporal donde las personas que al no tener vivienda fija habitan temporalmente varios lugares públicos, albergues y otros servicios dirigidos, además de habitar la calle como lugar físico y simbólico. Cruz Prates et al. (2011) señalan que el proceso de calle (en portugués "rualização") es un concepto que comprende vivir dentro y desde la calle como un proceso social consistente en múltiples factores (sostenimiento, educación, relaciones interpersonales, vivienda, entre otros). En este sentido, es importante destacar lo que Botti et al. (2010) señalan sobre esta condición y que esta población tiene como característica común el establecimiento del espacio público como campo de relaciones y la experiencia de la exclusión social a través de

un trinomio expulsión, desarraigo y privación. Es decir, “la exclusión social incluye la extrema situación de ruptura de las relaciones familiares y afectivas, además de la ruptura total o parcial del mercado laboral y la efectiva no participación social” (Botti et al., 2010, p. 537). Así, la población de calle se configura como una parte de la sociedad que diariamente experimenta procesos de exclusión en diversos ámbitos, entre ellos, sociales, políticos y económicos.

Según Cruz Prates et al. (2011), hay varios estudios realizados sobre el fenómeno “población callejera” a nivel nacional e internacional, desde recortes de análisis que abordan las situaciones límite que llevan a las personas a los procesos de calle, hasta estudios que retratan algunas configuraciones en las formas de ser y estar en tal realidad. Estudios recientes han presentado de una manera profundizada las cuestiones aún más complejas en la realidad callejera, desde cuestiones de género y sexualidad, hasta la necesidad de crear estrategias específicas en relación con los temas de la educación y el mercado laboral. Además, los mismos autores señalan que existe una emergencia en la producción de investigaciones dirigidas a una revisión exhaustiva de las políticas de salud pública y asistencia social, ya que estas son las políticas más utilizadas cuando se habla de las demandas de la población de calle (Cruz Prates et al., 2011).

Es interesante mencionar que las acciones, proyectos y programas dirigidos a la población de calle a menudo se desencadenan por la lógica de una inclusión que excluye. El término “in-exclusión” fue acuñado por Veiga-Neto y Lopes (2011) y se caracteriza por la situación, por ejemplo, donde existe la presencia de personas en los mismos espacios físicos y por convencer a las discapacidades y/o capacidades limitadas de comprensión, participación y promoción social, educativa y laboral de estas personas. Las autoras cuestionan el uso excesivo de los términos inclusión y exclusión como una forma automática y dicotómica de pensar sobre las diferencias y las especificidades, y cuestionan la acción del Estado a través de tales demandas que a menudo implementan acciones de in-exclusión, que realmente no se piensa acerca de las demandas reales. Es decir, ¿las políticas públicas dirigidas a la población callejera prevén la garantía de derechos a través de demandas reales y actuales, según el contexto propio heterogéneo?, ¿o simplemente aplican acciones y proyectos que les conviene, que parecen ser necesarios a través de la lente del Estado?

Se identifica un avance en el campo de las producciones científicas en el que es posible notar una mejora teórico-analítica e intentos constantes de capturar las especificidades existentes en las formas de ser y estar en la calle, a través de métodos activos de investigación y análisis crítico-reflexivo en una mirada socio territorial. El libro *Población callejera: quién es, cómo viven, cómo se ve* (en portugués *População de Rua: quem é, como vive, como é vista*) de las autoras Maria Antonieta da Costa Vieira, Eneida Maria Ramos Bezerra y Cleisa Moreno Maffei Rosa (1992), es

un ejemplo de producción pionera sobre personas que vivieron en las calles de São Paulo en 1990. En un trabajo minucioso que buscó trabajar directamente y con las propias personas que vivían en esta realidad, junto con investigadoras académicas, es una producción importante que complementó un movimiento colectivo que surgió en su momento, que se propuso reflejar y presentar datos sobre tal realidad y luchar por los derechos de esta población. En este sentido, artículos, libros y otras producciones mediáticas han estado hablando cada vez más de este segmento de la sociedad que diariamente es excluida y estigmatizada, voces silenciadas, demandas emergentes que se minimizan y que, frente al Estado, son inexistentes en las encuestas censales.

Teniendo en cuenta que las políticas públicas sirven como tecnologías de poder y conocimiento (Porto, 2014), las y los "anormales"—aquellas y aquellos que no se ajustan a las normalidades (re)producidas en la sociedad—están incluidas e incluidos(as) para ser tratadas(os) y reformadas(os), es decir, normalizadas(os), creando así las condiciones necesarias para supervisarlas y administrarlas (Lunardi, 2001) bajo la lógica de la inclusión. Así, estaríamos frente a un escenario político y social que tiene como objetivo incluir a las personas de calle en los servicios públicos que operan en los más diversos ámbitos de la vida, desde garantizar la salud y el bienestar, hasta garantizar el acceso a la documentación básica, la educación, el trabajo, la cultura, el deporte. Y por fin, que se conforman como los derechos constitucionales. En ese sentido, es importante mencionar lo que el sociólogo Jessé Souza (2009) dijo sobre la naturalización de una desigualdad social abisal que aqueja a nuestro país y al abandono social y político que consiente la sociedad cuando nos referimos a la "chatarra humana" (en portugués *refugo humano*) (Bauman, 2005), o las "vidas infames" (Foucault, 2006), o "la chusma" (en portugués "a ralé") (Souza, 2009), o "los cuerpos errantes" (Frangella, 2004).

La 'chusma' (en portugués 'a ralé') se reproduce como un mero 'cuerpo', incapaz, por lo tanto, de satisfacer las demandas de un mercado cada vez más competitivo basado en el uso de conocimientos útiles para él [...] De hecho, todo en la realidad social se hace para ocultar lo principal: la producción de individuos equipados diferencialmente para la competencia social desde su 'nacimiento'. (Souza, 2009, pp. 22-23)

A través de la propuesta de (con)vivencia en las aproximaciones y estudios que he estado desarrollando sobre el fenómeno población de calle en los últimos siete años, hay innumerables preguntas que me provocan reflexionar y repensar muchas cosas. Una es sobre cómo hay una trampa discursiva en torno al tema de las políticas públicas y la realidad de la población de calle. Esto se debe a que mucho antes de la formalización de políticas públicas específicas hay lucha y resistencia en el campo social. Tales movimientos provocan miradas sociales y académicas, también provocan el interés de la investigación con y acerca de las personas que son protagonistas en la historia en el tema de estudio. Veo que el simple movi-

miento de estudiar y producir sobre esta realidad en el ámbito académico y social causa revuelo en el alcance de las políticas. Hace ruidos a las(os) trabajadoras(es) y hace ruidos en los servicios públicos. La lucha y la resistencia son intermitentes dentro del movimiento de la población callejera, de las personas que reconocen o no tal movimiento, pero que ellas(os) mismas(os) reflexionan sobre sí mismas(os) y sobre el mundo, sobre la exclusión que viven en la piel y que esto no es correcto ni normal; que la exclusión no se puede normalizar.

Acerca de mi implicación, o más bien, mi acercamiento con la causa social

Leyendo la obra *Itinerantes de la Imaginación* (en portugués *Andarilhos da Imaginação*, 2000), en la que el autor Flávio Carvalho Ferraz (2000) presenta el estudio que realizó desde niño hasta la edad adulta, sobre "los locos callejeros" que vivían en su ciudad natal, "estos protagonistas del *theatrum mundi*, estos itinerantes de la imaginación" (p. 17), me quedé reflexiva sobre la cuestión del origen y el curso de los intereses dentro y fuera de la formación académica. Nunca me ha interesado el fenómeno que he estado observando en los últimos años a través de la graduación. Si la "locura fascina" (Ferraz, 2000, p. 21), entonces ¿me fascina la realidad callejera?, ¿por el simple hecho de que hay gente que vive y sobrevive en este último lugar? Último porque aprendemos que la calle es un lugar de paso, es inhabitable, es un medio para irse, venir y no quedarse. ¿Estaría yo fascinada por los que quedan? Comprendo que sí, hoy estoy segura de que sí.

Me identifico con tales autores cuando camino por mi ciudad y cuando viajo a otros lugares. La primera vez que salí de Brasil tuve una mirada constantemente curiosa entre las ciudades, los barrios periféricos y centrales que conocía, en un movimiento constante casi automático en la visualización de la arquitectura de las ciudades, además de la arquitectura turística, de ese nuevo lugar tumultuoso con tanta gente. Además, lo que me llama la atención es la arquitectura higienista que expulsa al cuerpo callejero de los lugares más centrales y turísticos. Las estrategias que la propia ciudad está creando, las construcciones que expulsan a la figura-calle, que expulsan a los que se acuestan y duermen en medio de tantos. Así como mi mirada es capturada por las figuras solitarias que se mezclan en medio de la masa, el flujo de cuerpos, colores y tamaños que forman una masa de personas itinerantes en las calles, en los parques, en los lugares públicos en general. Pero ese cuerpo, de color y tamaño, de olor y ruido, siempre capturó mi mirada. A veces acompañado de perro, mochilas, carro de recogida y compañeros de calle. A veces solos de cosas y personas, pero siempre acompañados de pensamientos que parecen pesar sus cabezas apuntando hacia abajo, a sus propios pies, al suelo. Parecen estar siempre en busca de algo, algo que se ha perdido o algo nuevo que quieres encontrar. El

cuerpo que se sienta y se pone a descansar en lugares que la masa no quiere, que no puede. El cuerpo que habita en la calle, que es la calle, que resiste en la calle y persiste en la calle; hay en la calle, está en la calle. ¿Por qué la calle? Después de todo, ¿por qué no la calle?

Es increíble cuando me doy cuenta de que todas las lecturas y producciones en la universidad son solo resultados y pistas de algo más grande. En mi caso, de lo que busco estudiar con y sobre las personas que transforman las calles y las normas sociales, de las personas que resisten y buscan su propia autonomía sobre las formas de ser y estar en el mundo; habitar y sentir el mundo fuera de la lógica socialmente impuesta, en un campo complejo de libertades. Es importante identificar y reconocer que la figura de las personas de calle es víctima de procesos macroestructurales, pero aún más importante es observar sus experiencias, escuchar sus preguntas y analizar cuáles son las posibles maneras de satisfacer sus demandas que son complejas. Es decir, no tiene sentido la creación e implementación de políticas y otras estrategias públicas que sigan determinando la mejor manera de vivir, donde no hay espacio ni tiempo para mirar y escuchar con sensibilidad entre las políticas y las realidades, entre el(la) trabajador(a) y la población a la que se hace referencia en una red intersectorial.

Observatorio como potencialidad en la investigación científica

Según Testa (2002), el observatorio es un sistema organizado y estructurado de recopilación, descubrimiento y análisis de información sobre el entorno de un determinado sector de operación. Según un documento elaborado por el Observatorio del Voluntariado y la Plataforma del Voluntariado de España (2010), a través de la Jornada "Observando Observatorios" celebrada en Madrid, Observatorio puede entenderse como una instancia creada por instituciones académicas, sindicatos, empresas, fundaciones y entidades sin ánimo de lucro para seguir la evolución de un fenómeno, generalmente social, desde un punto de vista en determinada área del conocimiento. Existen diferentes observatorios en todo el mundo que proponen estudiar, registrar y analizar la situación y evolución de un fenómeno o realidad particular a nivel nacional, regional o local. Así, según Husillos (2006), se pueden identificar tres categorías de observatorio, estas son, un lugar de documentación, que almacena y clasifica información y documentos; un sitio de análisis de datos, una especie de dispositivo para auxiliar en la toma de decisiones, con el fin de permitir el reconocimiento, el procesamiento, el acceso a la información y el conocimiento de un tema/fenómeno determinado; y un espacio de información, intercambio e interacción que se distingue por la adaptación a las tecnologías de la información y la comunicación que permite la producción, tratamiento y difusión de la información, el conocimiento de un tema/fenómeno y para promover la reflexión en red.

