

**ISSN en línea 2539-3375**

# Hojas Y HABLAS

**Revista de investigaciones  
Fundación Universitaria Monserrate  
Unimonserrate**



**Av. Calle 68 N° 62-11**

**PBX: 390 22 02**

**Bogotá - Colombia**

**<http://www.unimonserrate.edu.co>**

**[www.virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/](http://www.virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/)**

**E-mail: [revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co](mailto:revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co)**

**Edición No. 21 enero - diciembre**



*Hojas y Hablas es una revista semestral de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.*

HOJAS Y HABLAS No. 21  
ISSN en línea: 2539-3375  
ISSN: (impreso hasta el 2015): 1794-7030  
DOI Revista Hojas y Hablas: 10.29151/hojasyhablas  
Periodicidad: Semestral  
Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate  
Av. Calle 68 No. 62-11  
3902202 Ext 119  
revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co  
Bogotá – Colombia

**Rector**

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

**Vicerrector Académico**

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

**Vicerrector de Pastoral y Bienestar**

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

**Director de Investigación**

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

**Comité Editorial**

**Adriana Marcela Galeano**

Docente del Instituto de Estudios en Familia  
Fundación Universitaria Monserrate.

**Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.**

Fundación Universitaria Monserrate.

**Johanna Alexandra Trejos Ballesteros**

Fundación Universitaria Monserrate

**Comité de Arbitraje**

Ginna Constanza Mendez Cucaita  
Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano

Carmen Lucía Díaz Leguizamón  
Universidad Nacional de Colombia

Cristina Fuentes Mejía  
Universidad Pedagógica Nacional

Irina Nicole Granados Rodríguez  
Corporación Universitaria Iberoamericana

John Fredy Sánchez Mojica  
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Luz Marina Moncada Torres  
Universidad Santo Tomás

Martha Elena Saboyá Ramírez  
Universidad Externado de Colombia

Cindy Janeth Caro Cárdenas  
Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario

William Alcides Rodríguez García  
Universidad Nacional de Colombia

Natalia Montaña Peña  
Fundación Konrad Lorenz

Paula Andrea Serna Carmona  
Universidad Católica Luis Amigó

Mateo Ortiz Hernández  
Pontificia Universidad Javeriana

Isabel Cristina Bernal Vélez  
Universidad Pontificia Bolivariana

Jonathan Ojeda Gutiérrez  
Universidad Azteca

Jenny Patricia Bustos Abril  
Universidad de Cundinamarca

Juan Cristóbal Restrepo Restrepo  
Pontificia Universidad Javeriana

Jacqueline Torres Ruíz  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Yolanda Rodríguez Bernal  
Pontificia Universidad Javeriana

Diana Melissa Otálora Gallego  
Secretaría de Educación del Distrito  
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Juan Carlos Valderrama Cárdenas  
Corporación Universitaria Minuto de Dios

### **Corrección de Estilo**

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros

### **Diagramación**

Camilo Andrés Fajardo Quintero. Comunicación Organizacional.  
Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.

© Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, solo con fines educativos, sin ánimo comercial y citando siempre la fuente completa y a los autores.

Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su artículo.

Hojas y Hablas publica bajo la Licencia Creative Commons 4.0

# CONTENIDO

1. Estudiantes universitarios, familia y calidad de vida: prevención, comunicación y afecto.....	7
Carlos Jairo Cabanzo-Carreño y Belma Calderón Calderón	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a1	
2. Ambientes de aprendizajes incluyentes desde las inteligencias múltiples.....	20
Carmen Estela Violet Cárdenas y Sulma Luz Osorio Moreno	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a2	
3. Perspectiva de colonial: políticas hacia las mujeres indígenas y su despersonalización.....	35
Karen Guadalupe Hernández Correa y José Cruz Jorge Cortés Carreño	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a3	
4. El acompañamiento familiar discusiones contemporáneas, una estrategia pedagógica en las Ciencias Sociales.....	48
Darwin Alexis - Cruz García, Claudia Janneth Garzón Benavides, Andrea Carolina Martínez Parada y Jeimmy Andrea Rodríguez Giraldo	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a4	
5. Psicoterapia y videojuegos en la intervención con jóvenes y sus familias.....	63
Adrian David Galindo Ubaque y Nicolás Riascos Benavides	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a5	
6. Experiencias de parentalidad en familias monoparentales masculinas con niñas y niños que asisten a Programas de Primera Infancia.....	78
Claudia Milena Ávila Vega, Maryori Lizeth Caicedo Suárez y William Hernando Gutiérrez Parra	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a6	
7. Jóvenes en riesgo de habitar la calle y sus redes de apoyo en el IDIPRON UPI Perdomo – Bogotá-Colombia.....	90
Natalia Lara Vega	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a7	

8. El cuerpo en diálogo: Comprensiones preliminares sobre lo psicossomático como pauta relacional, una mirada de lo lineal a lo circular en la evolución del concepto.....	105
Adriana Marcela Galeano Amaya	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a8	
9. Diálogo interdisciplinar entre terapia familiar y desarrollo familiar: revisión documental acerca de la noción de cambio.....	132
Alexander Ospina García	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a9	
10. Aportes de la interculturalidad crítica al proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.....	154
Israel Arturo Orrego-Echeverría- Diana Emir Perlaza Ramos, Karen Yisé Arboleda Valencia, Sandra Eugenia Riascos Garcés DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a10	
11. Juegos Tradicionales de la costa pacífica, una propuesta lúdico-pedagógica para disminuir las conductas agresivas .....	166
Evelyn Tatiana Galindo Ardila, María del Carmen Cruz Angulo, Rosa Elena Diuza y María Cristina Velásquez Hernández	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a11	
12. Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico: Estado del arte de la cuestión.....	178
Bernardo Javier Calderón Días y Manuel Guillermo Soler Contreras	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a12	
13. “Luces y sombras” de la calidad educativa en el contexto de la gestión directiva del SEAB.....	192
Leandro Antonio Ruíz España y Valeria Sánchez Vélez	
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a13	

## Estudiantes universitarios, familia y calidad de vida: prevención, comunicación y afecto

### University students, family and quality of life: prevention, communication and affection

Carlos Jairo Cabanzo-Carreño<sup>1</sup>  
Belma Calderón Calderón<sup>2</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a1

#### Resumen

El presente artículo es el resultado del proyecto "La familia como factor de fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional", que se realizó con estudiantes de primer semestre y sus familias. En este sentido, el artículo se construyó a través de dos líneas de trabajo: primero, una revisión documental sobre espacios formativos para las familias desde una perspectiva de la calidad de vida, y segundo, un estudio de corte descriptivo mediante la aplicación de una encuesta de caracterización a las familias de estudiantes admitidos de seis cohortes semestrales (2017-2019), en donde se evidencia la situación social, económica y familiar de los estudiantes. Una de las conclusiones más destacadas en este proceso, es el hecho de que la familia es un factor de protección muy importante en la formación de los estudiantes lo cual representa un reto para el diseño de políticas educativas en prevención y acompañamiento de población universitaria.

**Palabras clave:** Estudiante, universidad, adolescencia, familia and calidad de vida

#### Abstract

This article is the result of the project "The family as a factor for strengthening the quality of life of the students of the National Pedagogical University", which was carried with first-semester students and their families. In this sense, the article was constructed through two lines of work: first, a documentary review on training spaces for families from a quality of life perspective, and second, a descriptive study through the application of a survey characterization of the families of admitted students from six semester cohorts (2017-2019), where the social, economic and family situation of the students is evidenced. One of the most outstanding conclusions in this process is the fact that the family is a very important protection factor in the training of students, which represents a challenge for the design of educational policies in prevention and accompaniment of the university population.

**Keywords:** Students, University Adolescence, Family and quality of life

<sup>1</sup> Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Magíster en Sociología. E-mail: ccabanzo@pedagogica.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Educación y Especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicóloga Social Comunitaria de la UNAD. E-mail: bcaldero@pedagogica.edu.co

## Introducción}

El proyecto La familia como factor de fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, fue creado en el año 2011 y su propósito principal fue la creación de espacios formativos para los padres, madres, estudiantes y familia en general, que favorecieran al fortalecimiento de las relaciones familiares y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad universitaria. En este sentido y de acuerdo con Gaitán, Rodríguez y Patarroyo (2016) "... calidad de vida para la construcción social y la gestión se evidencie en una participación "real", en donde se considera a las familias como fin en sí mismo y no como medio de la escuela y el contexto. Esto significa romper con unas exigencias de la escuela y movilizar a los actores "familia" para recuperar y fortalecer los planes de vida de sus hijos, y no al contrario" (p.103). En este contexto, se planteó un acercamiento con los estudiantes que ingresaron a primer semestre, con sus núcleos familiares ya que muchos de ellos son menores de edad y se pueden ver involucrados en conductas de riesgo.

Se puede decir inicialmente que hablar de familia, es dialogar desde múltiples configuraciones que devienen a lo largo de la historia, y más aún si se tiene en cuenta su vinculación con el ámbito educativo. Según el Grupo de Investigación Familia y Escuela (2015) define a la familia "como la estrecha relación de ciertas personas unidas por un lazo afectivo, que genera un proyecto de vida común, con el único objetivo de brindar calidad de vida exitosa a sus miembros" (p.46). Que, para el contexto educativo, implica el compromiso permanente de seguir el paso –de los jóvenes estudiantes- en su día a día para poder identificar qué permanece, qué ha cambiado y cuál es el impacto de esos cambios en sus estructuras, organización y formas de relación (Manjarrés, León y Gaitán 2016).

Por su parte, Castro de Amaya, Rojas, Pinilla y Docal (2015) refieren a la "familia como sistema

inmerso en otros sistemas sociales, de tal manera que un cambio en los sistemas sociales genera cambios en la estructura y funciones de la familia. Sociedades y familia no son sistemas estáticos, su naturaleza es la del cambio, estos cambios en el devenir histórico humano generan diversidad en el modo como se organizan las familias y los roles y las funciones que ha de desempeñar" (p.166).

Es decir, que la familia en el contexto educativo es un factor importante en la prevención de conductas de riesgo y, esto se debe a que es el primer agente protector y facilita el desarrollo saludable del adolescente. Es en la familia donde se conoce y aprende, la utilidad de dichos aprendizajes puede ayudar a que el adolescente sobrelleve los cambios de manera adecuada (Valenzuela, Ibarra, Zubarew y Loreto, 2013).

Es así, que se han realizado diversas investigaciones con relación al papel de la familia en los jóvenes donde se encontró que "... la importancia de la familia para los y las jóvenes. Estos jóvenes comprenden que es un espacio de crecimiento personal y de vínculos afectivos, así piensa el 58% de los participantes, un 22% ve en ella un lugar preponderante dentro de las dinámicas sociales y solo un 7% la identifica como un espacio de protección y el 5% encuentra en la familia variadas combinaciones positivas. Los resultados destacan la tendencia de jóvenes caldenses a reconocer la importancia de la familia para ellos y para la sociedad" (Castro de Amaya, et al. 2015, p.166)

Por consiguiente, cualquier propuesta de política educativa que se configure como marco de acompañamiento y de prevención de ciertas conductas, debe basarse en la importancia que tienen las buenas relaciones familiares en el proceso de formación de los jóvenes y además establecer algunas alternativas de trabajo en busca de un acercamiento entre padres e hijos. Desde este lugar de enunciación, se asume que la participación de la familia en el ámbito educativo es fundamental y contribuye afectiva, social y culturalmente en la construcción de sujetos comprometidos con



los valores, las buenas prácticas y en general, todos aquellos espacios de formación ciudadana y social.

Atendiendo a esta perspectiva, el Programa Psicosocial de la Subdirección de Bienestar Universitario de la Universidad Pedagógica Nacional, puso en marcha este proyecto, dado que el periodo de la adolescencia es para muchos padres una época conflictiva, pues los jóvenes se encuentran en una etapa vital de fuertes cambios a nivel emocional, cognitivo, sexual y social con implicaciones en su estructura familiar. Por esta razón, se crean los espacios de articulación entre padres, madres, estudiantes, otros familiares y la Universidad, donde se brindan, por un lado, herramientas conceptuales y estrategias tendientes a mejorar las relaciones interpersonales y conservar el clima familiar, y por otro lado, generar una participación activa y propositiva de las familias en la búsqueda conjunta de alternativas en resolución de conflictos y pautas para la buena convivencia, entre otros.

Con el propósito de contextualizar la propuesta investigativa, se describen algunos antecedentes de instituciones de educación superior (IES) que han llevado a cabo programas con relación al tema de familia. Entre ellas, la Universidad Nacional de Colombia, la Escuela Colombiana de Carreras Industriales y la Fundación Universitaria Monserrate. En estas instituciones los programas dirigidos a padres y madres contienen estrategias de socialización y acceso a los servicios y beneficios que ofertan, y que mejoran la calidad de vida de los estudiantes admitidos. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Colombia realizan el taller Encuentro con padres y familias, donde se generan espacios de reconocimiento con el propósito de generar una dinámica identitaria alrededor del campus universitario, y además se exponen las políticas de bienestar que en materia de beneficios contribuyen a la permanencia con calidad de los estudiantes, desde una perspectiva de sensibilización en aras de promover dinámicas preventivas a posibles riesgos.

En esta misma línea, la Escuela Colombiana de Carreras Industriales, ECCI, lleva a cabo el proyecto Sentido de pertenencia y redes de apoyo, SENTIRA, encaminado a vincular a la familia y otras redes de apoyo en la ampliación de los ambientes sociales de interacción y formación. Así mismo, los padres son invitados a la reunión de bienvenida con sus hijos de primer semestre, y a otras reuniones programadas periódicamente, según las necesidades o dificultades de los estudiantes. Otro antecedente importante, se presenta en la Fundación Universitaria Monserrate que cuenta con el Encuentro de padres, los cuales generan espacios de participación de la familia que es considerada como integrante primordial de la comunidad educativa y co-responsable de la educación de los jóvenes.

Por su parte la Universidad de Antioquia adelanta el proyecto Escuela de padres, cuya fortaleza es el plan de Orientación Familiar, que apoya a los estudiantes y sus familias frente a problemáticas diversas. En la Universidad EAFIT, se desarrolla la estrategia de Talleres de reflexión, donde se realiza el acompañamiento a padres de becados.

En la Universidad Pedagógica Nacional, se cuenta con el Centro de Estudios y Servicios en Pedagogía y Familia, cuyo objetivo es la creación de espacios de formación para maestros y otros agentes en temas relacionados, dado que estos actores sociales carecen de herramientas formales y sistemáticas para abordar las problemáticas que los estudiantes llevan a las aulas. Lo anterior se articula con el diseño de espacios formativos que impactan el currículo; por ejemplo, la Licenciatura en Educación Infantil de esta institución cuenta con asignaturas y espacio de prácticas investigativas sobre el tema. Este centro de estudios también cuenta con el grupo de investigación en Familia y Escuela, en donde se realizan procesos formativos con estudiantes.

No sobra mencionar que, en el marco de descripción y comprensión de comunidad universitaria, la Universidad Pedagógica Nacional ha rea-

lizado sendas publicaciones sobre caracterización de población estudiantil en los dos semestres del 2006. En estos estudios se indagaron algunos factores relacionados con el ámbito familiar, aspectos sociodemográficos, procedencia, uso del tiempo libre y manejo de medios de comunicación, entre otros. Con relación a la conformación de la familia, se evidencia que predomina el vivir con los dos padres. Así mismo, prevalece que la madre es la máxima autoridad en la familia. El estudio de caracterización realizado en el primer semestre de 2006, reafirma la premisa de que la familia es un ambiente propicio en la construcción de los sujetos sociales ya que, “cuando las condiciones de interacción son propicias (las familias) potencian el desarrollo de habilidades, talentos, fortalezas y capacidades de nuestros hijos”(Cabanzo, 2006, p.35).

## Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo y se realiza atendiendo a que las comunidades son en sí mismas espacios de representación y que existen entre ellas dinámicas de interlocución que develan la posibilidad de una construcción colectiva de saberes que emanan del entramado de la cotidianidad (Cabanzo, 2012). Así, la primera parte del ejercicio requirió de una revisión bibliográfica sobre estudios de familia, relaciones padres e hijos, comunicación y otros contenidos como aproximaciones al tema para hacer un balance documental sobre posturas que justifican la articulación de la familia con los entornos y población universitaria en aras de fortalecer su calidad de vida.

Adicionalmente, se realizó un ejercicio de caracterización de las familias de estudiantes admitidos (entre el 2017 - 2019) con el fin de acopiar elementos de juicio con los cuales fortalecer las agendas y actividades de la política educativa de acompañamiento promovidas desde la institución. Se aplicó un instrumento de caracterización a la población familiar asistente a la convocatoria abierta realizada a través de medios de difu-

sión diversos y por vía telefónica. La Encuesta de Caracterización a las familias, se realiza cada semestre en la bienvenida, y consta de 22 preguntas que pretende indagar sobre aspectos sociodemográficos, relaciones familiares, nivel educativo de los padres, uso del tiempo libre y temas de interés particular. En cada bienvenida se logra caracterizar un número importante de familias, entre ellos madres, padres y acudientes de los estudiantes admitidos a primer semestre en cada uno de los programas de pregrado. Como ejercicio complementario, se socializa el proyecto de familia y se les invita a participar de los encuentros y, posteriormente se envía la invitación al correo institucional, a los correos personales y se realiza contacto telefónico con cada uno de los hogares.

## Resultados y discusión

En este apartado se muestran los resultados de una revisión documental sobre la necesidad de la estructuración de espacios formativos en los contextos universitarios con clave en una perspectiva preventiva y de acompañamiento a los jóvenes estudiantes universitarios. Además, se despliegan los resultados más importantes de la caracterización de las familias de aquellos que fueron admitidos entre el 2017 y 2019 en cada uno de los programas de pregrado del período en mención.

### La importancia de los espacios formativos para estudiantes y familias

En primera instancia se abordan los planteamientos de Oliva y Parra (2004), quienes puntualizan en la importancia del afecto, apoyo y la comunicación para fortalecer las relaciones padres e hijos adolescentes. Los temas que se recomiendan en los espacios formativos giran alrededor de: las relaciones familiares, manejo de situaciones conflictivas, comunicación y familia, consumo de sustancias psicoactivas y sexualidad entre otros. En este sentido, Manjarrés, et al. (2016) afirman que: “la familia debe participar en la planificación general del proceso educativo y debe ser parte activa

y estructural del sistema educativo. La interacción entre ambos contextos permitirá llevar a cabo y con efectividad la tarea educativa”. (p.148)

En la misma línea, Valenzuela, et al. (2013) afirma que “Se requiere un compromiso de la familia para superar los riesgos y vulnerabilidades propias de esta etapa y estimular adecuadamente su desarrollo”. De allí que, es fundamental trabajar juntamente con la familia, en términos de factores de protección, en aras de promover y prevenir fenómenos sociales que pudieran debilitar la calidad de vida de la comunidad universitaria en general, y de los estudiantes en particular. Ya que, estudios han demostrado que “los adolescentes que se sienten más próximos a sus padres son los que mantiene más confianza en sí mismos, muestran más competencia conductual, más independencia y se implican en menos conductas de riesgo, como el consumo de drogas y actividades delictivas” (Martínez y Robles 2001, p. 161). Esto confirma que las relaciones entre padres e hijos caracterizadas por la proximidad, calidez, apoyo y afecto conllevan menos riesgos para la salud de los adolescentes.

Apoyando lo anteriormente dicho, se visualiza cómo, en sí mismas, las relaciones entre padres e hijos en el periodo de la adolescencia, prefigura una época conflictiva y en consecuencia es afectado el clima familiar con incidencia directa en el desempeño y articulación del estudiante en su entorno de formación académica. Para Oliva y Parra (2004), en las relaciones familiares se configurarían ciertos tipos de factores negativos ligados a procedencias multicausales y diversas emanadas del contexto de los jóvenes:

... La concepción Storm and Stress es un término que representa a los adolescentes como indisciplinados, conflictivos y enfrentados a los valores de los adultos, esta concepción continúa teniendo vigencia en la actualidad entre la población en general, aunque no es un problema generalizado, sí hay suficiente evidencia acerca de una importante incidencia de problemas relacionados en tres áreas: los conflictos con los

padres (Laursen, y Collins 1998); (Steinberg y Morris 2001), la inestabilidad emocional (Buchanan y Becker 1992; Larson y Richards, 1994), y las conductas de riesgo (Arnett, 1992). (Oliva y Parra 2004, p. 25)

Por otra parte, frente a los conflictos con los padres, Rodríguez y Megías (2005) anotan que una de las causas es la brecha generacional en atención a que “Muchos de los elementos que los padres y madres de adolescentes manifiestan como dificultades apuntan a elementos relativos a un cierto cambio generacional que, en parte, no les habría permitido asentar e interiorizar los cambios sociales para adaptarlos a procedimientos educativos alternativos que resulten satisfactoriamente eficaces.” (p.13)

Es un hecho, que hoy en día los jóvenes exigen mayor autonomía y participar más en el ámbito social: estar más tiempo con su grupo de amigos, fiestas, paseos entre otras. Frente a esta situación, es indispensable que los padres vayan dando progresivamente más libertad a sus hijos, sin embargo, no dejarlos solos en la toma de sus decisiones, ya que estos problemas surgen por la falta de un ajuste entre lo que quieren los jóvenes y su familia.