Teniendo en cuenta que actualmente tenemos poca colección académico-científica sobre la realidad de miles de personas que viven en las calles en todo el mundo, específicamente en Brasil y Colombia, es importante esbozar acciones que faciliten el conocimiento y la movilización sobre este fenómeno social. Teniendo en cuenta que hay una amplia gama de herramientas en línea disponibles para la investigación de datos, es posible identificar una fragmentación respecto a los estudios e investigaciones desarrollados sobre la población de calle en Brasil y Colombia. Es decir, ¿dónde se publican los estudios e investigaciones desarrollados sobre el fenómeno de la situación de calle en los territorios de Brasil y Colombia?, ¿quién está produciendo conocimiento sobre este fenómeno?, ¿cuáles son los enfoques teóricos utilizados?, ¿cuáles son los instrumentos metodológicos?, ¿en qué áreas del conocimiento?, ¿cuáles son los efectos de la producción de conocimiento en este fenómeno a corto, medio y largo plazo?

Relacionando el fenómeno situación de calle con la urgencia de crear, implantar y realizar la manutención de las políticas públicas a través de avances sociales y científicos, y reconociendo que las políticas públicas constituyen como principal vía para garantizar los derechos de la población que vive en situación de calle, se afirma que es posible correlacionar el fenómeno "situación de calle" con tales políticas públicas (ya existentes o nuevas) y el Observatorio Social aquí propuesto. Pero ¿de qué manera?

Según Carneiro y Rangel (2018), los observatorios tienen la función de ofrecer información creíble para monitorear las políticas públicas basadas en evidencia y beneficiar así a las poblaciones con investigaciones actualizadas y pertinentes sobre realidades y fenómenos. En este sentido, los autores destacan que a través de los observatorios no solo existe la viabilidad de los estudios y las redes, sino también la visibilidad sobre un tema o fenómeno determinado que está en observación, análisis y estudio. Esto se debe a que, "además de entender el fenómeno como algo pasivo, es necesario buscar la dinámica de su construcción y el desarrollo de sus principales características" (Carneiro & Rangel, 2018, p. 374). Los mismos autores señalan que últimamente el uso de la palabra "observatorio" se ha vuelto más común para nombrar grupos de investigación social en redes que conectan investigadores e instituciones con el objetivo de monitorizar y colaborar en la gestión de recursos en diversas áreas del conocimiento, en lo público y privado.

En Brasil y Colombia es posible identificar observatorios en diversas áreas del conocimiento sobre muchos temas y fenómenos, desde el tema de las drogas, sobre género y sexualidad, educación, familias, bienestar, infancia, desarrollo humano, derechos, entre otros. Teniendo en cuenta la importancia y el reconocimiento del trabajo que se puede hacer a través de un observatorio, la importancia de las redes, el amplio acceso y alcance, se afirma que un observatorio específico sobre

la situación de calle como un tema social en el que se puede trabajar de manera transdisciplinaria, puede ser un paso importante para los derechos de miles de personas que viven en las calles de Brasil y Colombia.

También se tiene en cuenta que un observatorio tiene múltiples funciones y si se utiliza a favor de los derechos de una población que vive al margen de los derechos básicos, que vive al margen de una vida digna, que vive al margen de los recursos básicos para la supervivencia, que vive al margen hasta de la vida, ya que hay muchos que mueren y se convierten en estadísticas (o ni siquiera eso permanecen invisibles en los datos cuantitativos), la función potencial de un observatorio puede ser un aliado principal en la creación y mantenimiento de políticas públicas y prácticas transformadoras.

De manera intersectorial y transdisciplinaria, las prácticas dirigidas a las demandas de las personas callejeras deben eludir lo que es real y actual, que es una necesidad práctica para estas personas que deben ser vistas, escuchadas y percibidas por la sociedad, especialmente por las personas que trabajan y conforman la red de servicios de salud, asistencia social, vivienda, educación, trabajo, cultura, entre otras áreas de los derechos básicos. Por ello, además del equipamiento teórico crítico y reflexivo que sirve y servirá de base para esta propuesta de trabajo en un formato de ensayo en construcción y mutación acorde a la propia realidad en estudio, la herramienta Observatorio Social se destaca como motor en el desarrollo de estudios centrados en la realidad de miles de personas que conforman el fenómeno "situación de calle" y se cree en la necesidad práctica de construir un puente entre los estudios desarrollados con los campos de acciones, proyectos y programas para la población en situación de calle, en el contexto brasileño y colombiano.

Reflexiones finales

Sobre la realidad de la calle como cuestión social y las acciones públicas centradas en las demandas de tal población, es importante reiterar lo que Cruz Prates et al. (2011) afirman, esto es, que ningún fenómeno social tiene su origen en una sola causa, sino en múltiples determinaciones y procesos que requieren una confrontación y articulación de diversas iniciativas. Así, pensar en acciones programas y proyectos dirigidos a las demandas de la población de calle es también prever una superación de la fragmentación y garantizar intervenciones basadas en la integralidad. Tal y como presentaron Cruz Prates et al. (2011), muchos estudios nacionales e internacionales indican que es necesario la integración entre las políticas públicas de diversos ámbitos (salud, asistencia social, educación, trabajo, vivienda, cultura, entre otros) para hacer frente al fenómeno situación de calle. Los mismos autores

destacan la importancia de garantizar para ese segmento poblacional el acceso al tratamiento en el ámbito de la salud mental de una manera articulada a otras políticas.

Creo que, sobre la intención de investigación presentada en este ensayo, junto con las producciones académicas ya realizadas y publicadas sobre el contexto de la población de calle en Brasil y Colombia, será posible añadir conocimiento y datos actuales al movimiento histórico de luchas y resistencias de esta minoría social. Así, se sabe que la práctica académico-científica tiene un papel importante en la construcción de políticas públicas y en la realización colectiva (haciendo con), además de promover reflexiones sobre las prácticas profesionales en busca de transformación según las demandas de quien lo necesita. Teniendo en cuenta la importancia y el reconocimiento del trabajo que se puede hacer a través de un observatorio, la importancia de las redes, el amplio acceso y alcance, se afirma que un observatorio específico sobre la situación de calle como un tema social en el que se puede trabajar de manera transdisciplinaria puede ser un paso importante para los derechos de miles de personas que viven en las calles de Brasil y Colombia.

Cabe mencionar que desde un proyecto transdisciplinario y principalmente por las lentes de la psicología social y crítica, hay la posibilidad de contar con importantes recursos en el trabajo con la población de la calle, desde la mirada sensible y la escucha socio territorial, el interés por entender los modos de subjetivación en un contexto determinado, los impactos generados a través de la discriminación y la exclusión, las especificidades que impregnan la realidad y otras cuestiones que apuntan para la función social y la praxis de la psicología. De modo que la psicología consiste en teorías y prácticas que buscan entender el tema en sus medios de (con)vivencia, de las relaciones que cruzan y de las trayectorias que componen la subjetividad que compone la vida.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Adorno, R. (2011). Atención à saúde, direitos e o diagnóstico como ameaça: políticas públicas e as populações em situação de rua. *Etnográfica*, 15(3), 543-567. <https://doi.org/10.4000/etnografica.1068>
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Jorge Zahar.
- Botti, N. C. L., De Castro, C., Silva, A., Da Silva, M. De Oliveira, L., Henriques, A. C & Fonseca, L.L. (2010). Padrão de uso de álcool entre homens adultos em situação de rua de Belo Horizonte. *SMAD-Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 6, 536-555. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v6ispep536-555>
- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2013). *Diálogos sobre a população em situação de rua no Brasil e na Europa: experiências no Distrito Federal, Paris e Londres*. SDH. http://sectordialogues.org/sites/default/files/acoes/documentos/publicacao_dialogos_sobre_a_populacao_em_situacao_de_rua_no_brasil_e_na_europa.pdf
- Butler, J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard University Press.
- Carneiro, M. C., & Rangel, M. L. (2018). Estado da arte dos observatórios em saúde: narrativas sobre análises de políticas e sistemas. *Saúde debate*, 42(Especial), 361-376. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018s225>
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social de la Republica de Colombia. (2013). Ley 1641 de 2013 por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53735>
- Congreso de la República. (2013, 12 de julio). Ley 1461 de 2013. *Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial n.º 48.849. <https://bit.ly/3tovhID>
- Correa, M. E. (2007). La otra ciudad – otros sujetos: los habitantes de la calle. *Trabajo Social*, (9), 37-56.

- Cruz Prates, J., Cruz Prates, F., & Machado, S. (2011). Populações em situação de rua: os processos de exclusão e inclusão precária vivenciados por esse segmento. Brasília: *Temporalis*, 11(22), 191-215. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p191-216>
- De Almeida, V. S. (2010). A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 853-865. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300014>
- Ferraz, F. C. (2000). *Andarilhos da imaginação: um estudo sobre os loucos de rua*. Casa do Psicólogo.
- Foucault, M. A (2006). Vida dos homens infames. Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Forense Universitária.
- Frangella, S. M. (2004). *Corpos urbanos errantes: Uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo* [tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1339560>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Editora LTC.
- Husillos, J. (2006). *Círculo para la calidad de los servicios públicos de l'Hospitalet*. Anais do IV Seminario Inmigración y Europa da Fundación CIDOB.
- Lunardi, M. L. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, (18), 1-5. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Machado, M. L. A., & Maia, G. F. (2017). A convivência enquanto método de pesquisa: pistas sobre a realidade da população em situação de rua através da esquizoanálise. *Anais da Jornada de Pesquisa em Psicologia – UNISC*. https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/index
- Machado, M. L. A., Assmann, C., & Nunes, K. G. (2018). Saúde na rua(?): modos de (re)pensar a saúde mental da população em situação de rua através da pesquisa-ação. En P. C. S Almeida & T. E. Klakfe (Orgs.), *Ensino e extensão na UNISC: prêmio honra ao mérito 2017* (pp. 6-17). EDUNISC.
- Minayo, M. C. de S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.

Street population in Brazil and Colombia: a proposal for the creation of the "Observatory of the Streets"

- Observatorio del Voluntariado. (2010). *Jornada Observando Observatorios ¿Nuevos agentes en el Tercer Sector?* Plataforma de Voluntariado de España.
- Pimenta, M. de M. (2019). Pessoas em situação de rua em Porto Alegre: processos de estigmatização e invisibilidade social. *Civitas–Revista De Ciências Sociais*, 19(1), 82-104. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.1.30905>
- Porto, J. R. S. (2014). Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da anthropology of public policy. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, 22(2), 360-385.
- Serafino, I., & Xavier, L. C. (2015). Políticas para a população adulta em situação de rua: questões para debate. *Revista Katálysis*, 18(1), 74-85. <https://doi.org/10.1590/1414-49802015000100008>
- Souza, J. (2009). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Editora UFMG.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://doi.org/10.7476/9788579820465>
- Stoffels, M. (1977). *Os mendigos na cidade de São Paulo: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Testa, P. (2002). Indicadores científicos y tecnológicos en Venezuela: de las encuestas de potencial al observatorio de ciencia, tecnología e innovación. *Cuadernos del Cendes*, 51(1), 43-64.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, (20), 121-135. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>
- Vieira, M. A. da C., Bezerra, E. M. R., & Rosa, C. M. M. (Orgs.). (1992) *População de rua: quem é, como vive, como é vista*. Hucitec.

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



Actos microviolentos hacia el hombre improntados en la dinámica social

Prácticas de cuidado y educación sin escuela por mujeres-madres

Practices of care and education without school by women-mothers

Diana Carolina Triana Bautista*

Recibido: 26 de mayo de 2021- Aceptado: 21 de julio de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Triana Bautista, M. L. (2021). Prácticas de cuidado y educación sin escuela por mujeres-madres. *Ciencia y Academia*, (2), 135-141. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4267>

Resumen

La mujer a lo largo de la historia ha estado dedicada al cuidado del otro, sea ejerciendo su labor profesional en instituciones o al cuidado no remunerado dentro de su hogar, cuando se habla de cuidado, básicamente todas las definiciones están relacionadas al ejercicio social de las mujeres, el cual es un valor agregado para la economía y la sociedad, puesto que significa toda una fuerza de trabajo invisible sin reconocimiento alguno. Frente al rezago de la escuela, muchas familias han optado por desarrollar procesos educativos por fuera de la escuela. En la investigación desarrollada, se encontró una amplia gama con concepciones distintas que van desde posiciones radicales como la educación sin escuela, hasta posiciones conservadoras como el homeschooling, que aboga por la transmisión de valores en la familia conservadora. No obstante, los métodos desarrollados se han convertido en una alternativa para enfrentar la crisis de la educación. Estas prácticas en la actualidad muestran un giro en las dinámicas asociadas al cuidado y la formación, de manera que buscan instalar una lógica del cuidado de sí y de los otros agenciadas por mujeres-madres, en una decisión política que implica libertad, renunciando a la escolarización y apostándole a una educación desescolarizada.