Así mismo, los jóvenes están en el proceso de desarrollo de competencias sociales para ajustarse a los nuevos contextos sociales y adquirir nuevas experiencias como son el paso del colegio a la universidad, cambio de amigos, cambio de conductas, cambios de roles sociales, algunos trabajan y estudian, asumen roles de estudiantes y padres. De acuerdo con lo planteado anteriormente, Schulenberg, Bachman y Johnston, (2000), puntualizan que “en este proceso algunos jóvenes tienen mecanismos que permiten afrontarse adecuadamente a estas nuevas demandas, sin embargo, hay quienes no, incrementado la probabilidad que adopten estilos de vida poco saludables o de riesgo como drogas, alcohol, problemas alimenticios, robos, prostitución, etc”. En este sentido, “un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a un

menor consumo de tabaco, alcohol y drogas en el adolescente”, así lo afirma (Martínez y Robles, 2001).

Por otra parte, Oliva y Parra (2004) puntualizan que:

Cuando los hijos llegan a la adolescencia se vive una época conflictiva asociado a la violencia, consumo de cigarrillo, alcohol, sustancias psicoactivas es decir, es alterado el clima y la convivencia familiar pues se ven disminuidos los canales de comunicación en el núcleo familiar. Primero, porque los jóvenes permanecen más tiempo con su grupo de amigos, y segundo porque los padres no disponen de mucho tiempo para compartir con ellos dadas las obligaciones que tienen, sumado al estrés que viven diariamente. Y una vez logran acercarse a sus hijos, no cuentan con estrategias comunicativas asertivas para dirigirse a ellos, y la única alternativa que encuentran es el regaño y pedir explicaciones, algunas veces de forma agresiva” En consecuencia, estas infortunadas dinámicas contribuyen a que los jóvenes tomen distancia de sus padres y no compartan sus pensamientos y actividades y muy probablemente se vean expuestos a riesgos. (p. 105)

En esta perspectiva y de acuerdo con “es tarea de padres y madres establecer con claridad las responsabilidades, derechos y límites a sus adolescentes, pues se reducirá el riesgo ante diversas circunstancias de su entorno como la violencia, las adicciones, la delincuencia, entre otras” (Gallegos, 2013, citado en Arguez et. al, 2018, p. 262). También es fundamental que los padres se muestren receptivos a la hora de escuchar a sus hijos, que les presten atención y dediquen tiempo para que se expresen tranquila y abiertamente. “La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2004), aboga por la articulación familia y

fundamenta esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.” (Unesco, 2004, citado en Valdés, Martín y Sánchez, p. 3)

Para concluir, es primordial destacar la importancia que adquiere durante la adolescencia el acercamiento con padres y madres de familia, ya que primero, esta etapa puede resultar un reto más difícil para algunos padres y madres que otras etapas vividas con sus hijos, y segundo, contribuir al fortalecimiento de los lazos familiares, esto con el fin de minimizar los riesgos a los que pueden estar expuestos los jóvenes. Por estas razones, el proyecto “La familia como factor de fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes de la UPN”, cobra valor como una propuesta de intervención pertinente para este tipo de población y para la Universidad Pedagógica Nacional en la búsqueda de fortalecer sus nexos con la comunidad.

De hecho, este proyecto es resultado de un proceso investigativo acerca de las relaciones padres e hijos en el periodo de la adolescencia, dado que algunos investigadores afirman “que las relaciones entre padres e hijos en el periodo de la adolescencia, es para muchos una época conflictiva y en consecuencia es afectado el clima familiar, generando conflictos con los padres, inestabilidad emocional y conductas de riesgo en los jóvenes”<sup>3</sup>. En este sentido, pretenden mostrar la importancia que tienen las buenas relaciones familiares en el proceso de formación de los jóvenes y fortalecerlas mediante la construcción de espacios formativos y de acompañamiento con las familias de los estudiantes de la UPN, en aras de generar habilidades y estrategias que optimicen las relaciones intrafamiliares y mejoren la calidad de vida de la

<sup>3</sup>Citado en: Oliva y Parra (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), Familia y desarrollo psicológico (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.

comunidad universitaria. Además, promover la comunicación, el afecto y las buenas relaciones entre quienes interactúen de estos espacios, brindando herramientas para propiciar los vínculos familiares.

### ***Caracterización a las familias de estudiantes admitidos (2017 - 2019)***

Otro de los insumos importantes para esta investigación, son las encuestas de caracterización a las familias, realizadas del año 2017 al 2019, primero para conocer más a las familias, y poder construir conjuntamente propuestas formativas que favorezcan y mejoren la calidad de vida de los estudiantes, de las familias y de la universidad en general. La encuesta se realizó a 703 personas que asistieron a las jornadas de bienvenida de estudiantes por invitación directa (vía telefónica y correo electrónico) en razón a su condición de parientes, acudientes o de manifestar un nexo familiar con el estudiante admitido.

Una de las primeras variables en este ejercicio de caracterización, fue establecer el género de las personas que diligenciaron el instrumento, con lo cual se encontró que en los seis semestres prevalecieron las mujeres. La evidencia muestra que son las madres quienes más han asumido la responsabilidad acompañar formalmente el proceso de formación escolar y universitaria de los hijos adolescentes. Esto va acorde con el estudio de caracterización realizado en el el 2006, en donde los estudiantes manifestaron el rol preponderante de las madres en términos de figura de autoridad y toma de decisiones. Lo cual da a entender el papel preponderante de ellas en el proceso de consolidación de su trabajo en familia.

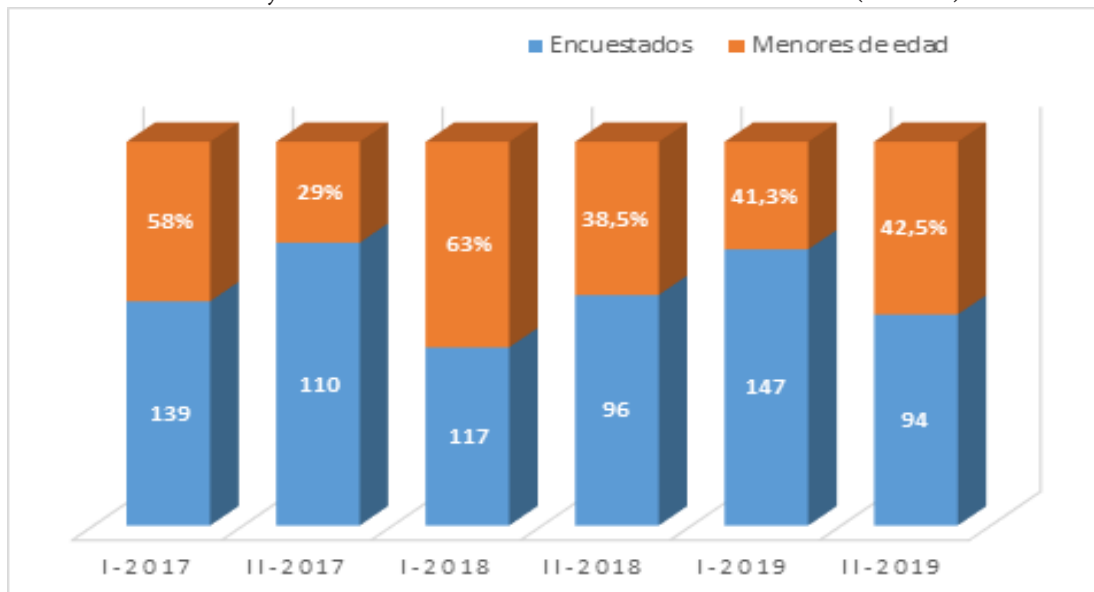
En promedio, la asistencia de mujeres como representantes del núcleo familiar es el 66.1%, mientras que los hombres figuran con el 33.9%. (Ver tabla 1)

Tabla No. 1. Asistencia de familiares por género en cada período académico. (N= 703)

<b>Período</b>	<b>No. Asistentes</b>	<b>Mujeres</b>	<b>%</b>	<b>Hombres</b>	<b>%</b>
2017 - 1	139	98	70,5	41	29,5
2017 - 2	110	69	62,7	41	37,3
2018 -1	117	72	61,5	45	38,5
2018 - 2	96	58	60,4	38	39,6
2019 - 1	147	97	66,0	50	34,0
2019 - 2	94	71	75,5	23	24,5
<b>Total</b>	<b>703</b>	<b>77,5</b>	<b>66,1</b>	<b>39,7</b>	<b>33,9</b>

Continuando con la encuesta, se observa que hay un porcentaje alto de jóvenes menores de edad que están ingresando cada semestre a la Universidad. Es por esto, que las universidades deben contar con programas que vinculen a esta población en programas de formación integral, además apoyados por la legislación sobre menores de edad, como el Decreto 484 de 2011 expedido por la Alcaldía Mayor de Bogotá, acerca de la prohibición de expendio y consumo de licor en entornos universitarios. Además, se puede decir que un 98% de los estudiantes son solteros, que un 3% tienen hijos y que sólo 1% de la población ya viven con su pareja. (Ver gráfica 1)

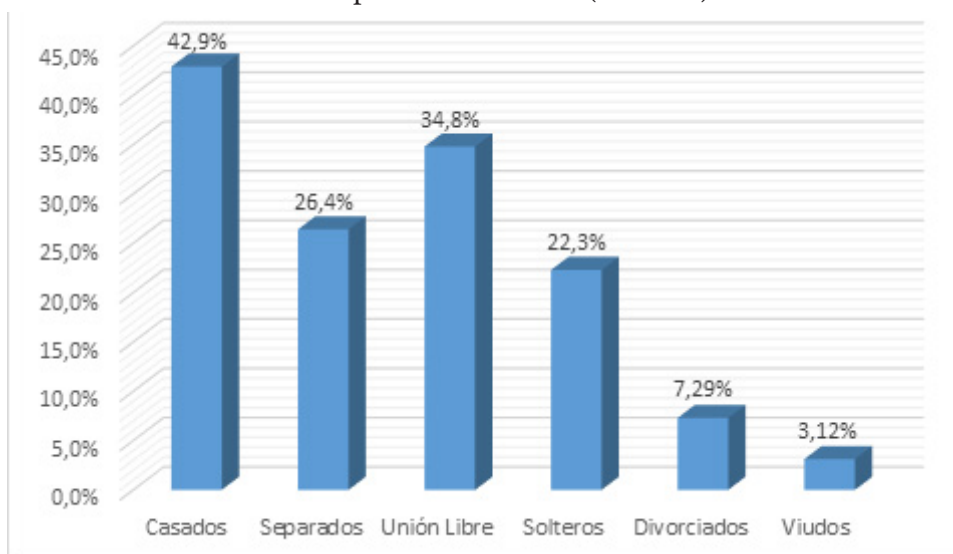
Gráfica. No. 1. Porcentaje de estudiantes admitidos menores de edad. (N=703)



Con relación al nivel educativo de las mamás y los papás, vemos que la mayoría cursó el bachillerato y en algunos casos técnico y tecnológico y es muy reducido el número de profesionales. En cuanto a la educación posgradual, es muy pobre, aquí se puede hablar de algunos factores que inciden, pero que obviamente no son los únicos por ejemplo la situación económica, el cuidado de los hijos y las responsabilidades en el hogar, entre otras. En consecuencia, con el nivel educativo de los padres y madres, se tiene que la mayoría de las ocupaciones u oficios son enfermeras, operarias, conductores, comerciantes, las que trabajan en confecciones, oficios varios, amas de casa, otros son independientes, y por último los padres profesionales son más bien pocos, entre los que se encuentran docentes y administradores de empresas.

En cuanto al estado civil de los progenitores se encontró lo siguiente: Casados (42,9%), Unión Libre (34,8%), separados (26,4%) solteros (22,3%), divorciados (7,29%) y viudos (3,12%). Si bien estos resultados representan, que todavía las parejas le apuestan al matrimonio, como una manera formal de convivencia. (Ver gráfica No. 2)

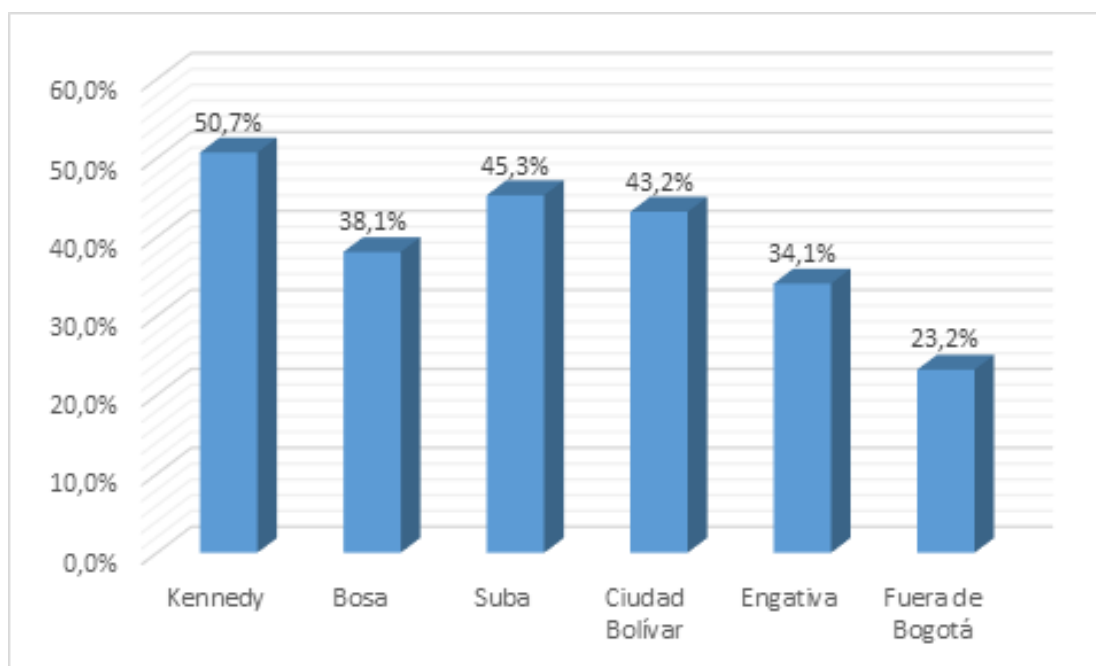
Gráfica No. 2. Estado civil de los padres de familia. (N = 703)



En cuanto a la conformación de las familias, el panorama es el siguiente: el mayor porcentaje está dado por cuatro personas que son la madre, el padre y dos hijos, seguidas de tres personas conformada por la madre y dos hijos y muy de la mano cinco personas que están conformado por la madre, el padre y tres hijos. Así mismo, en los seis semestres afirman que la mamá es la máxima autoridad, este tema es muy relativo dado que depende del modelo familiar porque hay un gran número de mujeres cabeza de familia y también son las mujeres las que más permanecen en el hogar. Sin embargo, en algunos casos el modelo de familia monoparental tiene problemas en cuanto a la autoridad con los hijos adolescentes.

Otro aspecto importante y que hace parte del contexto socioeconómico es la localidad, se realizó un promedio en los seis semestres, y en la siguiente gráfica se muestra las localidades más representativas (Ver gráfica 3). Así mismo, la mayoría de las familias pertenecen al estrato socioeconómico 2, seguido del estrato 3.

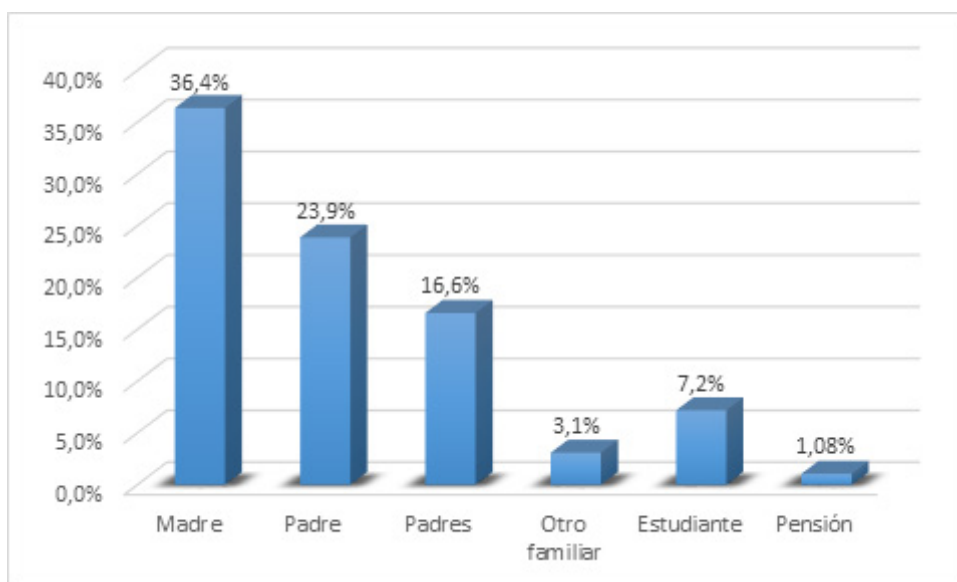
Gráfica No. 3 Localidad de origen de los estudiantes admitidos. (N = 703)



A la pregunta cuál es aproximadamente el nivel de ingresos en su hogar, sin lugar a dudas tienen que ver con el nivel educativo y social de las familias, pues como se anotó anteriormente la mayoría son bachilleres, y pocos los que han cursado carreras técnicas, tecnológicas y profesionales. Por lo anteriormente mencionado, se encontró que la mayoría perciben entre 1 y 2 SMLV, es decir de estrato medio-bajo, lo cual representa que gran parte de los estudiantes tiene problemas económicos para pagar el costo de su matrícula, los transportes diarios, materiales de trabajo entre otros. Esto se constata con el alto número de estudiantes que se presentan a las convocatorias de reliquidación de matrícula, fraccionamiento y monitorias Apoyo a Servicios Estudiantiles, ASE.

En cuanto a la pregunta sobre quién financia el estudio del joven en la Universidad, expresan que son las madres las que tienen la mayor carga económica, seguido de los padres y, sus ingresos provienen de su trabajo en empresas, los que trabajan de forma independiente y los pensionados. (Ver gráfica 4)

Gráfica No.4 Integrante de la familia que financia el estudio del joven. (N = 703)



De igual manera, se preguntó si se encuentran vinculados como cotizantes o beneficiarios a alguna entidad de salud, y haciendo un balance de los seis semestres, la mayoría de las familias están afiliadas a una EPS, SISBEN y unos muy pocos tienen medicina prepagada.

En cuanto a las actividades que realizan en su tiempo libre, la mayoría de los encuestados afirman que les gusta ver televisión, leer-escribir y caminar. Estas actividades también están ligadas al nivel socioeconómico de las familias, dado que no requieren dinero para llevarlas a cabo. Por el contrario, actividades como presentaciones artísticas y culturales, ir a cine o rumbar quedan en un segundo plano. Por su parte, estas actividades conllevan a que la mayor parte de su tiempo libre, la pasen en familia.

Además, se les preguntó si hacen parte de algún grupo representativo, con respecto a este tema y haciendo un balance de los seis semestres, tenemos que un gran porcentaje hace parte de grupos religiosos y comunitarios, ya en menor proporción, pero muy importante algunos pertenecen a grupos académicos y deportivos. Así mismo, hay otros padres a los que les gustaría participar en grupos de servicio social, artístico, deportivo y comunitario. Esta información es muy importante,

ya que se puede ver la posibilidad de integrar a las familias en los grupos de la UPN.

También, se indagó sobre qué temas les gustaría recibir seminarios-talleres, a lo que expresaron que están interesados en temas como recreación y tiempo libre, relaciones padres e hijos, resolución de conflictos, consumo de sustancias psicoactivas y comunicación, entre los más sobresalientes. Además, las personas encuestadas opinan que el día más propicio para recibir estos seminarios-talleres, son los sábados en la mañana.

Otra de las preguntas de la encuesta, tiene que ver con qué le gustaría cambiar en su familia para mejorar las relaciones familiares, los padres y madres expresaron que la comunicación es un factor importante, también dedicar más tiempo para compartir en familia, el respeto por las diferencias, la parte económica, confianza, la justa repartición de los deberes, así como el respeto y la tolerancia.

Finalmente, al 99% de los encuestados les parece importante que la familia trabaje juntamente con la Universidad, en pro de buscar alternativas y estrategias para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y por ende el de las familias. Asimismo, piensan que se pueden mejorar las relaciones con los hijos, acercarse a ellos y tener una comuni-



cación más agradable y de confianza y, sobre todo contribuir a la formación integral de sus hijos. Entre sus respuestas estas: “Nos ayudan y nos orientan para tener una mejor comunicación”, “Porque la familia es para la mayoría de los estudiantes un apoyo muy importante”, “Es importante que la familia se relacione con algunas actividades brindadas por la U.”, “Porque al fortalecer la unidad familiar se logran cambios a nivel social”, “Es muy importante que la familia también esté vinculada en la educación del estudiante”, “Porque la familia es el aporte esencial en la construcción del proyecto de vida y en la formación académica”, “Porque al generar un ambiente propicio se tiene un mejor rendimiento”, “Los padres son parte importante en la formación del estudiante y es una buena función el hacer esto en equipo con la U.”, “Porque de esa manera podemos tener un contacto directo con la universidad y poder sentir un acompañamiento en todo este sueño y poder llevarlo a cabalidad”, “Porque de esta manera se puede lograr un mayor acompañamiento en toda la carrera, un mejor apoyo y hasta se podría convertir en una motivación”, “La familia es parte fundamental de la formación integral del individuo”.