Palabras clave

Cuidado; Desescolarización; Escuela; Familia; Homeschooling; Mujeres; Madres.

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, estudiante de doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Contacto: diana.trianaba@amigo.edu.co

La tarea del cuidado se asocia con la labor femenina y a la maternidad. El trabajo de Badinter (1981) pone en cuestión la existencia del amor maternal. Por un lado, la decadencia de la autoridad paterna frente a la emergencia de la maternidad como valor fundamental para la inserción efectiva del sujeto en lo social, por otro lado, el lugar que ocupa el niño en la sociedad moderna y los efectos en la reconfiguración de los lazos familiares. En su recorrido histórico puede observarse que el amor maternal no existió siempre, se trata más bien de una construcción moderna. De hecho, demuestra que lo predominante en el antiguo régimen era más bien la indiferencia materna. El estudio de los casos de abandono y la crianza a manos de las nodrizas, constituyen la base argumentativa y demostrativa. Es con la emergencia de los discursos liberales burgueses como aparece la crianza materna como rol fundamental de la mujer. Su papel es producir al hombre libre de la Modernidad. Ha surgido el amor maternal como valor fundamental para la constitución de la mentalidad del hombre moderno.

“A partir de 1760 abundan las publicaciones que aconsejan a las madres ocuparse personalmente de sus hijos y les ordenan que les den el pecho” (Badinter, 1981, p. 117). Según la autora, aquí tendría su origen el mito sobre el instinto maternal. De manera que, el amor maternal comienza no solo a ser exaltado, sino además a considerarse connatural a la especie. El destino de la mujer es convertirse en madre y cuidar de la infancia, ya que se concibe como el periodo más importante de la vida. Badinter (1981) muestra que existe un consenso entre los médicos y los administradores para convencer a las madres de la importancia de dar pecho a sus hijos. Presupuestos que estarán sustentados ideológicamente en el discurso de la igualdad y la felicidad. Este principio de igualdad beneficiará tanto al niño como a la madre y constituirá un golpe al poder patriarcal, pero al tiempo introducirán la idea de que todo se hace por el bien y la felicidad de los niños.

Por consiguiente, la maternidad comienza a ser exaltada y dotada de rasgos de amor que provienen de un matrimonio que es cada vez menos por conveniencia y más por amor. No obstante, estos lazos cobran un carácter conflictivo, el cual intentará ser tramitado a través del complejo de Edipo. Pero este amor también retrotrae a la familia de lo social, provocando un repliegue sobre sí misma. Es aquí donde cobran valor las prescripciones relacionadas con la crianza y la organización de los espacios familiares.

En la Modernidad la dimensión de bienestar y cuidado transita de lo privado a lo público, pasando a ser atendida en su gran mayoría por la escuela. La familia se inserta así en el sistema de producción capitalista. Los padres dejan a sus hijos en la escuela mientras se dirigen a la fábrica. De esta forma, familia y escuela pasan a integrar la matriz de producción, al tiempo que el cuidado termina apresado en la lógica de la eficiencia.

En ese sentido, vemos ciertas prácticas en la actualidad que muestran un giro en las dinámicas familiares asociadas al cuidado y la formación, buscando instalar una lógica del cuidado llevado a cabo por mujeres-madres, quienes educan y cuidan a la vez a sus hijos. Pero ¿es posible cuidar de sí y del otro?, ¿cuáles son las implicaciones de dicha práctica? y, por último, ¿cómo se entrelaza esta relación en las prácticas de educación en casa?

Mujer-madre y crianza

Antes de dar respuesta a lo anterior, quisiera ubicar la relación mujer-madre. Esta relación tiene importancia en la medida en que el cuidado de un hogar o una familia no es realizado solo por una madre, sino por una mujer. En el orden patriarcal hay una tendencia a categorizar a cada sujeto y también una resistencia a la categorización del orden patriarcal, pues existe una reapropiación del cuerpo, en este caso femenino, que no implica solo la maternidad, sino una postura que reivindica entender el maternaje a través del propio cuerpo.

De allí que se le exija a la mujer el sacrificio. Así lo pone en evidencia una cita de Gilbert (citado por Badinter, 1981), a propósito del amor maternal de las mujeres, quienes “olvidan todos los objetos de su placer. Atentas exclusivamente a sus hijos, pasan las noches sin dormir [...] ocupan todas las horas del día en lavar, limpiar, calentar, entretener, alimentar, dormir al objeto de sus amores” (p. 159). He ahí el ideal de felicidad que se implanta tras el discurso del amor maternal. La figura por excelencia no podrá ser otra que la del niño en el seno materno, lo cual constituye la gloria de su madre. Incluso el amamantamiento será promovido a condición de derecho del niño, mientras ella será la directa responsable de su salud y supervivencia. Según Badinter (1981) “para hacer todo eso la madre tiene que consagrar la vida a su hijo” (p. 169). Como consecuencia la mujer terminará siendo eclipsada por la madre.

La madre goza ahora del poder sobre los seres humanos, por su parte, los niños están ahora sometidos al poder de la madre, incluso por encima del poder del padre, pues es a ella a quien más necesitan.

Ahora bien, cuando se habla de cuidado, básicamente todas las definiciones están relacionadas al ejercicio social de las mujeres, una actividad que, en la mayoría de los casos, no es remunerada, no cuenta con reconocimiento y termina siendo desvalorizada socialmente. Esto se ha podido observar durante la actual pandemia por la COVID-19, en memes que circulan en redes sociales ridiculizando las labores domésticas realizadas por mujeres que dedican gran parte de su tiempo a cuidar los hijos, cocinar, lavar, entre otros oficios, reafirmando los estereotipos de género.

La película *The Help*¹ (Taylor, 2011) muestra la configuración de cuidado que se da por criadas negras en Jackson Misisipi en la década del sesenta, época agitada por las luchas de Martin Luther King ante la falta de derechos de los negros y el derecho de igualdad ante la ley. Una joven recién graduada se encuentra con la realidad de su entorno que gira alrededor de las labores domésticas y de cuidado realizadas por trabajadoras domésticas negras, ella junto a las trabajadoras se embarcan en un proyecto clandestino de escritura, recogiendo las historias de estas mujeres a través de un relato donde describen las situaciones que han tenido que pasar a lo largo de sus años al servicio de las señoras y sus familias. Al final de los relatos recogidos publican un libro titulado *The Help* (Las sirvientas). El *filme* muestra como la sociedad blanca había sido educada y criada por la comunidad de madres negras, mientras que las prácticas de cuidado de sus propios hijos eran asumidas por los hermanos mayores y la escuela.

Este es un ejemplo de las condiciones laborales femeninas, de la forma precaria como ingresan al mercado laboral y el lugar que va quedando para las prácticas de cuidado, las cuales pasan a ser remuneradas sobre la base de un acuerdo o forma voluntaria o en otros casos a través del rol profesional, lo que lleva a que de una u otra manera el cuidado se transforme en tiempo y fuerzas sociales naturales que producen capital.

El cuidado de sí y del otro

Ante el panorama de lo femenino puesto al cuidado, ¿será posible cuidar de otro y cuidar de sí? El "cuidado de sí" entendido como una práctica en la cual el sujeto establece una relación consigo mismo. La naturaleza de estas se encuentra inserta en una práctica de libertad y es justo aquí donde la mujer- madre cuidadora está en una constante búsqueda por no perderse entre los otros, según Foucault (1984) porque:

Ocuparse de sí ha sido, a partir de cierto momento denunciado de buen grado como una forma de amor de sí, una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que hay que tener hacia los otros o con el sacrificio de sí, que es necesario. (p. 261)

En ese sentido, se hace necesario entonces ocuparse de sí mismo para luego poder cuidar del otro. En la educación en casa, el cuidado de sí es un asunto relevante en el proceso educativo. Como bien lo menciona Illich (1985) "la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica" (p. 4). ¿No es acaso un acto de libertad no

¹ En España *Criadas y señoras*, y en Hispanoamérica *Historias cruzadas*.

dejar que los tiempos, espacios, actividades sean liberados de la alienación escolar, de aquellos que consideran "enseñan" lo que un currículo exige para la edad de un niño?

Educación sin escuela, educación en libertad

A lo largo de la historia han surgido pensadores que realizan una crítica a las instituciones, como lo es Iván Illich quien en su ensayo *La sociedad desescolarizada* (1985), propone desescolarizar la sociedad a través de dinámicas de intercambio y conformación de redes de aprendizaje a través de las tecnologías de la información basadas en los intereses del sujeto, en búsqueda de nuevas posibilidades de aprendizaje. Illich menciona que toda persona aprende a vivir, pensar, hablar, sin la interferencia de un profesor sin embargo, toda actividad autodidacta, no profesional se hace sospechosa, pero resulta ser un aprendizaje significativo para el sujeto.

Otro de los autores críticos a la educación escolarizada es el Británico Everett Reimer, autor del libro *La escuela ha muerto* (1973) quien plantea la necesidad de desarticular la acción de educar con la acción de escolarizar, hace una fuerte crítica a las instituciones escolares las cuales hacen parte del mito de progreso en la modernidad que consolida una sociedad capitalista dedicada al consumo.

La educación sin escuela surge como respuesta a la crisis de la escuela y se plantea como alternativa educativa. En algún sentido, la educación sin escuela plantea una crítica a la lógica disciplinaria a partir de la cual se desarrolló la escuela y que continua vigente hasta nuestros días. De otro lado, la educación sin escuela también responde a las necesidades individuales de los niños que, bajo el modelo de homogenización escolar, muchas veces son excluidos, estigmatizados y diagnosticados, cuando no responden a los estándares planteados.

Frente al rezago de la escuela, muchas familias han optado por desarrollar procesos educativos por fuera de la escuela. Aquí encontramos una amplia gama con concepciones distintas que van desde posiciones radicales como la educación sin escuela, hasta posiciones conservadoras como el *homeschooling*, que aboga por la transmisión de valores en la familia conservadora. No obstante, los métodos desarrollados se han convertido en una alternativa para enfrentar la crisis de la educación.

Aunque no existe una sola perspectiva de la educación sin escuela, la posición más radical aboga por una educación en libertad. Es por eso por lo que sus propósitos se encuentran orientados por los criterios de innovación, creatividad y autonomía.

Para lograr dicho fin, la educación sin escuela propone escenarios distintos para el aprendizaje, cuidándose de llevar el currículo formal a la casa. En ese sentido, la ciudad se propone como espacio de aprendizaje constante.

Desde la educación sin escuela, el mundo es la oportunidad más grande para aprender desde la experiencia de la cotidianidad que acontece, es decir, desde el mundo de la vida. Las personas aprenden a vivir fuera de la escuela, a jugar, hablar y pensar sin la interferencia de un docente, pues siempre habrá un interés y deseo que mueva a los sujetos a aprender. Sin embargo, bajo la lógica productiva, se dice que los niños necesitan de la institución y que es allí donde aprenden bajo el tiempo y espacio institucional, sometiendo a los niños y a sus familias a la lógica de la autoridad y al poder institucional.

En ese sentido, el papel asignado a la madre será fundamental para sostener el orden social y, por tanto, se atribuye a esta la educación de los hombres libres, la transmisión de las costumbres, pero también el cuidado de su salud. Ellas serán las responsables de que existan vagabundos y desadaptados, de manera que la culpa ejercerá un efecto de rebote sobre sí mismas. Badinter (1981) indica que las tesis sobre el cuidado serán reforzadas por la biología y los estudios etnológicos sobre los pueblos bárbaros. Ahora, dice Badinter (1981) que "las naciones dependían de la buena voluntad de las madres. Ellas eran las verdaderas responsables de la fuerza y la grandeza política de las civilizaciones" (p. 153). De un lado, la mujer ideal sería la más parecida a la hembra, de otro, debía, como los salvajes, estar más cerca de la naturaleza. Bajo esta premisa, queda claro que una mujer que no cumpla con su rol de madre será una mujer alejada de la naturaleza y, por tanto, más próxima al monstruo o a la enferma.

Las investigaciones sobre cuidado y educación en casa son relativamente nuevas, aunque su estudio va en aumento. A partir de la observación de la red de familias sin escuela he tenido la oportunidad de ver la heterogeneidad social de las familias con intereses individuales ejerciendo diferentes tipos de crianza y de educación. Algunas promueven la religiosidad y sienten que en la escuela estos valores se van a perder, otros no quieren que sus hijos entren en la competencia capitalista y quieren estar fuera de la lógica del sistema. Hay también quienes consideran que la escuela no logra ser lo suficientemente útil para la vida de sus hijos. Acompañados los niños (as) por mujeres-madres en este proceso de aprendizaje sin escuela, es posible que emerja un espacio potencial para instalar una práctica del cuidado de sí y de los otros, el cual podría preparar al sujeto para la libertad.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Ediciones Paidós.

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista Concordia*, 6, 96-116.

Illich, I. (1985). *La Sociedad Desescolarizada*. Editorial Brulot.

Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Alternativas en materia de educación. Barral Editores

Taylor, T. (2011). *The Help* [película]. 1492 Pictures; DreamWorks Pictures; Touchstone Pictures; Reliance Entertainment; Participant Media.

El trasegar hacia los saberes colectivos¹

The transfer to collective knowledge

Sandra Juliet Clavijo Zapata*

Recibido: 21 de mayo de 2021 –Aceptado: 17 de septiembre de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Clavijo Zapata, S. J. (2021). El trasegar hacia los saberes colectivos. *Ciencia y Academia*, (2), 142-154. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4268>

¹ Este artículo es resultado del seminario “Fundamentos de la educación I” del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó.

* Magíster en Desarrollo Infantil, licenciada en Educación Especial. Directora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: dir.educacioninfantil@amigo.edu.co.

Resumen

Este artículo pretende develar lo que se ha entendido en Occidente por conocimiento; para ello nos serviremos de un trasegar por tres importantes ámbitos de este, a saber, el surgimiento del conocimiento como *logos* a la manera griega de comprender el término; el momento que se instaura en la Modernidad y la acepción de ciencia clásica, y finalmente, el denominado pensamiento crítico manifiesto en la Escuela de Frankfurt. Exhortando al lector a pensar el conocimiento como un concepto móvil, inacabado y siempre en potencial construcción.

Palabras clave

Conocimiento; Conocimiento científico; Pensamiento crítico; Positivismo; Escuela de Frankfurt; Edad moderna; Pedagogía.

Abstract

This article aims to reveal what has been understood in the West by knowledge; for this, we will use a transfer by three important areas of this, namely: the emergence of knowledge as Logos to the Greek way of understanding the term; the moment that is established in modernity and the meaning of classical science and finally, the so-called critical thinking, manifested in the Frankfurt School. Exhorting the reader to think of knowledge as a mobile, unfinished concept and always in potential construction.

Keywords

Knowledge; Scientific knowledge; Critical thinking; Positivism.

Introducción

Frente a la pregunta por el conocer y por el conocimiento que otorga dicho conocer, Occidente ha planteado un sin número de potenciales respuestas, todas ellas ancladas sin lugar a dudas a unos espacios y a unos tiempos que le demandan al sujeto saberse dueño de esos tiempos y esos espacios, no existe entonces en la tradición occidental un conocimiento que no dibuje de alguna forma el tiempo que le emana, que le genera y del cual es heredad. En este sentido, el buen filósofo griego Platón (1987) afirma que no existe una estructura de conocimiento ajena al mundo de la idea, es decir, en la teoría del conocimiento platónico la realidad es posible de ser dicha a través de un conocimiento racional, de una idea, del *logos*. Así, nos resulta oportuno comprender que antes de que hubiese un conocimiento al que se le denominó en la Modernidad como conocimiento científico, el hombre en occidente ya poseía un tipo de conocimiento.

En la Edad Moderna, con el surgimiento de la obra cartesiana, se reconfigura el ser del sujeto que conoce al comprender que el acto de conocer no se centra en el objeto a conocer, sino en el sujeto que se sabe poseedor de la capacidad de conocer *cógito ergo sun*. En términos de episteme, esta capacidad se constituye sin lugar a dudas en una de las grandes revoluciones modernas, al pensarse el sujeto en sí mismo como un ser cognoscente. Desde el horizonte empírico analítico, el interés técnico con su capacidad de explicar, controlar y predecir, propios del enfoque positivista, buscaran dar respuestas a través de las leyes que se logran obtener de la manipulación de la naturaleza. En este sentido, Descartes (2010) manifiesta en su segundo precepto: dividir para explicar. Desde este metarrelato, se devela un nuevo ingrediente, a saber, el interés. De modo que binomio conformado por la fórmula conocimiento e interés será el andamiaje epistémico de los discursos hipotético-deductivos propios de la Modernidad, en palabras de Habermas (1990), resulta imposible advertir un conocimiento técnico, distante y ajeno a un interés.

Posterior a esta lectura de mundo y en procura de trasgredir los metarrelatos modernos, el pensamiento crítico enunciado en los pensadores del círculo de Frankfurt advierte la importancia de comprender otras formas de interpretar el mundo. En este sentido, Adorno (2001) recuerda la necesidad de pensar en un conocimiento de difícil parametrización, en un saber que no encaja en estructuras algorítmicas, en cambio invita al sujeto a deshacerse de sus seguridades. En estas lógicas, resulta pertinente señalar que la postura de la Escuela de Frankfurt convoca a generar estados de pensamiento crítico, entendiendo la criticidad como el abandono de aquellas certezas lógicas propias de los discursos hipotético deductivos. En esta

vía recuerda Wagensberg (2006) que seguir de manera ciega una línea recta y una única metódica para leer el mundo, se constituye en anestesia para la intuición del sujeto.

Con ello el pensamiento crítico se convierte en posibilidad de emancipación en la que el sujeto de conocimiento logra advertir el conocimiento no como un cúmulo de certezas y verdades inexorables, sino como una posibilidad basta y compleja de interpretar el mundo. De esta forma logramos evidenciar la volatilidad propia de los horizontes epistémicos en Occidente, pero no se trata de pensar las lógicas hipotético deductivas versus las lógicas del pensamiento crítico, sino más bien de reconocer sus puntos de imbricación, de tejido y de frontera.

Desarrollo temático

En la cultura occidental la historicidad sobre el conocimiento científico tiene su inicio en la reflexión filosófica griega, concretamente en el denominado período preclásico, período histórico que bien podríamos ubicar entre los siglos VIII y VI antes de la era cristiana, cuando el discurso de la época intenta superar la explicación de los fenómenos naturales mediante el mito. De modo que la ciencia aparece cuando se intenta superar el mito.

En este sentido, resulta importante advertir la pretensión de pensadores como Heráclito, Pitágoras, Anaxímenes y otros tantos que advirtieron en el atisbo del *logos* la piedra angular de la futura reflexión científica. Epicuro (1998) exhorta a sus coetáneos a pensar de la siguiente manera "nadie es lo suficientemente joven ni lo extremadamente viejo para hastiarse de buscar la filosofía" (p. 75), por lo que bien haríamos en afirmar que el acto mismo de conocer enmarca un profundo deseo, a la manera enunciada por Habermas (1990), esto es, cercano al interés propio del hombre.

Como herederos directos de esta tradición de pensamiento, a finales del siglo XV y principios del siglo XVI, durante la última fase del período medieval e inicio del renacimiento y gracias a las reflexiones de Bacon y Descartes, se da inicio a la denominada Modernidad. Sin lugar a dudas, el modelo empírico analítico da respuestas a muchas de las preguntas que habían sido formuladas dos mil años atrás por los antiguos griegos, así la naturaleza, la *physis*, se tornó en el nuevo objeto de apetencia epistemológica para el hombre moderno.

Este nuevo horizonte epistemológico trae consigo una concepción de verdad avallada en una nueva significación de la ley. En este sentido, las leyes de la naturaleza convocan a pensar en estados armónicos algorítmicos, organizados y lineales. Por

lo que comprender el funcionamiento armónico del mundo se torna en deseo y anhelo del científico moderno, descifrar el lenguaje de la naturaleza es escribir el lenguaje tecnicista de la ciencia.

Es importante resaltar que la concepción del horizonte hipotético deductivo estuvo soportada siempre en el ordenamiento propio de la naturaleza, de ahí que a los pensadores modernos se les pueda denominar como fisiócratas, término que hace una alusión directa al poder emanado que se genera del conocimiento de la capacidad de predicción y de la posibilidad explicativa que le oferta al hombre de la época, ser conocedor de los fenómenos constitutivos de la naturaleza.

¿Qué ocurrió entonces con aquellos discursos que no encajaban con la armonía propia del universo?, ¿o con aquellos discursos como el arte y la música?, ¿dónde quedaron aquellos grandes representantes que por no hacer parte de estos meta-relatos fueron invisibilizados de la historia misma del conocimiento?

Estos mismos cuestionamientos y elucubraciones fueron la génesis de las reflexiones académicas del grupo de la escuela de Frankfurt durante la segunda y tercera década del siglo anterior, con ello se pretendió, a la manera expuesta por Gadamer (1993), pensar que el conocimiento no es el fruto de una metódica lineal, sino el resultado de una fusión de horizontes. Nuevas formas, nuevos caminos para interpretar la realidad del mundo. Pero abrir la mente a estas nuevas posibilidades y a estas neófitas formas de pensar, implicaban una lucha frontal con aquellas estructuras académicas que ostentaban verdades estáticas e inamovibles. El paso de una nueva forma de interpretar el mundo no es gesta sencilla, este tránsito implica socavar en los cimientos antropológicos, económicos y políticos de la cultura que ostenta el poder emanado por el conocimiento mismo. Bien haríamos entonces en afirmar que resulta inadmisibles un cambio de paradigma científico, sin comprender la revolución social que le enmarca y le circunscribe.

En este sentido es importante recordar la postura expuesta por Adorno (2001), al afirmar que la denominada científicidad de un determinado discurso no debe ser necesariamente empleada en pro de invisibilizar otras estructuras epistémicas que propenden, a su vez, por conocer el mundo. Así, la invitación de la escuela crítica supera, por mucho, el mero análisis discursivo. En cambio insta al hombre contemporáneo a saberse y reconocerse dueño de unos discursos y unas perspectivas epistemológicas que le hacen parte de una historia móvil e inconclusa. Resulta entonces claro que la científicidad occidental se encuentra vinculada con el ser mismo del sujeto que Occidente ha cultivado, en estas lógicas Heidegger (1976) sostuvo que re-significar y buscar nuevas alternativas frente a la dominación instrumental era una de las más importantes empresas del científico social contemporáneo.

El tránsito de una verdad absoluta y en plena armonía con las denominadas leyes de la naturaleza, tal como lo hubiese sostenido el horizonte hipotético-deductivo, resultaba en disonancia y destemplanza con las realidades sociales, económicas y políticas de la comunidad europea de la época de las posguerras. No hubiese sido posible el surgimiento de una escuela crítica sin tener y ser poseedores de algo para criticar. En este sentido, el *telos* transformativo del círculo de Frankfurt encontrará en el desencanto del sujeto contemporáneo una maravillosa posibilidad de reflexión académica. Así, el orden del *cosmos*, propio de la modernidad cartesiana, será la incertidumbre de los tiempos enunciados por el horizonte crítico.