## Conclusiones

Este artículo, en primer lugar, quiere evidenciar la importancia que tiene el afecto, la comunicación y las buenas relaciones familiares, en el desarrollo afectivo, cognitivo, social y cultural de los adolescentes. Por ello, es importante vincular a las familias a participar de actividades en aras de reforzar estos procesos y así contribuir a la formación integral de los estudiantes, para fortalecer los procesos constructivos que ellos tejen alrededor de su vida universitaria y cotidiana.

En términos generales, la acogida y aceptabilidad por parte de los padres y madres de familia fue muy buena, expresando que fue productivo la participación con sus hijos para que hubiese un trabajo conjunto, que involucró además dinámicas lúdicas e interactivas. Así mismo, consideraron que la Universidad puede ser un apoyo a la moti-

vación para que los estudiantes tengan en cuenta los deberes y responsabilidades en el hogar, valores, comunicación asertiva y confianza, además, el haber participado de estos espacios formativos en resolución de conflictos, consumo de sustancias psicoactivas, alcoholismo y otros que son relevantes en función de las dinámicas familiares.

En ese orden de ideas, la propuesta “La familia como factor de fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes de la UPN”, pretende el desarrollo y fortalecimiento de espacios formativos con un fuerte componente lúdico - participativo, en temas como relaciones padres e hijos, resolución de conflictos, comunicación asertiva, convivencia, habilidades sociales, sexualidad, consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias psicoactivas entre otros, fomentando así reflexiones en torno a los temas propuestos. Así mismo, se han desarrollado talleres, denominados Familia y Vida Universitaria, cine-foros y en general espacios que privilegien el enfoque dialógico y constructivo entre los miembros de la familia. La población beneficiaria fueron los padres, madres, hermanos, primos, tíos, abuelos, los mismos estudiantes y todo aquel que directamente se encuentre vinculado con los estudiantes de todos los programas de la UPN.

Uno de los resultados del proyecto, fue la constitución de la Red de Padres, quienes se comprometieron a ser multiplicadores de la información para vincular a más padres, constituir una mesa de trabajo y participar activamente en acciones que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Por lo anterior, es necesario fortalecer los lazos de la universidad con todos los seres humanos que la constituyen, en especial tener un acercamiento con las familias de los estudiantes, ya que la familia se presenta como un factor de enriquecimiento e interlocución permanente desde el cual generar propuestas a todo nivel para la universidad.

En este sentido, en los talleres de Familia y Vida Universitaria, se brindan estrategias de comunicación asertiva para que, a través de ellas, se

dé el diálogo que es tan importante entre padres e hijos para poder orientarlos y ayudarlos a buscar alternativas para la resolución de conflictos.

## Referencias

- Rodríguez, G; Echeverría, R; Alamilla, N, y Trujillo C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. Volumen 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 259-269. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-259.pdf>
- Cabanzo-Carreño, C.J. (2012). Responsabilidad social universitaria como sistema de investigación, caracterización, evaluación y sistematización de información. Recuperado de: [https://issuu.com/revistasu/docs/cuadernos\\_observatorio\\_de\\_rsu\\_respo](https://issuu.com/revistasu/docs/cuadernos_observatorio_de_rsu_respo)
- \_\_\_\_\_ (2009). Representaciones sociales y percepciones sobre el consumo de sustancias psicoactivas en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2006) Estudio de caracterización, estudiantes admitidos primer semestre de 2006. Bogotá, Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro de Amaya, L, Rojas, J.A; Pinilla Ávila, C. y Docal Millán, M del C (2015). Construcción del sentido de familia en adolescentes escolarizados. *Hojas y Hablas* (N.12), 162-173. Recuperado de: <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/62>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Artículo 6. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1361 de 2009. Ley de Protección Integral a la Familia. Bogotá.
- Gaitán Luque, A.; Rodríguez Bernal, y., Patarroyo Caro, L y Cocomá Arciniegas, G. (2016). Reflexiones sobre la participación de las familias en la gestión escolar. *Hojas y Hablas* (N.13), 97-109. Recuperado de: <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/86/78>
- González, J. (2007). La familia como sistema. *Médico Familiar Policlínico Piloto Miraflores. Revista Pacea de Medicina Familiar*; 4(6): 111-114.
- Manjarrés, D, León E y Gaitán, A. (2016). Familia y Escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez L. y Robles, (2001). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1039.pdf>
- Martínez López, J. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Universidad Mesoamericana. México D.F. Recuperado de <http://geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf>
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/257923218\\_Contexto\\_familiar\\_y\\_desarrollo\\_psicologico\\_durante\\_la\\_adolescencia](https://www.researchgate.net/publication/257923218_Contexto_familiar_y_desarrollo_psicologico_durante_la_adolescencia)
- Rodrigo, M. y Márquez, L. y otros (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, vol.16, No.002. Uni-

versidad de Oviedo, España. pp. 203-210.

Rodríguez, E., y Megías, J. (2005). La brecha generacional en la educación de los hijos. Recuperado de: <https://www.fad.es/sites/default/files/Brecha.pdf>

Valenzuela, A, Ibarra, A, Zubarew, T. y Loreto M. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: Rol de familia. vol.22 no.1-2 Granada ene./jun. 2013. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962013000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Universidad Pedagógica Nacional. (2010) Educadora de Educadores. Documento Proyecto Educativo Institucional.

Valdés, A.; Martín, M. y Sánchez, P. Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 1, 2009, pp. 1-17 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511137012.pdf>



## Ambientes de aprendizajes incluyentes desde las inteligencias múltiples

### Inclusive learning environments from multiple intelligences

*Carmen Estela Violet Cárdenas<sup>4</sup>  
Sulma Luz Osorio Moreno<sup>5</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a2*

## Resumen

La presente investigación plantea como objetivo principal el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes desde las inteligencias múltiples en el grado tercero de la Institución Educativa el Poblado. Para ello, se toman las inteligencias múltiples, teoría de Gardner (1994) como categoría principal y estrategia didáctica, ya que esta plantea que el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada individuo pueden adaptarse y potencializarse de acuerdo a las condiciones ambientales, sociales y culturales que se dispongan. Se desarrolla desde el enfoque cualitativo y la metodología de la Investigación Acción. Toma como población los 21 estudiantes, 11 niños y 10 niñas, del grado tercero, cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años. Para la recolección de la información, las técnicas e instrumentos fueron: observación, grupo focal y entrevista semiestructurada. El análisis se realizó tomando la espiral de ciclos que plantea la Investigación Acción y dando cumplimiento a sus fases: diagnóstico, planeación, acción y reflexión. La conclusión plantea que las inteligencias múltiples son generadoras de ambientes de aprendizajes incluyentes, permitiendo la formación de estudiantes del presente y futuro, fortaleciendo el trabajo colaborativo y cooperativo desde la motivación y formación de los docentes, las familias y su entorno; pues, estas constituyen un componente que permite la renovación de las prácticas de enseñanzas y aprendizajes, teniendo en cuenta las características individuales y los perfiles intelectuales de cada uno de los educandos y favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y ambientes de aprendizajes incluyentes.

**Palabras claves:** Estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje, inclusión educativa e inteligencias múltiples.

<sup>1</sup> cvioletc@ibero.edu.co, caesvica@hotmail.com

<sup>2</sup> sosoriom@ibero.edu.co, sikerenhapuc@gmail.com

## Abstract

The main objective of this research is the development of inclusive learning environments based on multiple intelligences in the third grade of the El Poblado Educational Institution. For this purpose, multiple intelligences, Gardner's theory (1994) is taken as the main category and didactic strategy, since it states that the development of the capacities and abilities of each individual can be adapted and potentiated according to the environmental, social and cultural conditions that are available. It is developed from the qualitative approach and the Action Research methodology. It takes as population the 21 students, 11 boys and 10 girls, from the third grade, whose ages range between 7 and 11 years old. For the collection of information, the techniques and instruments were: observation, focus group and semi-structured interview. The analysis was carried out using the spiral of cycles proposed by Action Research and complying with its phases: diagnosis, planning, action and reflection. The conclusion states that multiple intelligences are generators of inclusive learning environments, allowing the formation of students of the present and future, strengthening collaborative and cooperative work from the motivation and training of teachers, families and their environment, since they constitute a component that allows the renewal of teaching and learning practices, taking into account the individual characteristics and intellectual profiles of each of the students and favoring the construction of new knowledge and inclusive learning environments.

**Keywords** Didactic strategies, learning environments, educational inclusion and multiple intelligences

## Introducción

No hay duda que la diversidad y sus realidades ha sido objeto de estudio en muchas investigaciones que han buscado conocer sus implicaciones en determinado contexto; y aunque se haya investigado en diferentes planos, el educativo causa gran interés, sobre todo en lo relacionado al diseño y puesta en marcha de currículos flexibles que permitan enfocar la educación desde una perspectiva de inclusión escolar, promoviendo la reflexión hacia un cambio significativo del sistema y de la educación en general.

En un ámbito global, la diversidad educativa en Latinoamérica ha estado enmarcada en un panorama poco alentador, pues las garantías para acceder al sistema de quienes tienen barreras de aprendizaje y participación se dificultan, debido al alto nivel de exclusión. Sin embargo, en este contexto, algunos países han implementado políticas públicas que contribuyen a la ampliación de cobertura educativa y garantizan el acceso de niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad y equitativa.

Colombia no es ajena a esta situación. En el ámbito educativo, la promoción del respeto y la atención a la diversidad no ha cobrado un significado determinante. Como lo afirma Ruiz (2010), la atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, las discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, minorías étnicas, etc. Por lo cual, plantea que todos los educandos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias en su proceso de socialización, establecidas en el currículo escolar. En efecto, muchas escuelas de Colombia trabajan por cumplir con los requerimientos del sistema,

pero esta atención está enmarcada en estándares sociales, culturales, ideológicos, que no hacen más que ampliar la brecha entre la exclusión y una verdadera inclusión educativa.