La pedagogía no está ajena a estas transformaciones, pues su objeto de reflexión resultan ser las personas y los complejos procesos formativos que exigen sujetos que logren transformar, mediante la generación de nuevos pensamientos, aquellas realidades que le demandan y reclaman posturas más amplias y generosas frente todo aquello que constituye la otredad del sujeto.

¿Cuál es la apuesta que la pedagogía hace frente a esta necesidad de transformación de la realidad? y ¿cuál es la postura que el profesor contemporáneo asume frente a esas nuevas posibilidades de comprender el mundo, de conocerlo y saberse conocedor de este? En esta perspectiva, Flórez Ochoa (2005) plantea la necesidad de formar formadores hermeneutas, entendiendo por profesor hermeneuta, aquél que es capaz de decirse en el mundo que dice y narrarse en el mundo que narra, sabiendo que el mundo y la narración pueden ser dichas de mil formas.

Así, Polkinghorne (1995) expone que toda actividad narrativa es el resultado de la inmersión del sujeto en el mundo que narra, la realidad es, si se quiere, el resultado de un tejido multimodal de narraciones y sentires. Lo que convoca a pensarnos que no hay un solo mundo por comprender, sino tantos en cuanto somos muchos, los que nos narramos entre sí. Especialmente en el ámbito educativo donde el sujeto que enseña es tan receptor como emisor de un centenar de relatos, cada uno de ellos con unos sentidos y unos significados ávidos de ser interpretados.

En este mismo sentido, Bruner (2003) plantea que toda narración, en tanto acto de independencia y autonomía, procura arropar nuestros sentires y nuestras interpretaciones de mundo. Por lo tanto, la riqueza de cualquier estructura narrativa es precisamente su equivocidad, su capacidad de alternancia, su invitar a nuevas interpretaciones, permitirle a la intuición del sujeto que narra y a la intuición del sujeto que escucha, construir puentes entre lo relatado y lo comprendido. De manera similar, Agudelo et al. (2019) plantean la idea de reconocer que la distancia entre el relator y su público se torna en un espacio infinito de interpretación e interpretaciones. De ahí que lo esencial en cualquier estructura narrativa sea precisamente el sentido multimodal del lenguaje empleado. Bien tendría entonces que mantener afilada la intuición cualquier sujeto que se diga maestro en la contemporaneidad.

Todo lo anterior exhorta de nuevo a preguntarse ¿qué acaece cuándo estas formas diferentes de pensar e interpretar el mundo, no son acogidas por quienes pensaron mecánicamente el mundo?, y por ello el conocimiento hipotético deductivo si bien es necesario para tratar de explicar ciertos fenómenos del mundo, resulta insuficiente para comprender el mundo mismo. Por lo que es conveniente la necesidad de convocar otros discursos que desde miradas distintas también piensan el mundo, y en tanto lo piensan también son co-constructores de realidades, de lenguajes, de verdades y de nuevas maneras de expresar el mundo que interpretan.

En este sentido, la idea de la criticidad nace como respuesta a la instrumentalización del horizonte hipotético-deductivo, pues el des-instrumentalizar la razón surge cómo un nuevo ámbito, a saber, el escenario político de la subjetividad del sujeto. Es decir, el horizonte crítico convoca a re-significar el escenario, el territorio y el ámbito público, siendo lo público el lugar por excelencia para el despliegue de la subjetividad, del nuevo sujeto político. Así, la teoría crítica se concibe como un acercamiento integral e integrador a la volátil realidad social contemporánea (Horkheimer, 2000).

Con el horizonte crítico se recupera la noble idea de pensar el sujeto como un proyecto que está en permanente gestación, cambio y movilidad. En esta misma línea, en palabras de Adorno (1991), se reconoce al ejercicio crítico como el acto dinamizador de aquel pensamiento que se resiste a lo inmóvil. A diferencia del horizonte hipotético-deductivo, en la criticidad el conocimiento es fruto de un trabajo mancomunado, colectivo y de construcción social e histórica donde la voz y el saber del otro son validados no desde la pretensión de verdad, sino con el anhelo de co-construir una nueva y re-significativa visión de mundo.

No se trata de asumir posturas maniqueas sobre cuál horizonte epistemológico permite acceder a niveles más altos de verdad en tanto acalla y silencia otros horizontes, sino más bien de la necesidad de resignificar los umbrales existentes entre uno y otro horizonte. En este sentido, los saberes interdisciplinarios le ofertan al hombre contemporáneo nuevas interpretaciones del mundo, y con ello superar de alguna manera la dualidad entre el deseo cuantificable de unos y los anhelos cualificables de otros.

Los discursos pedagógicos y el devenir diario del aula no son ajenos a estas movi­lidades epistémicas, en tanto el discurrir de la escuela es capturada por la contingencia del mundo mismo. ¿Cómo podríamos pensar entonces la figura de un maestro inmerso en currículos estáticos y de alcance de logros e indicadores frente a una inexorable volatilidad del mundo?

Debates, disputas y tensiones de la perspectiva epistemológica

Hallar puntos de encuentro y puntos de tensión entre los horizontes epistemológicos descritos se torna en una de las tareas más nobles de la reflexión contemporánea, en tanto se hace difícil pensar en una única estructura epistémica para pensar, comprender e interpretar el mundo.

En este mismo sentido, preguntarnos por cómo la escuela interpreta ella misma el mundo y cómo desde esta interpretación se crea un ideal de hombre al que "debe formar", resulta aún más complejo pues la escuela en sí misma está constantemente hostilizada por las exigencias que el mundo contemporáneo le demanda. De la misma forma, es meritorio cuestionarnos por ¿qué ocurre cuando los anhelos de formación del sujeto no están en armonía con los ideales formativos de la escuela?, de igual forma, ¿qué pasa con aquellas culturas que sin ostentar el poder acuden a una escuela donde se enseña desde los macro-moldes del poder?

Al respecto, Freire (1972) define la educación como una dimensión de la acción cultural que se inicia con la alfabetización. Esta se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la re-totalización de estas culturas a través de la acción definida como interacción, comunicación y transformación. Ideal que pareciera difuminarse en los débiles y frágiles currículos contemporáneos que se centran no en pocas oportunidades en contenidos efímeros, abandonando a la suerte lo más esencial del sujeto, a saber, el sujeto mismo.

Cuestionándonos nuevamente las razones por las que históricamente la escuela ha erigido su poder en discursos tendientes al horizonte hipotético deductivo y en cambio ha ubicado en las periferias y postrimerías del currículo aquellos asuntos tendientes al arte, a la música, la literatura, el cuidado del cuerpo, la poesía y en sí aquellos discursos que invitan al sujeto a reconocerse como tal. La educación como una dimensión de la acción cultural que se inicia con la alfabetización, se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la re-totalización de estas a través de la acción definida como interacción, comunicación, transformación (Freire, 1972).

En el contexto colombiano esa realidad se hace manifiesta en los artículos 23 y 31 de la Ley general de educación (Ley 115, 1994), en los cuales se exponen aquellas áreas que resultan de obligatorio cumplimiento en la enseñanza para la educación básica y media. La Ley 115 (1994) reconoce una gran fuerza en los discursos tendientes a las ciencias naturales y poca relevancia a aquellos discursos cercanos al humanismo, muestra de ello es la ausencia de aquellas áreas que en su momento se hubiesen denominado artes liberales, como la escultura, la música, la pintura, la literatura, relegándolas a actividades menores dentro del currículo.

Tal como lo anuncia Castellano (2007), la escuela en Occidente se ha preocupado por formar más en el ámbito empírico analítico, que por ilustrar en la capacidad crítica. La tarea de la reflexión científico-pedagógica hoy es retornar a un estado de criticidad permanente.

Bien haríamos entonces como docentes de la contemporaneidad preguntarnos qué se entiende al interior de la escuela por conceptos como arte, literatura, sensibilidad, creación y otras tantas que habitan los horizontes críticos y narrativos. Oportuno resulta entonces recordar las apuestas de McEwan y Egan (2005), quienes sostuvieron que un oportuno ejercicio narrativo permite acceder a cómo piensa y cómo de-construyen los sujetos contemporáneos sus interpretaciones de realidad.

Advirtiendo que históricamente la escuela no ha enseñado a interpretar el mundo, sino a memorizar el mundo que habitamos, bien haríamos en proponer un currículo que forme al sujeto no desde simples contenidos, sino que lo incite a ser un hermeneuta de su propio tiempo.

En estas mismas lógicas hemos de reconocer que la escuela tradicionalmente ha educado al sujeto desde visiones organizadas, algorítmicas y lineales del mundo cuando, según Ricoeur (2003), las fisuras y los des-encajes de nuestras narraciones, son también los movimientos y los desbarajustes del mundo que intentamos narrar. Resultaría imposible pensar en una narrativa equivocada, inmutable e inalterable, pues exhortaría a pensarnos en una escuela y en unos actores de esta escuela transgresores de esa linealidad y co-constructores de visiones holísticas del mundo.

Si hemos de tener claro que no hay un conocimiento, sino miles de conocimientos, ¿cómo no hemos de tener claro que resulta imposible hablar de escuela sino hablar de escuelas? En estas escuelas a las que hacemos alusión habrán de ser convidados de manera integral, interdisciplinaria y proactiva todos aquellos horizontes de conocimiento, no de manera jerárquica, sino de forma colaborativa, que posibilite al sujeto contemporáneo, sea cual sea su rol en la escuela, acercarse a sus intereses en tanto estos también se acercan a los intereses de la escuela.

En esta misma línea, Gimeno (1991) sostiene que un currículo ha de ser ante todo un proyecto cultural. Proyecto que a su vez habrá de reconocer las realidades, diferencias, hábitos, intereses, costumbres, puntos de encuentro y de tensión, cosmologías, sentidos y sentires de ese sujeto que habrá de identificarse, sin lugar a dudas, como pieza y engranaje importante en la enorme maquinaria de la escuela.

La invitación es entonces, a la manera expuesta por Freire (2002), hacer de la escuela un lugar para la esperanza y la transformación. Así, el conocimiento co-construido en la escuela es fruto no de una explicación individual, sino resultado

de una reflexión que se da en colectivo. Resignificando el conocimiento desde el horizonte crítico y su pretensión por la transformación misma de la realidad, pero no una transformación "egoísta", sino una transformación colectiva.

Finalmente, el debate no es por cuál horizonte de conocimiento ha de imperar en la escuela contemporánea, sino más bien por reconocer en dicho escenario el conocimiento mismo como horizonte de sentido.

Utilidades para los abordajes contemporáneos de la educación

Pensar en la utilidad de un determinado abordaje de la educación contemporánea incita implícitamente a pensar asuntos como que en la actualidad no podríamos hablar de una sola educación, puesto que no sería descabellado pensar que pueden existir tantas educaciones como tantos sujetos que han reflexionado sobre dicho ejercicio. La utilidad resulta entonces próxima al interés que enunció Habermas (1990), en este caso el binomio conformado por la utilidad y el interés delimitará con fuerza el abordaje elegido para una u otra educación.

Al pensar en el horizonte hipotético deductivo y sus utilidades en el campo educativo, se podrían enunciar que le oferta la posibilidad al sujeto de aprender a pensarse con el modelo racional propio de la ciencia moderna, lo exhorta a alcanzar niveles altos de abstracción, le permite saberse sujeto de conocimiento y reconocer múltiples objetos de conocimiento que hay en otros horizontes epistemológicos. Desde este horizonte, reconocer el proceso metódico que le pertenece una estructura de pensamiento riguroso que le puede ofertar niveles altos de responsabilidad.

Igualmente, este horizonte oferta a la sociedad respuestas a hechos y situaciones reales que requieren en un momento determinado o ante una situación específica respuestas absolutas, medibles, cuantificables que permitan la toma de decisiones en pro de la consecución de un conocimiento válido y no refutable.

En cuanto al horizonte crítico, que cuestiona, sospecha y se pregunta por esa idea de verdad absoluta o del fenómeno dado y universal que ofrece el horizonte empírico hermenéutico, busca comprender el fenómeno desde adentro, interpelarlo y cuestionarlo en función de alcanzar una comprensión colectiva de los problemas y establecer alternativas de solución para estos problemas, reconociendo que hay intereses compartidos y tantas verdades como sujetos que puedan saberse en el problema donde los saberes ocupan especial atención.