Lo anterior indica, que la escuela debe optar por una renovación que permita revisar con detenimiento no solo el aspecto curricular sino el ambiente de aprendizaje y determinar qué tanto promueven prácticas educativas desde la ética del cuidado en favorecimiento del respeto y la tolerancia por las particularidades, para hacer de la misma un espacio placentero y gratificante. Todo lo antes mencionado hace pensar en la necesidad de contar con ambientes de calidad, significativos y desafiantes que promuevan el desarrollo integral y el aprendizaje de los educando, donde la inclusión sea el eje fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es así como en el contexto local, la institución educativa El Poblado del municipio de Pueblo Nuevo, Córdoba, los docentes de básica primaria vienen adelantando prácticas educativas enmarcadas en el desarrollo de contenidos requeridos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y basados en los referentes teóricos propuestos para tal fin. En este sentido, para dar cumplimiento a estos requerimientos enfocan sus prácticas educativas principalmente desde la óptica académica, en pro de que el estudiante cumpla con los aprendizajes propuestos y logre una aprehensión de las temáticas. Esta intención no es para nada desfavorable, pero trasciende de tal modo que se abandona considerablemente el ejercicio de reducir las barreras de aprendizaje, velar por la participación, la democratización y el reconocimiento de las particularidades, ya que se prioriza el logro de objetivos de aprendizajes solo en el plano académico. De esta forma, no hay las condiciones esenciales para que existan

ambientes de aprendizajes incluyentes que certifiquen un verdadero proceso de inclusión educativa y potencialicen el valor por la diferencia. Esto se hace evidente en el planeamiento curricular que cada docente realiza para ejecutar las sesiones de clases, de modo que solo se aprecia el componente académico y no se observa ningún plan que permita abordar de manera integral la formación del estudiante y especialmente donde se tenga en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; de manera que no se contemplan acciones didácticas adaptadas a las características y necesidades de los educandos.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario proponer las inteligencias múltiples como estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes con los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa El Poblado; para que de este modo haya escenarios de aprendizajes, donde se desarrollen experiencias gratificantes enmarcadas en un enfoque inclusivo y se reconozca las particularidades, diferencias y necesidades propias que aporten al valor y el crecimiento humano.

La importancia de la didáctica radica en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fortalecimiento de la práctica educativa y la innovación en el aula. Dentro de sus múltiples objetivos, persigue la innovación de la docencia y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De allí la escuela debe propender por contar con un proyecto de innovación didáctica desde una estrategia que permite la planificación y la actuación del profesional de la educación. Es decir, es un proceso de indagación y solución que contempla tres fases elementales: planeación, implementación y evaluación.

## Referentes teóricos

Dado que la presente investigación tiene su propósito general enmarcado en las inteligencias múltiples como estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes en el grado tercero, se hace un abordaje de diferentes teorías que permiten no solo entender las estrategias didácticas y demás conceptos planteados, sino que se articulan de manera significativa al proceso investigativo. Ahora bien, hablar sobre estrategias didácticas que favorezcan ambientes de aprendizajes incluyentes es un problema complejo, pues existe una multiplicidad de las mismas, ante lo cual no es fácil definir en qué momento y bajo qué circunstancias emplearlas. Por tal motivo, se hace necesario ahondar en las cuatro categorías macro: estrategias didácticas, ambientes de aprendizajes, inclusión educativa e inteligencias múltiples; las cuales determinan la presente investigación.

En primer lugar, se hace necesario el abordaje de uno de los conceptos ejes de la investigación: las estrategias didácticas; ya que no se puede hablar de ningún acto educativo o de enseñanza, sin una claridad suficiente en este aspecto. De acuerdo con Gamboa, García y Beltrán (2013) las estrategias didácticas son el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento; puesto que, algunos autores hablan de transmitir y otros de construir; es ahí donde, sin duda, radica la importancia de tener claro este componente esencial de la educación. De allí, se puede afirmar que una estrategia didáctica es aquella práctica determinada e implementada por los docentes con la finalidad de fomentar, crear y propiciar actividades de un planteamiento específico, a través de la cual se propone unos logros u objetivos que desea

cumplir, es decir, un plan general que se formula para tratar una tarea. Es necesario aclarar, que estas se dividen en estrategias de enseñanza, las cuales son responsabilidad directa del docente; y estrategias de aprendizaje, cuyo protagonista es el estudiante.

Ahora bien, no hay duda que en el mundo actual las exigencias en el campo de la educación cada día son mayores; por ello, se requiere un cambio de concepciones frente a la enseñanza. De ahí, la importancia de que las estrategias didácticas llevadas al aula por el docente vayan cargadas de procedimientos novedosos, creativos, llamativos, capaces de despertar el interés por el aprendizaje y el conocimiento en los educandos y, ante todo, propendan por el respeto, la autonomía, la solidaridad y la inclusión de los mismos; esto permite que el maestro se vea en la obligación de idear propuestas innovadoras que permitan potenciar la necesidad para que esta se convierta en una fortaleza, así las estrategias ofrecen posibilidades para evaluar, autoevaluarse, conversar y trabajar en equipo. También, existe la concepción de que se pueda generar un aprender a aprender, dado que se debe entrelazar la realidad, con los currículos y la misma dinámica que ofrecen las aulas.

Cabe señalar, que no todas las estrategias didácticas utilizadas generan cambios al interior del aula, por lo que es necesario repensar y rediseñar nuevas prácticas en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, para que, de esta manera, pueda darles validez y singularidad a los estudiantes, y así, estén inmersos en procesos más favorables. Como lo plantean Figueroa, Gutiérrez y Velásquez (2016), el desarrollo de estrategias didácticas debe garantizar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes; por lo cual, el compromiso docente

es fundamental y esencial a la hora de impartir dicho proceso. De allí que el interés puesto en marcha hacia la consecución de un mismo fin es el que permitirá el éxito de las estrategias. Por esta razón, un maestro bien formado tendrá las respuestas precisas a los problemas cotidianos que se presentan en su práctica pedagógica y, además, podrá proponer oportunas soluciones a sus dificultades. La educación requiere un cambio, pero se está poniendo el foco en la dirección equivocada. No se trata tanto de un cambio metodológico, si no, más bien de intervenir oportunamente a partir de los perfiles intelectuales de cada estudiante que dé cuenta del ser desde su integralidad.

Es muy importante que los docentes cuenten con estrategias aplicables que estén basadas en los estilos de aprendizajes de cada estudiante, y, además, propendan por valorar los conocimientos previos de los mismos, para luego, mediante la unión e interrelación de conocimientos nuevos se cree un aprendizaje significativo. Los estilos de aprendizaje pueden ser de acuerdo con los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos; esto puede responder a los ambientes de aprendizaje y determina que el estudiante aprende desde lo visual, lo auditivo y lo kinestésico; tomando sus habilidades y particularidades como oportunidades para una verdadera escuela para todos. De allí, cuando se cuente con docentes capaces de diferenciar los estilos, particularidades y singularidades de cada estudiante podemos hablar de maestros formados y capacitados para enfrentar estas barreras de aprendizaje.

Es importante también hablar de los ambientes de aprendizaje incluyentes, permite mirar esos ámbitos educativos donde se puedan establecer condiciones a favor de los educandos, en aras de brindarles un mejoramiento en los



procesos llevados por tal fin. Para esto, se debe reunir diferentes medios que viabilicen el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando desde las escuelas garantizar la generación de estos y atendiendo las necesidades de toda la comunidad estudiantil; ya que son ellos el eje central de todo proceso educativo y se pretende atenderlos de manera oportuna para que asuman cómodamente los retos que deben enfrentar a diario, es decir, el estudiante establece conexiones directa con los escenarios que posibilitan la construcción de significados que le dan sentido a su vida.

Para García (2014) el ambiente de aprendizaje es concebido como un sistema integrado por un conjunto de diversos elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan la generación de circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve y a su proceso de aprendizaje (p.71). Es por eso, que el contexto escolar debe ser el entorno por excelencia donde se desarrollen verdaderos procesos de inclusión, para que haya una transformación hacia la aceptación y respeto por el otro.

Ante esto, es importante que la misión de escuela esté definida hacia la búsqueda de una inclusión educativa que no solo tenga en cuenta determinados estudiantes que reúnen condiciones de discapacidad o cualquier otra que necesite de un proceso inclusivo en determinado momento, sino más bien, que sea una inclusión para todos, enmarcada en la constante búsqueda del sendero y la respuesta a la diversidad estudiantil.

Para ello, es imperante que desde la práctica didáctica, cada docente utilice las metodologías adecuadas para que el proceso educativo

avance más allá de lo académico. Para lo cual, es necesario ampliar el horizonte didáctico de modo que facilite la implementación de estrategias orientadas hacia la generación de prácticas más inclusivas y permita la creación de ambientes de aprendizajes más participativos, donde la resolución de problemas se haga de una forma conjunta y haya un trabajo colaborativo que trascienda a la esfera familiar, comunitaria y social. De este modo, el docente que es el agente educativo encargado de gestionar los ambientes de aprendizajes que apuntan hacia la inclusión, debe revisar la forma de enseñanza y por supuesto los contenidos que desarrolla, de modo que estos al planificarse cumplan con las exigencias de una verdadera inclusión educativa.

Es necesario aclarar, que los ambientes de aprendizaje no solo están relacionados con la organización física de un espacio o lugar sino más bien involucra una multiplicidad de factores que confluyen en un solo objetivo: hacer de la escuela un espacio grato y ameno donde el estudiante desarrolle y potencie sus habilidades sociales, académicas, emocionales y psicológicas.

De acuerdo con esto, los ambientes de aprendizajes inclusivos involucran múltiples factores y ámbitos de un contexto. Tal como lo refiere Morales (2014) abarca todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él; por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros. Por tanto, se puede decir que estos factores determinan ciertas formas de interiorizar y dinamizar los mismos procesos que se puedan instaurar desde el aula. Además, los ambientes de aprendizajes también hacen parte de un escenario material

y natural con un clima físico y social que marca las características de un espacio geográfico y cultural.

En este orden de ideas, se puede afirmar que los docentes están llamados a la transformación de sus prácticas de enseñanza tradicionalista, por unas que los visionen a construir más desde las competencias y que requieran una mirada desde la individualidad en cada uno de sus contextos, pudiendo así vincularse a las situaciones y problemáticas en que se encuentre inmersa el estudiante. Además, una de las características básicas de estos ambientes de aprendizajes incluyentes, es centrar la atención en la construcción de significados desde las creencias, conocimientos y prácticas culturales de los educandos.

Otra de las categorías que se convierte en derrotero de las prácticas pedagógicas y didácticas en ambientes de aprendizajes, es la inclusión educativa. Por tal razón, es importante conocer su significado:

La Unesco (2005) la define como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Lo cual implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Esto, ante todo, evidencia que la inquietud por la inclusión es una de las grandes preocupaciones a nivel mundial, por esta razón existen entidades que centran su trabajo en que

estas sean implementadas de manera apropiada, de allí la gran preocupación; ya que, aunque se ha avanzado en el tema, existen muchas brechas que impiden que estas se den de manera efectiva, sin condiciones y limitaciones. Según Echeita (2008), hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Esto surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación.