La escuela, espacio social de transformación y no ajena a la multiplicidad de discursos que intentan responder a sus problemas y necesidades, debería ser espacio de encuentro para el horizonte narrativo. Desde esta perspectiva nos habrá

de resultar claro que, tanto el ejercicio hermenéutico como el quehacer narrativo, están interesados en la co-construcción de un saber colectivo, de un conocimiento que logre vincular las voces de todos aquellos quienes intervienen en el acto mismo de conocer.

Por lo anteriormente expuesto, nos ha de resultar claro que estos últimos horizontes están más interesados en comprender la voz de los sujetos interpelados en el acto de conocer que en la búsqueda de verdades estructurales e inamovibles. De ahí que el reto por alcanzar y lograr un diseño metodológico, estricto, coherente y responsable se constituya en unos de los más importantes retos de toda investigación narrativa.

Conclusiones

Comprender el conocimiento como un concepto móvil y un ejercicio epistémico en constante movilidad, nos permite afirmar que no hay un solo horizonte epistemológico que admita responder a los múltiples interrogantes que el devenir diario de la escuela demanda a los llamados pensadores del acto educativo, sino una multiplicidad de intereses de los sujetos por conocer y lograr saberse conocedores de ese conocimiento. En palabras de Adorno (2001), la denominada científicidad de un determinado discurso no debe ser necesariamente empleada en pro de invisibilizar otras estructuras epistémicas de conocer el mundo.

En la misma línea, Morin (1984) sostiene que todo discurso que ocurre en la ciencia es también un discurso que ocurre en el campo social, por lo que es necesario pensar la escuela como territorio y hábitat donde confluyen lo científico y lo social. En este sentido, será importante cuestionar aquellas seguridades que oferta el horizonte hipotético deductivo y abrirnos a las posibilidades de convocar al mundo de la escuela horizontes como los que oferta el pensamiento crítico y el horizonte narrativo donde se pueda pensar en la realidad como una conversación entre los sujetos que se saben a sí mismos co-constructores de esa realidad.

De modo que, resignificar la estructura interna, las visiones de escuela y el rol de aquellos que en la escuela habitan, se constituye en reto y oportunidad para los horizontes epistemológicos que intentan responder desde el respeto de lo diverso, lo contingente y lo humano a todas aquellas realidades que demandan nuevas formas de explicar, interpretar y comprender el mundo.

En este sentido, se torna menester replantear el lugar de la escuela como el espacio donde solo confluyen diversas disciplinas que de manera desarticulada se están pensando en la formación del sujeto y permitir nuevas oportunidades para la conversación entre discursos que de manera interdisciplinaria inviten y convoquen a esa figura de otredad, a co-construir la realidad de la escuela.

Por articular conocimientos en la escuela, bien habríamos de entender aquella intencionalidad pedagógica y aquella práctica curricular que propenden por ofertarle al sujeto que en la escuela habita una oportunidad de leer, interpretar y transformar el mundo que la interpela y le demanda respuestas integradoras a problemas particulares. En palabras de Freire (2007), existe una responsabilidad política en la escuela y en el sujeto que en ella habita por transformar la realidad que circunscribe la escuela misma.

Con ello se haría evidente la movilidad que le es propia al conocimiento, pero también la dialogicidad que ha de poseer el sujeto de conocimiento, pensar la escuela, los horizontes epistémicos que le visitan y las posturas de todos aquellos que la de-construyen es en sí mismo un problema que demanda respuestas interdisciplinarias.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Adorno, T. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Ediciones Paidós.

Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Ediciones Cátedra.

Agudelo, J., Rojas, F., & Ocampo, E. (2019). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Editorial.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Descartes. R. (2010). *El discurso del método*. FGS.
- Epicuro. (1998). *Sobre la felicidad*. Ediciones Norma.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Heidegger, M. (1976). *El principio de la razón, en ¿qué es la filosofía?* Narcea Ediciones.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós.
- McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial.
- Platón. (1987). *El Parménides*. Alianza Editorial.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Falmer Press.
- Ricoeur, (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Ciencia (NF).

Fotógrafa

Carla Cristina Tordecilla Pajaro



El hombre vulnerado por la violencia en la relación sentimental y de pareja

Competencias genéricas en el ámbito de la psicología organizacional: una revisión teórica¹

Generic competencies in the field
of organizational psychology: a
theoretical review

Juan David Berrío Amariles^{*}

Claudia Marcela Arana Medina^{**}

Juan Diego Betancur Arias^{***}

Recibido:13 de mayo de 2021–Aceptado:14 de julio de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Berrío Amariles, J. D., Arana Medina, C. M., & Betancur Arias, J. D. (2021). Competencias genéricas en el ámbito de la psicología organizacional: una revisión teórica. *Ciencia y Academia*, (2), 156-160. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4269>

¹ Este trabajo es producto del desarrollo de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Católica Luis Amigó, y en el que se formó como auxiliar de investigación al primer autor.

^{*} Estudiante de la especialización en Gerencia del Talento Humano, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: juanda2756@gmail.com

^{**} Doctora en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada, Universidad Maimónides, docente investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: claudia.araname@amigo.edu.co

^{***} Doctora en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada, Universidad Maimónides, docente investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: juan.betancurri@amigo.edu.co

Resumen

Desde la psicología del trabajo, una competencia supone la integración de elementos como: conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores, que una persona para resolver una situación concreta. Para este ensayo, serán de mayor interés las competencias de tipo genéricas o transversales, las cuales albergan conocimientos, habilidades o destrezas, y no suelen relacionarse con actividades específicas, más son necesarias en cualquier ámbito laboral. Como parte de discusión de este ensayo, vale resaltar la importancia de implementar instrumentos de medición de estas competencias de manera objetiva, confiable y válida. Podemos afirmar que entre las pruebas más conocidas se encuentra el DISC, factores de decisión, interacción, serenidad y cumplimiento, donde en el centro de desarrollo puede hacerse seguimiento de diversas competencias.

Palabras clave

Psicología; Competencias; Competencias genéricas; Psicología organizacional; Instrumentos de medición.

Para conceptualizar las competencias genéricas se hace necesario realizar una revisión sucinta del constructo desde la psicología del trabajo. Así las cosas, se define este como una mezcla de comprensión, conocimiento, habilidades y capacidades (Cabeza et al., 2015). Una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta al demostrar que es capaz de resolverla (Villa & Poblete, 2011).

La clasificación de las competencias puede darse clasificarse en específicas y genéricas. Las específicas tienen directa relación con el puesto de trabajo; y las genéricas (transversales) —que son el interés de este ensayo— son aquellas que pueden transferirse a una cantidad determinada de tareas, las cuales recogen conceptos genéricos como conocimientos, algunas habilidades y destrezas, además de capacidades que puede tener cualquier persona previamente a ser incorporado al mercado laboral. Usualmente no son relacionadas a alguna ocupación específica, pero son necesarias en cualquier trabajo, pues se adquieren en un proceso de enseñanza-aprendizaje y dan la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, dando la posibilidad de evaluar su adquisición y desempeño (García, 2009).

Se consideran cuatro elementos que permiten el análisis acerca de la adquisición de competencias genéricas. Primero, que sean perpendiculares en diversos campos sociales, es decir, que lleguen a varios fragmentos del ser humano, siendo relevantes en ámbitos como la academia y el campo laboral, como también a nivel personal y social. Segundo, que hagan referencia a un ordenamiento superior en cuanto a la complejidad mental, favoreciendo el desarrollo del pensamiento intelectual reflejado en el pensamiento crítico y analítico, reflexión y autonomía mental. Tercero, que sean multifuncionales, las cuales se requieren en diversas demandas cotidianas, profesionales y en la vida social necesarias para lograr distintas metas y que posibilitan la resolución de múltiples problemas en varios contextos. Cuarto, que sean multidimensionales, considerando aspectos como las dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras (Villarroel & Bruna, 2014).

Siguiendo entonces la línea de discusión del presente escrito, vale resaltar la relevancia de implementar instrumentos de medición que puedan valorar de manera objetiva, confiable y válida las competencias que caracterizan las personas, especialmente cuando se tratan de identificar las capacidades que permiten el adecuado desempeño laboral.

En este sentido, es correcto afirmar que las pruebas más conocidas para valorar competencias organizacionales son el DISC, compuesto por cuatro factores de comportamiento, estos son, el de decisión, que evalúa la forma en la cual se reacciona ante distintos desafíos y las decisiones ante los mismos; el de interacción, que mide la forma de relacionarnos con otras personas y cómo la influencia generada

en ellos; el de serenidad, evaluando la manera de enfrentar los cambios y la transición que se vive dentro de los mismos; y por último, el de cumplimiento, el cual evalúa nuestra respuesta a las reglas y los operaciones (Lotito, 2015).

En el centro de desarrollo, el cual se convierte en un instrumento objetivo para analizar diferentes competencias a través de diversas pruebas, un experto puede hacer seguimiento sobre el talento de un profesional donde observa la realización de algunas pruebas, simulando su cotidianidad.

El diagnóstico de la personalidad MBTI identifica diferentes tipos de personalidad, esta prueba permite saber, de acuerdo al tipo de personalidad, cuáles son las capacidades más avanzadas de cada empleado (Lotito, 2015).

El Sistema de evaluación 360° es una herramienta que da la posibilidad del “cambio de observador” donde se evidencia la autopercepción de las competencias en el éxito empresarial y la percepción otros como colaboradores, jefe, clientes, proveedores y grupos de interés. En este contexto, las competencias de cada empleado son evaluadas por sí mismo, así como por sus superiores. Finalmente, la rueda de las competencias es una herramienta adaptada de la conocida “Rueda de la vida” de Paul J. Meyer, la cual posibilita autoevaluar el nivel de cada competencia que deseemos incluir. De esta manera, se obtiene una visión de aquellas áreas donde es necesario mejorar, como también aquellas fortalezas o habilidades en las que se es competente.

De esta manera, es evidente que sí bien los instrumentos mencionados identifican de manera amplia las competencias, la mayoría de ellas no especifican claramente cuáles son las competencias genéricas que deben caracterizar a un sujeto trabajador (Cadena et al., 2017). Por consiguiente, se sugiere que los procesos investigativos desde el área de la psicología organizacional puedan enfocarse en la construcción, validación y estandarización de este tipo de instrumentos, dado su aporte no solo al conocimiento, si no a la empresa como tal.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con la institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Cabeza, L., Castrillón, J., & Lombana, J. 2016. Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(2), 105-122, 2017. <https://doi.org/10.18359/rfce.1983>
- Cadena, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz Morales, F. R., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- García, M. (2009). *Evaluación de competencias transversales*. Universidad Europea de Madrid. https://www.fib.upc.edu/ees/cicleactivitats_08-09/mjosegarcia.html
- Lotito, F. (2015). Test psicológicos y entrevistas: usos y aplicaciones claves en el proceso de selección e integración de personas a las empresas. *Revista Academia & Negocios*, 1(2), 79-90.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón* 63(1), 47-170.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

La política y la corrupción en la Rebelión en la granja

Politics and Corruption in the “Rebellion on the Farm”

Carlos Arturo Gómez López*

Santiago Marulanda Zuluaga**

Roberto M. Romero Cárdenas***

Recibido: 13 de mayo de 2021 – Aceptado: 14 de julio de 2021 – Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Gómez López, C. A., Marulanda Zuluaga, S., & Romero Cárdenas, R. M. (2021). La política y la corrupción en la “Rebelión en la granja”. *Ciencia y Academia*, (2), 161-170. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4270>

* Estudiante de octavo semestre del programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Integrante del semillero de investigación “Albatros”. Contacto: carlos.gomez@amigo.edu.co

** Estudiante de octavo semestre del programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Integrante del semillero de investigación “Albatros”. Contacto: santiagomarulandazu@amigo.edu.co

*** Investigador del programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Magíster en Acción Política y Políticas Públicas de l'Université de Bourgogne-Franche-Comté. Miembro del grupo de investigación Jurídicas y Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó y coordinador del semillero “Albatros”. Contacto: roberto.romeroca@amigo.edu.co

Resumen

El propósito de este ensayo es identificar dentro de una pieza de la literatura universal: *Rebelión en la granja* de George Orwell, los elementos políticos y sociológicos determinantes en la gesta de los movimientos sociales emancipadores en el marco de regímenes autoritarios como el experimentado en el siglo XX con el caso soviético. La metodología empleada es analítico-interpretativa de corte cualitativo. Tiene como fuentes de información la obra mencionada y otras piezas bibliográficas pertinentes. Como resultado del ejercicio desarrollado se presenta este ensayo en el que se describe los principales caracteres de la obra estudiada y su interpretación a la luz de conceptos de interés para la política y el derecho, como lo son los sistemas políticos, los movimientos sociales, el autoritarismo y la corrupción.