Es por eso que se requiere de prácticas de enseñanzas que apunten a planteamientos educativos más flexibles, atendiendo la diversidad desde perspectivas fundamentadas en la equidad y la calidad. Para ello, es indispensable la construcción de una serie de estrategias que permitan trabajar sobre los obstáculos que impiden el aprendizaje; donde estas se diseñen con la intención de convertirse en situaciones de aprendizajes significativos, partiendo de lo personal y lo social. De allí, cuando se habla de tener una educación para todos, es poder vincular a la familia, a la escuela y la sociedad, para de esta manera poder contrarrestar la exclusión.

Cabe señalar, que la educación inclusiva se concreta en las aulas, donde se pueda atender a la diversidad de los estudiantes e indiscutiblemente, es el camino para poder garantizar y romper con el paradigma homogeneizante de la educación tradicional, considerando que todos los estudiantes pueden aprender en el mismo tiempo y de la misma manera; ante lo cual, el rol docente juega un papel importante, puesto que el enfoque

inclusivo implica la implantación de recursos y estrategias que permitan a la comunidad educativa y concretamente al profesorado, afrontar con éxito los cambios que suponen estas nuevas prácticas.

Otra de las categorías de análisis es las inteligencias múltiples, no es un tema nuevo en el sector educativo, puesto que, desde el surgimiento de estas, se ha pretendido incorporarse y aplicarse de manera positiva, incluyente e igualitaria, logrando una satisfactoria acogida en las prácticas pedagógicas y didácticas.

Para Gardner (1995), la puesta en escena de las inteligencias múltiples “implican la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural”. En este contexto él asume una posición crítica frente al concepto tradicional de inteligencia, pues contempla que la inteligencia ha sido, en términos generales, concebida dentro de una visión uniforme y reduccionista, expresada en un constructo unitario y un factor general, donde se ha considerado que se puede medir en forma pura con la ayuda de instrumentos estándares. Ante lo cual indica que los seres humanos dentro de su dotación de capacidades y desde el ser único por el que es caracterizado, tienen sus propias habilidades que le permiten no ser medido de manera conjunta sino ver esas potencialidades para poder ir desarrollándose dentro de su propio contexto o cultura.

Una de las definiciones más extendidas, alude la utilización del término inteligencia para referirse a lo que se ha llamado siempre talento o habilidad. Gardner (1998), afirma que todas las capacidades que ha definido como inteligencias se merecen un trato equitativo y añade que no tiene ningún problema en llamarlas talentos si se usa esta terminología para todas ellas. Por lo

tanto, el ser humano está dotado de capacidades y estas deben ser tenidas en cuenta para su propio desarrollo y surgimiento como tal. También, se rompe con el esquema tradicional de inteligencia, dándole al concepto un nuevo significado al referirse con él a una amplia variedad de capacidades humanas.

Ante esto, se hace necesario detallar las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1998) en su teoría.

**“Inteligencia lingüística.** Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos.

**Inteligencia musical.** Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía, tono, en la construcción y apreciación musical.

**Inteligencia lógico-matemática.** Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas.

**Inteligencia cenestésico-corporal.** Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para objetos con destreza.

**Inteligencia espacial.** Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.

**Inteligencia intrapersonal.** Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

**Inteligencia interpersonal.** Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos.

**Inteligencia naturalista.** Se refiere a la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental”

Cabe señalar, que desde el modelo de las inteligencias múltiples se entiende la diversidad como un hecho natural y como una fuente de enriquecimiento, ya que se aprecia la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje, no como un problema que se deba superar. Por consiguiente, ofrece un enfoque comprensivo que apuesta por prácticas inclusivas que buscan el éxito en el aprendizaje de todos los educandos y lo prepara para ser más competente, autónomo y participativo, lo que le servirá no solo para las tareas académicas, sino también para la vida real y la incursión fuera de la escuela. Además, se alejan las etiquetas y estereotipos que frecuentemente conducen al profesorado a tener bajas expectativas hacia los educandos con dificultades, negándose la oportunidad de potenciar esas habilidades para mejorar el proceso educativo y formativo de los mismos, permitiendo ofrecer una respuesta ajustada a sus necesidades.

Ahora bien, dado que la presente investigación tiene como propósito el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes, se toman las inteligencias múltiples como estrategia didáctica para lograrlo; ya que ofrecen al docente una serie de métodos y diversas estrategias que permiten la renovación de la práctica educativa, garantizando una educación para todos teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades, potencializando las diferencias individuales de sus estudiantes para que sean acogidos y aceptados sin ninguna distinción; propiciando de esta forma experiencias educativas gratas y significativas que den respuestas a las necesidades educativas de cada

uno de ellos y se faciliten realmente procesos formativos flexibles.

## Metodología

La investigación se sitúa dentro de la metodología investigación acción, ya que esta se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, escuela y familia. Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Citado en Latorre 2003, p. 24). A partir de esta perspectiva, es importante considerar el rol que cumplen las personas inmersas en el proceso de investigación, de modo que son ellas quienes conocen, reflexionan, intervienen y transforman su propia realidad.

Frente a esto, se tuvo en cuenta el espiral de ciclos propuesto por Kemmis y McTaggart (1982), en cada uno de estos ciclos se organizó la información de manera que se pudiera mejorar la práctica, a través de la flexibilidad e involucrando a los sujetos investigados de modo que construyan por medio de la acción – reflexión una resignificación de su propia realidad, para ello se desarrollaron tres ciclos: ciclo I (caracterización) ciclo II (análisis de las guías de aprendizaje) y ciclo III (diseño de la propuesta didáctica).

La población objeto de estudio de la investigación, corresponde al grado tercero de la I.E El Poblado, del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba; el cual está conformado por 21 estudiantes, 11 niños y 10 niñas, con edades que oscilan entre los 7 y 11 años. De este grupo, se tomó una muestra de 8 educandos para la implementación de una prueba piloto de la estrategia didáctica diseñada.

Para el desarrollo del estudio investigativo se establecieron los siguientes objetivos

Proponer el desarrollo de ambientes de aprendizajes como estrategias didácticas desde las inteligencias múltiples, para que existan espacios incluyentes en el grado tercero de la institución educativa El Poblado, del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba.

- a) Caracterizar las estrategias didácticas que los docentes utilizan en su práctica pedagógica desde el marco de la educación inclusiva.
- b) Analizar el uso de las estrategias didácticas desde las inteligencias múltiples para el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes.
- c) Diseñar una propuesta didáctica basada en las inteligencias múltiples que favorezca el desarrollo de ambientes de aprendizajes incluyentes

La recolección de datos se hizo mediante la observación que permitió captar la realidad investigada para su posterior análisis y explicación desde una postura categórica que dio cuenta de una información verificable que condujo hacia la transformación de la realidad investigada. Desde la mirada de según Bunge (2007) la observación es el procedimiento empírico elemental de la ciencia que tiene como objeto de estudio uno o varios hechos, objetos o fenómenos de la realidad actual. Además, se aplicó la técnica de grupo focal considerado por Martínez (1999) como un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. Es así como facilitó la recolección de información especialmente desde la colectividad, a partir de las experiencias de individuos (directivos y docentes) que forman

parte del tejido social investigado, desde donde se pudo extraer datos a partir del compartir de percepciones frente a la temática investigada. Por último, se aplicó entrevista semiestructurada que permitió recolectar información de manera amplia, orientada desde las categorías de análisis establecidas para esta investigación. González (2004) afirma que este tipo de entrevista “pretende comprender más que explicar, busca maximizar el significado, adopta el formato estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera y obtiene con frecuencia respuesta emocionales, pasando por alto la racionalidad” (p. 145). De este modo, se obtuvo datos significativos desde el dialogo con los individuos (padres de familia) inmersos en la unidad de análisis y tomando como base la flexibilidad que caracteriza este tipo de instrumentos.

## Resultados

Para obtener los resultados de esta investigación se tuvo en cuenta la aplicación de los instrumentos para la recolección y posterior análisis de la información, además del espiral cíclico que caracteriza la Investigación Acción, cuyo propósito se basa principalmente en organizar la información de tal forma que se especifican los hallazgos conforme a las categorías de análisis establecidas en el proceso investigativo.

En el ciclo I (caracterización) se encontraron los siguientes hallazgos:

A partir de la información registrada en el proceso de observación realizado a algunas de las prácticas educativas impartidas por los docentes del grado tercero y la aplicación de un grupo focal, se encuentra que los docentes utilizan estrategias didácticas diseñadas a partir de

los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, centradas en el cumplimiento de los lineamientos curriculares, tomando como referentes los estándares de calidad, los derechos básicos de aprendizajes y las matrices de referencia.

También se encontró que las estrategias utilizadas por los docentes apuntan al desarrollo y comprensión de los contenidos temáticos establecidos en las mallas curriculares del establecimiento educativo, para dar cumplimiento a las exigencias institucionales y posteriormente realizar una evaluación de tipo cuantitativo y asignar una valoración de acuerdo al nivel de desempeño de cada estudiante.

Por otro lado las estrategias didácticas aplicadas por los docentes, diseñadas a partir de las exigencias antes mencionadas, no ofrecen respuestas educativas acorde con las necesidades de la diversidad estudiantil, pues no se tienen en cuenta los perfiles intelectuales de los estudiantes, ritmos y estilos de aprendizajes, de modo que se promueva la superación de las barreras de aprendizajes donde haya una educación para todos y permita que aquellos estudiantes con dificultades educativas sean atendidos de manera que no se sienta parte de un clase regular sino de una clase inclusiva.

Los docentes reconocen no tener un conocimiento profundo sobre la atención de la diversidad en el aula y el diseño adecuado de estrategias didácticas para tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizajes.

Las prácticas educativas de los docentes no favorecen en gran manera la inclusión educativa, pues no se promueven acciones educativas innovadoras encausadas hacia la valoración de las capacidades de cada uno de los estudiantes,

potenciando los perfiles intelectuales con la finalidad de generar expectativas de aprendizajes y mejorar sus desempeños; por el contrario, solo se tiene en cuenta el componente académico.

En el ciclo II (análisis de las guías de aprendizajes) se realizó la observación de las guías de aprendizajes de las áreas fundamentales, las cuales fueron la estrategia didáctica principal aplicada por los docentes del grado tercero para asumir el trabajo en casa en época de pandemia generada por el Covid – 19, posteriormente se detallaron cada una de ellas a través de una matriz de análisis, obteniendo los siguientes resultados.

Desde las guías de aprendizaje implementadas se evidencia una conexión directa en las actividades con la promoción de los procesos de lectura y escritura, apuntan hacia la decodificación de signos y la expresión oral. Sin embargo, este significado no trasciende más allá de los aprendizajes académicos, pues deja ver la precaria puntualización y cubrimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los educandos, además no se aprecia el componente contextual que tenga en cuenta el ser, la familia y el entorno social., por tanto, no se generan ambientes de aprendizajes incluyentes.