Palabras clave

Movimiento social; Corrupción; Corrupción política; Autoritarismo; Política; Comunismo; Constitución; Revolución; Totalitarismo; Democracia.

Abstract

The purpose of this essay is to identify within a piece of universal literature “Rebellion on the farm” by George Orwell, the political and sociological elements determining in the deed of emancipatory social movements, within the framework of authoritarian regimes such as the one experienced in the twentieth century with the Soviet case. The methodology used is analytical-interpretative, qualitative, and having as sources of information the aforementioned work and other relevant bibliographic pieces. As a result of the exercise developed, this essay is presented, where the main characters of the studied work and its interpretation are presented in the light of concepts of interest to politics and law, such as political systems, social movements, authoritarianism, and corruption.

Keywords

Social movement; Corruption; Political corruption; Authoritarianism; Politics; Communism; Constitution; Revolution; Totalitarianism; Democracy.

Introducción

Una República por adquisición es aquella donde el poder soberano se adquiere mediante fuerza.

(Hobbes, 1980, p. 290)

“Una condena de la sociedad totalitaria, brillantemente pasmada en una ingeniosa fábula de carácter alegórico” (Orwell, 2006, p. 2), con esta frase inicia la reseña del libro *Rebelión en la granja*. Una afirmación que inicialmente permite deducir el precio que como sociedad se debe de pagar al vivir en el beneplácito y confort de la aceptación social sobre las prácticas políticas de los dirigentes.

El propósito del autor reflejado en una crítica. Es esta la finalidad de Orwell al presentar el modelo de lo que fue la Unión Soviética-URSS en la obra *Rebelión en la granja* a través de una fábula que materialmente permite la ejemplificación adecuada para la situación política planteada mediante cada personaje. Es así como se permite la ilustración de un claro ejemplo del rol de distintas figuras o posiciones que existen en un modelo político, situación que permite enunciar los pensamientos expuestos por los diferentes animales de la granja siendo representativos y claves en el desarrollo de la historia misma y el sistema político.

En periodos de gobiernos autoritarios, de tiranía, hambre y desigualdad, siendo esta la situación propia del libro dentro del cual el propietario de la granja -el señor Jones- se presenta precisamente como un viejo alcohólico, violento y maltratador. Como consecuencia de tanta represión y abusos a los animales de la granja, estos deciden formar una revolución en busca de sus propios intereses y libertad. Esta situación representa el momento actual que se vive globalmente, en el que desde el año 2019 se han presentado episodios de protestas a nivel mundial a causa de un descontento materializado en inconformidades del pueblo frente a sus gobiernos y sistemas.

En aquellas se han obtenido triunfos como el reciente plebiscito realizado en Chile, país donde posteriormente a las multitudinarias protestas del año 2019 se convoca a la manifestación popular de los ciudadanos por medio de un plebiscito, mecanismo que el 26 de octubre de 2020 aprobó abrumadoramente la creación de una nueva constitución.

Planteamiento de tesis

Los cuadros de situaciones políticas siempre tienen lugar gracias a un líder, representante o persona que da inicio a crear la conciencia del cambio. En la *Rebelión en la granja* el viejo mayor, por ser el más viejo de la granja, tiene mayor sabiduría sobre los lineamientos que debe de tener en cuenta para satisfacer el deseo y las necesidades de los animales de la granja. Esta situación es equiparable en la realidad respecto a los asesores y líderes que son escogidos para solidificar un plan de gobierno.

El sistema político actual parte de un grupo de individuos (según el régimen de gobierno de cada país) que suscriben e imparten las leyes. En esa medida, se podría decir que la obra de Orwell también es una metáfora a esta forma de gobierno o de organización social, pues un personaje (el más viejo) es quien imparte unas normas que regulan el comportamiento de los animales de la granja.

Lo anterior, sobre la base de que es necesario en cualquier sociedad la regulación de conductas en pro de la armonía y convivencia entre los miembros que la componen. Ahora bien, es necesario que estas normas rijan para todos los miembros de la sociedad ya que la excepciones conllevarían a que los que tienen más poder en una sociedad pasen por encima del resto de la población, abusando así de su poder. De lo contrario, en el caso de la *Rebelión en la granja*, la rebelión de los animales contra el señor Jones se convertiría también en el autoritarismo del más viejo.

Desarrollo

Más que una situación similar en Colombia, se convirtió en costumbre que a los líderes sociales los asesinen a diario. Como bien muestra la obra de Orwell, la situación en Colombia desencadenaría en una revolución que es un precedente a nivel mundial y que bien se podría advertir como una consecuencia real, puesto que el descontento con el que carga la sociedad colombiana en algún momento desatará una revolución y un estallido social.

La situación de los líderes sociales en el país ligado al interés de buscar satisfacer un interés común para todos no es una posición idealista, sino un argumento cada vez más sólido que respalda las protestas en Colombia. En la obra de Orwell la rebelión es una medida que quedaría grabada en la mente de los demás animales y que más adelante se vería materializada mediante el trabajo en equipo para derrocar la dictadura de su amo el señor Jones. Contexto que en la historia reciente ha sido cada vez más repetitiva y aunque no se ha logrado materializar con la renuncia de ningún presidente, sí a denotado el malestar social de los individuos.

Para lo anterior es importante fortalecer el trabajo en equipo. Esta condición Orwell (2006) la representa mediante el personaje del cerdo Snowball, también conocido como bola de nieve, quien toma el liderazgo de la granja y desarrolla un plan muy organizado para el trabajo y las tareas en equipo. El liderazgo del cerdo Snowball se caracteriza por la proyección a futuro, ideas para combatir la alfabetización y el establecimiento de los siete principios del animalismo para que haya armonía y calidad de vida entre los animales de la granja. Aunque suena algo paradójico equiparar un libro basado en animales con la realidad política de la sociedad contemporánea, es acertada cada una de las presiones e ideales representados en la obra de Orwell, los cuales son los más clamados por la población y ciudadanía hoy por hoy.

Es de señalarse que en los modelos políticos implementados no todos comparten los mismos pensamientos, pues para que exista y se consolide la democracia debe existir precisamente una oposición que se debe encargarse de frenar el poder del gobierno que este en turno. La democracia no consiste en la dictadura de las mayorías, sino un ejercicio de participación en el que los diferentes sectores de la sociedad son escuchados. En el caso de las dictaduras y tiranías esto no sucede, tal y como ocurre en la fábula de la granja, Napoleón es un cerdo que busca ganar el poder y planea la forma de derrocar a Snowball.

Es por ello que cuando un ciudadano aspira a ocupar cargos de elección popular y representación se debe de ingeniar una estrategia o plan de gobierno con unas metas definidas, y si este plan de gobierno es convincente los votantes lo elegirán. Por el contrario, en la historia de Orwell esta elección se produce mediante el adoctrinamiento de unos cachorros que quedaron huérfanos tras la lucha de sus padres en la batalla contra el señor Jones. Estos cachorros que reflejan un papel importante en la historia, pues los mismos fueron moldeados con los pensamientos de Napoleón, no accedieron a la educación porque no era una idea que compartía Napoleón, y no conocieron como era la vida en la granja antes de la revolución, por lo tanto Napoleón se encargó en convertirlos en elementos para la guerra, guerra que tendría con Snowball, y a quien le costaría su vida o el exilio de la granja, y que terminó aconteciendo la segunda.

En la *Rebelión en la granja* es de especial importancia el personaje de Napoleón, el "dictador", pues representa lo nocivo de cualquier tiranía y autoritarismo. Se hace evidente el autoritarismo de Napoleón cuando señala a Snowball como un detractor que busca que el señor Jones tome de nuevo el control de la granja, pues con esto convierte a Snowball en el enemigo público. Esa creación de un enemigo común es una estrategia propia de toda tiranía o autoritarismo, con ella busca desviar la atención de los desaciertos en el mandato. Esto nos lleva a concluir la importancia de sentar precedentes de malas prácticas y modelos fallidos, para mejorar en pro de la política global.

El autor dentro de la obra expone una frase que consideramos de gran importancia, frase expresada por “el viejo mayor”, esta es, “aun cuando lo hayáis vencido, no adoptéis sus vicios” (Orwell, 2006, p. 35), toda vez que como se ha reiterado, Napoleón eliminaría las juntas de los animales de la granja para tomar decisiones y proyectar los planes de la granja. Les quitaría sus descansos, trabajarían más tiempo, tendrían porciones de comida más racionadas y tendrían que aguantar los tiempos duros de invierno, mientras los cerdos y su líder tendrían cada vez más comodidades y privilegios de los que solo gozan estos pocos, pues los demás pasaban hambre y exceso de trabajo.

También es importante señalar el papel del personaje Squealear, pues es el encargado de comunicar las decisiones adoptadas por Napoleón y los cerdos. Las decisiones comunicadas por Squealear cada vez parecen ser más indiferentes a las necesidades del pueblo, lo que genera una amplia necesidad de la publicidad normativa (principio que en Colombia es desarrollado legal y jurisprudencialmente), para desarrollar el conocimiento y confianza de los ciudadanos, así como para poder exigirse con más criterio lo establecido en dichas leyes.

Otro factor relevante es la libertad de expresión. En *La rebelión en la granja*, Squealear es un animal que contaba con una habilidad que se puede considerar demasiado peligrosa en una sociedad donde no hay libertad de pensamiento y educación, y donde prevalece la escasez de medios independientes que muestren la realidad de la granja. Este personaje, ejemplo de la política a nivel mundial, representa un experto en emplear en sus discursos la retórica para lograr persuadir a los animales granja, haciéndoles cambiar la perspectiva de la realidad en sus monólogos. Cuando la retórica está de la mano de la dictadura se convierte en la demagogia de la democracia, pues los discursos se dirigen a incautar a inocentes por medio de la oratoria persuasiva, de la que se cae fácilmente por la falta de educación y la manipulación de un miedo general (por ejemplo, en el caso de la granja, seguir siendo controlados por el señor Jones).

En el caso de nuestro país y de la actualidad de este, se constata una retórica con falacias y razonamientos engañosos que aunque parezcan verdaderos carecen de solidez. Se atribuye a Aristóteles los primeros estudios de las falacias, las cuales podemos definir como preposiciones en donde no se atacan los argumentos, sino a la persona que está argumentando. Una falacia es cuando invalidan los argumentos de Snowball señalándolo como un traidor y como un animal en el que no se puede confiar. También es una falacia cuando en Colombia señalan a alguien de guerrillero para que no gana un puesto por elección popular.

A partir de la representación de los postulados de la teoría de la argumentación en la obra de George Orwell, es posible comprender el contexto socio político de nuestro país. Pensar en Colombia cuando se lee esta obra permite notar cuando

hemos escuchado todo tipo de falacias en el contexto político y social de este país. Uno de los ejemplos más comunes que se encuentran de esta categoría es cuando "no se puede votar por movimientos políticos de izquierda pues estos nos llevarán a convertirnos en el vecino país, Venezuela".

Y es que según Beuchot (1997), las falacias:

Los argumentos inválidos que tienen la apariencia de ser válidos y los argumentos que no prueban y parecen probar. Por eso son doblemente nocivos y perniciosos: primeramente, por ser inválidos; pero, sobre todo, porque se disfrazan de validez, y con ello el engaño que producen se vuelve más difícil de detectar y evitar. También parecen probar y no lo hacen, y su apariencia de prueba, que hace difícil de discernir su vacuedad, las vuelve más nefastas que los meros errores formales, más fáciles de percibir. (p. 2)

A la luz de la política contemporánea es válido considerar que Orwell es acertado en las críticas que realiza en el desarrollo de la obra *la Rebelión en la granja*, pues son reflexiones aplicables a de diferentes dictaduras a nivel mundial como las dictaduras de Adolf Hitler en Alemania, Benito Mussolini en Italia, Francisco Franco en España, Fidel Castro en Cuba, Augusto Pinochet en Chile o Nicolás Maduro en Venezuela. Es de considerar que las nociones que expone el libro se pueden aplicar a todas las sociedades con el auge y dominación que prevé el capitalismo y la globalización en el mundo moderno, es por esto que la historia narrativa perdura con su vigencia argumentativa.

Es preciso comprender la historia de la rebelión de los animales es la granja como una crítica a la sociedad contemporánea colombiana. Uno de los factores determinantes en la historia de Orwell es la corrupción, la cual se ha encargado de desangrar a nuestro país, pues alimenta la desigualdad social, la pobreza y el hambre. En Latinoamérica el caso de Odebrecht es un claro ejemplo de ello. Más que un componente se ha convertido en una enfermedad insuperable y que a título de pandemia recorre el mundo sin distinguir nación o Estado.

Según Rubio Carracedo (2008), la corrupción ha sido un tema tan determinante a lo largo de la historia y de las diferentes modalidades de sociedad que filósofos como Rousseau no solo se encargaron de formular una ley de entropía de las instituciones democráticas y de compaginarlas con la *anacyclosis* o modelo orgánico tradicional, sino que establecieron una teoría precisa sobre las fuentes de la corrupción política, según una dialéctica incesante entre la voluntad general del ciudadano (el interés público), la voluntad particular con relación a su interés particular y en especial la voluntad corporativa en un interés de cuerpo. Señala Rubio Carracedo (2008) que "el antídoto más eficaz contra la corrupción política, consiste en una fuente educación cívico democrática de los ciudadanos, capaz de hacer imposible toda usurpación" (p. 105).

Como consecuencia de lo anterior resulta importante luchar en una sociedad como la nuestra tan marcada por la corrupción, la violencia y la desigual social, luchar contra estos flagelos. Es por esto que Colombia hace parte de la Convención Interamericana contra la Corrupción, la cual se ratificó e implementada en nuestro país por medio de la Sentencia C-397/98 (1998).

El propósito de la Convención Interamericana contra la Corrupción, es pretender, fundamentalmente, que los países signatarios adquieran y cumplan el compromiso de introducir y fortalezcan en sus respectivos ordenamientos jurídicos, mecanismos para prevenir, contrarrestar y sancionar la corrupción, específicamente la que proviene de los agentes y funcionarios del Estado, con base en los cuales sea viable diseñar e implementar estrategias eficaces de cooperación y mutua colaboración entre los países partes, que, de una parte fortalezcan las instituciones políticas de los mismos, y de otra, eviten que se siga propagando dicho flagelo, que debilita la democracia y obstaculiza el desarrollo de los pueblos. Pero, además, los propósitos y objetivos que enuncia el instrumento objeto de revisión, se ajustan plenamente a los principios fundamentales del Estado social de derecho, modelo de organización jurídico-política por el cual optó el Constituyente colombiano de 1991.

Es necesario resaltar una frase que expresa Orwell en su obra, pues la misma tiene una gran connotación en el libro:

Doce voces gritaban enfurecidas, y eran todas iguales. Los animales asombrados, pasaron su mirada del cerdo al hombre, y del hombre al cerdo; y nuevamente, del cerdo al hombre; pero ya era imposible distinguir quien era uno y quien era otro. (Orwell, 2006, p. 127).

Es preciso afirmar que esta frase alude a la venda que tienen los ciudadanos, al punto de no saber distinguir entre las opciones que se les presentan.

Con relación a la forma como el autor resume su obra en esta frase, cabe decirse que la misma transmite una gran reflexión porque al analizarse la situación por la cual pasaron los animales de la granja, esto es, de un autoritarismo absoluto donde no se les consultaba nada a una revolución, se puede concluir también que no las revoluciones tienen como resultado un gran cambio. A la Luz de la historia de Orwell, la situación para los animales de la granja no fue mejor al ser ellos mismos quienes tenían el mando, pues los que gobiernan muchas veces gobiernan para su beneficio y no por el interés colectivo de la población.

Conclusión

El poder es un arma de doble filo porque el poder hace que las personas quieran más de este. Se trata de un atributo ambicioso dentro del cual piensan en el beneficio propio y abuso de su posición, es por esto que Thomas Hobbes (1980) describía la concentración del poder en Estados absolutos como un Leviatán, es decir, como un gran monstruo que no tiene piedad, escrúpulos o compasión, que se encarga de subyugar a sus ciudadanos.

Pero pese a ser una figura terrorífica, es necesaria para que predomine cierta paz y orden en una sociedad, además para que la civilización progrese y se le dé cierta protección a los individuos que forman parte de su sociedad, con el fin de que no se les amenace o sean atacados por otros individuos. Sin embargo, para evitar abusos de poder o tiranías, el poder se debe repartir, es decir, no se puede concentrar en grupo de determinadas personas, toda vez que, como sucedió en la fábula, solo hubo un cambio de burguesía entere quienes tenían el poder inicialmente y quienes lo obtuvieron con posterioridad.

La mejor forma de frenar el poder es con poder. Es por esto que para garantizarse que ese Leviatán del que habla el filósofo inglés no tenga tanto poder, se pueda frenar y funcione un modelo político organizado y democrático, debe existir distribución del mismo en ramas del poder en entidades independientes que se rija por la seguridad democrática, y el que tome las decisiones del mismo sea el pueblo, los gobernantes no pueden ni serán superiores al pueblo. Esta es una de las conclusiones que nos deja el libro.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Beuchot, Mauricio (1997). Argumentación y falacias en Aristóteles. *Tópicos*, (12), 9-18.

Corte Constitucional de Colombia. (1998, 5 de agosto). Sentencia C-397/98 (Fabio Morón Díaz, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/C-397-98.htm>

Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Editora Nacional.

Orwell, G. (2006). *Rebelión en la granja*. Booket.

Rubio, J. R. (2008). La fuente de la corrupción política: la teoría de Rousseau sobre las tres voluntades del ciudadano. *Revista de Estudios Políticos*, (141), 105-132.



ESPACIO DEL EDITOR

De la misoginia y la misandria

Of misogyny and misandry

Juan Diego Betancur Arias*

Jormaris Martínez Gómez**

Recibido: 22 de abril de 2021–Aceptado: 28 de mayo de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Betancur Arias, J. D., & Martínez Gómez, J. (2021). De la misoginia y la misandria. *Ciencia y Academia*, (2), 172-174. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4271>

* Ph.D. en Psicología. Docente investigador grupo Neurociencias Básicas y Aplicadas, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Orcid: 0000-0003-3340-8670. Contacto: juan.betancurri@amigo.edu.co

** Ph.D. en Psicología, magíster en Neuropsicología. Docente investigadora grupo GORAS, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Orcid: 0000-0002-9863-3505 Contacto: jormaris.martinezgo@amigo.edu.co

La misandria es el neologismo que describe el odio al hombre por ser hombre, es un concepto poco familiar en nuestro lenguaje. Más allá de su expansión, uso y legitimidad científica, es claro que el hombre y el género masculino, en la actualidad, adolecen de miradas y acompañamientos signados por buenas prácticas que mitiguen los fenómenos de misandria por los que transitan de manera soterrana, anónima y encubierta en el contexto de las relaciones de pareja, sociales, familiares y laborales.

Aunque la discriminación, la desigualdad, el feminicidio y otras formas de violencia que van en contra de la mujer por ser mujer, son fenómenos sociales ampliamente estudiados e intervenidos, es bien sabido que aún falta un vasto camino por recorrer, especialmente desde lo académico y científico, pues es frecuente evidenciar como en algunas sociedades o países se cae en retrocesos con respecto a este tema. Así mismo, dada la magnitud y los efectos sanitarios, públicos, sociales, personales, emocionales y psicológicos que siguen a estos actos de deshumanización, es imperativo continuar en la apuesta por la reivindicación de los derechos de las mujeres.

Sin embargo, a diferencia de la mujer, el hombre no posee estructuras sociales e institucionales que le permitan visibilizarse como víctima ante los maltratos, violencias y manifestaciones agresivas por parte de la mujer, colectivos, hombres e instituciones que continúan vulnerando los derechos, la sensibilidad y humanidad de los hombres. Y frente a este tema prácticamente el avance ha sido nulo.

Si un hombre en Colombia es maltratado por su pareja y se logra comprobar que las manifestaciones agresivas obedecen a un círculo o proceso de violencia configurado por su género no hay legislación, proceso o programa que acompañe a este hombre a reestablecer sus derechos, los cuales estarían siendo vulnerados. Si bien es cierto que tradicional y culturalmente se ha legislado prácticamente a favor de los hombres, no ha sido así en casos donde estos se encuentren en situaciones similares a las mujeres.

Parece ilógico que un hombre denuncie a una mujer por actos de violencia configurados por una misandria. Se vuelve casi que imposible detectar la severidad, frecuencia y constancia de estas prácticas violentas que en la gran mayoría de veces están en la impronta cultural e ideológica de los entornos y momentos machistas, donde se ha podido comprobar que la mujer en ocasiones es una potenciadora por aprendizaje social de prácticas y tratos misóginos, es decir, un condicionamiento social a vulnerar su propio género.

La misandria se configura partir de círculos de violencia en contra del hombre y sus características filogenéticas, antropológicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas y sociales. Son conductas manifiestas y encubiertas que buscan deslegitimar, anular y abolir las acciones que tiene el hombre en el mundo.

Si volvemos el asunto más concreto y nos volcamos al contexto de las relaciones de pareja, los hombres arrastran unos roles de generación en generación que han sido impuestos dando una identidad biológica que “los hace ser quienes son”. Sin embargo, más allá de los roles, las percepciones y las atribuciones, el hombre sigue siendo un ser humano sujeto de procesos cognitivos, emocionales y conductuales.

Es así que un hombre en el contexto de las relaciones de pareja heterosexuales, puede ser víctima de misandria y en algunas ocasiones han manifestado sentirse acorralados, desgastados y abatidos, cuando no saben dónde acudir en los momentos que perciben estar siendo maltratados por sus parejas.

La mujer hace uso de la misandria de manera inconsciente, algunas más que otras, como pasa con la misoginia. Este odio hacia el hombre por ser hombre expresa descalificaciones constantes en sus funciones cotidianas, expresiones micro violentas, maltrato verbal y psicológico, exigencias irracionales con relación al rendimiento sexual y social del hombre, denigración, atribuciones de torpeza y falta de nobleza.

Algunos de los movimientos feministas que se han venido forjando desde la década de los años setenta han generado en algunos momentos y espacios un efecto contrario a lo esperado por estos, pues han llegado a caer en los extremos de un feminismo ortodoxo, lo que ha conllevado que sus posturas sean interpretadas de manera negativa hacia los hombres desde la denigración social y personal, lo cual igualmente ha afectado la percepción que se tiene a nivel social sobre el feminismo.

Lo masculino como lo absurdo, lo viril y “ya”, lo fálico, conlleva a un reduccionismo del varón en el ámbito institucional que le impide narrar sus voces, contar sus historias de maltratos y vulnerabilidades a las que se expone a diario a causa de la misandria. Es por esto que en la posibilidad de construir y crear las nuevas masculinidades que cada vez se han hecho más presentes en las pautas de crianza, en la cultura y en la sociedad, entre otros, es imperativo empezar a nombrar las diferentes aristas de un fenómeno que cada vez toma mayor fuerza y al que, como académicos y académicas estamos llamados y llamadas a construir.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

La contribución debe enviarse únicamente mediante el OJS:
<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA>

Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co