Los contenidos de las guías se caracterizaron por estar enmarcados dentro de los referentes teóricos del Ministerio de Educación Nacional, primando el diseño estandarizado y dificultando para el educando, por la estructura rígida y académica, la interpretación y comprensión didáctica de las mismas.

Además, en algunas actividades se utilizan procedimientos o situaciones convenientes que implicaron la resolución de problemas, pero no se estimula la obtención de nuevos productos y la

de elaboración de otros planteamientos por parte del educando. Como también, en gran proporción las guías de aprendizaje analizadas se centran en la aplicación de un restringido número de componentes de las inteligencias lingüísticas y lógico matemáticas, sin enfatizar en las demás inteligencias.

Finalmente, en el ciclo III (Diseño de la propuesta didáctica) se aplicó una entrevista semiestructurada a padres de familia con el objetivo de conocer sus opiniones acerca del diseño y aplicabilidad de la propuesta didáctica “guías didácticas aprender sin barreras” desde donde se elaboraron documentos de aprendizaje basados en las inteligencias múltiples, como recurso educativo para el trabajo en casa. Esta entrevista se enfocó las categorías de análisis: inteligencias múltiples, estrategias didácticas, ambientes de aprendizajes e inclusión educativa, lo cual arrojó los siguientes resultados:

Las guías de aprendizaje de la propuesta didáctica tienen un diseño de fácil interpretación, fácil manejo, son llamativas y con actividades muy claras y comprensibles; además permiten por su coherencia en el contenido, la resolución de las actividades de forma rápida y divertida, principalmente sin recurrir a la utilización de otros recursos didácticos. Para ello, se cita una de esas voces:

*“Porque uno puede desarrollarlas y sin estar buscando en otros medios, ni libros ni computadores, nosotros acá que no tenemos acceso a nada de eso, entonces nada más con leer los temas, la temática, ahí vemos qué es lo que el niño tiene que hacer, qué es lo que va a aprender, ahí dice que vamos a aprender, que está haciendo el niño” (Padre de familia).*

La propuesta didáctica fomenta el trabajo colaborativo, propició el trabajo con los compañeros y sus familias y a pesar de la situación de aislamiento social generada por la pandemia del COVID- 19, hubo un buen trabajo en equipo que se evidenció a través del desarrollo de las actividades expuestas en las guías. Las siguientes voces lo confirman:

*“Había muchas actividades que la familia tenía que trabajar con el niño y fue hasta bonito, porque uno se metió en el cuento y trabajó con los pelaos” (Padre de Familia).*

*“Muy colaborativo, porque todos los familiares de la niña estamos pendiente de sus actividades, nos tenemos que involucrar, nos tenemos que meter en sus actividades, ella nos hace participar, porque nos hace preguntas, nosotros tenemos que ayudarle a resolver algunas, entonces si es muy colaborativo, si involucra mucho a la familia” (Padre de Familia).*

La propuesta didáctica considera el contexto como un espacio para que el estudiante pudiera construir su propio conocimiento, es decir, se resaltó el hecho de priorizar y colocar a su disposición la cotidianidad como un elemento recursivo para que vivieran nuevas experiencias pedagógicas y didácticas, en la medida en que el estudiante tomaba como primera fuente su entorno y los materiales inmersos en él para desarrollar las tareas asignadas; de modo que sintiera la comodidad de apropiarse aún más de lo que tiene a su alrededor. La presente voz lo reafirma:

*“Si ella de pronto va a hablar de algún tema sobre el líquido, ya uno le pone el ejemplo del agua, de la leche, acá con los animales, con las vacas, entonces uno le pone el ejemplo de acá del contexto de nosotros y ella entonces eso lo relaciona con la temática que están viendo” (Padre de Familia).*

La propuesta didáctica promueve la motivación de los estudiantes, a través de libertad de trabajar, es decir, que se centraron en resolver las actividades de la manera como a ellos les pareció más cómoda y principalmente, desarrollaron sus habilidades e incrementaron la interacción con los aprendizajes, teniendo en cuenta que las actividades se ajustaron a su perfil intelectual. Esta voz lo evidencia:

*“Seño, en todas las guías ella estuvo muy interesada, a mí me parece que ella le gusta trabajar mucho seño, porque ella siempre es aplicada en todas las guías, pero me llamó la atención que realizó solita la guía de matemáticas, que fue una temática que vino sobre la gráfica de barra; ella ahí trabajó una encuesta que la desarrolló era a través de unas preguntas sobre los gustos de los alimentos específicamente las carnes, qué tipo de carnes queríamos, preferíamos nosotros los familiares, entrevistó a los abuelos, a los primos, a los tíos; entonces a través de eso, ella realizó su gráfica, le gustó mucho, ella solita realizó su gráfica, ella misma se ideó su gráfica y pudo hacer el contenido de la gráfica” (Padre de Familia).*

La propuesta didáctica basadas en las inteligencias múltiples como estrategia didáctica, reúnen los elementos necesarios para brindar al estudiante la posibilidad de interpretar sus contenidos de manera fácil y rápida, para que haya un aprendizaje significativo y motivador, proporciona la posibilidad a los docentes de conocer más las habilidades y capacidades de cada uno de sus educandos, respetando las diferencias, puesto que se ahonda en el desarrollo de sus potencialidades intelectuales.

Con esta propuesta didáctica se evidencia la generación de nuevos escenarios educativos que tienen en cuenta la comunicación, la

exploración, la creación de nuevos conocimientos a partir de la dinamización de los aprendizajes, además de incorporar nuevas experiencias pedagógicas y didácticas a partir de la valoración de las condiciones contextuales y los recursos que estas proponen y desde donde se construyen prácticas educativas innovadoras. A esto también se suma el beneficio de brindar al estudiante desde su ambiente de aprendizajes, la oportunidad de una educación enmarcada en el respeto por las diferencias, donde no hay lugar para la exclusión y sean visibles las particularidades de cada uno de ellos.

## Conclusiones

Una vez realizado el análisis de la información y la discusión respectiva dentro de la presente investigación, se plantean las siguientes conclusiones:

La aplicación de estrategias didácticas o educativas tradicionales utilizadas por los docentes, está incidiendo desfavorablemente sobre el grado de valoración de las inteligencias múltiples en los estudiantes para su debida aplicación y generación de ambientes de aprendizajes inclusivos.

La escuela, la familia y su entorno, en su mayoría no disponen de artefactos tecnológicos que permitan una eficiente labor educativa mediada por las TIC, desde donde se puedan potenciar las inteligencias múltiples; sobre todo, en la nueva modalidad del trabajo en casa que se ha establecido para darle continuidad al proceso educativo en el marco de la pandemia.

La estimulación y apropiación de las inteligencias, se debe dar a partir de la construcción colectiva de la triada educando, padre de familia y docentes, con el fin de enriquecer el proceso



formativo, didáctico, cooperativo, interactivo e inclusivo, que pueda surgir a partir de la diversidad mediada por las necesidades educativas y potenciándolas desde las barreras de aprendizajes; asumiendo así una verdadera inclusión, una educación para la vida y para todos.

Es viable tomar las inteligencias múltiples como generadoras de ambientes de aprendizajes incluyentes que permitan formar estudiantes del presente y futuro y, a su vez, fortalecer el trabajo colaborativo y cooperativo desde la motivación y formación del profesorado, las familias y su entorno. Ya que estas constituyen un componente que permite la renovación de las prácticas pedagógicas y didácticas, en la medida en que tiene en cuenta las características individuales y los perfiles intelectuales de cada uno de los estudiantes, favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, la presente investigación deja en evidencia que la implementación de guías didácticas o de aprendizajes pensada desde las inteligencias múltiples, es una opción atinente en el mejoramiento del nivel de participación de todos los estudiantes, aun para aquellos con barreras de aprendizajes, pues, permite la interacción, motivación e inclusión.

La actual investigación, se constituye en una herramienta relevante para implementarse no solo desde las áreas fundamentales sino desde todas las áreas del saber, así como también, es aplicable no solo en la población objeto de estudio, sino en los demás grados del nivel básica primaria, con el fin de lograr una unificación en el proceso de creación de ambientes de aprendizajes acordes a las exigencias del momento. En el contexto educativo, esta se convierte en una innovación, puesto que se desarrolla en un momento crucial e histórico para la humanidad, como lo es la pandemia generada por el virus del COVID-19. Todo ello, conlleva a promover en el estudiantado personas integrales, capaces de enfrentar los retos y desafíos del mundo de hoy.

## Referencias

- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Madrid, España: Club Universitario.
- Figuroa, M. Gutiérrez, C. y Velásquez J. (2016). Estrategias de inclusión en contextos escolares. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Recuperado de [https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1\\_2013/a06\\_Estrategias\\_pedagogicas\\_y\\_did%C3%A1cticas\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_las\\_inteligencias\\_1.pdf](https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf)
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. Revista de Educación y Desarrollo, 29. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/arevistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/arevistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- Gardner, H (1995). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Laertes
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). Lineamientos Curriculares y otras orientaciones. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf5.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf)
- Morales, G. (2014). Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa “Pérez Pallares”, con énfasis en las dificultades sensoriales. Recuperado de [http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6046/1/T253\\_MIE-Morales-Gladys.pdf](http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6046/1/T253_MIE-Morales-Gladys.pdf)
- Ruiz, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8, 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- UNESCO (2005). Educación para todos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>



## Perspectiva decolonial: políticas hacia las mujeres indígenas y su despersonalización

### Decolonial perspective: politics towards indigenous women and their depersonalization

Karen Guadalupe Hernández Correa<sup>6</sup>  
José Cruz Jorge Cortés Carreño<sup>7</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a3

#### Resumen

La perspectiva decolonial constituye un proyecto epistemológico y político de crítica a la colonialidad del poder, del ser y del saber. Como tal, da cuenta de la existencia de una multiplicidad de sujetos de enunciación que son olvidados a causa del metarrelato occidental instaurado durante el colonialismo. Las mujeres indígenas forman parte de las subalternidades construidas por el ego conquiro quien, al adjudicarles la categoría de indio, hizo de ellas individuos dispensables que pasaron a habitar la periferia, un Sur marcado por la marginalidad múltiple, la invisibilización y los olvidos inducidos.

**Palabras clave:** Colonialidad, indígena, olvido, despersonalización, políticas.

#### Abstract

The decolonial perspective constitutes an epistemological and political project of criticism of the coloniality of power, of being and of knowledge. As such, it accounts for the existence of a multiplicity of subjects of enunciation that are forgotten because of the Western meta-narrative established during colonialism. Indigenous women are part of the subalternities built by the conquering ego which, by assigning them the category of indigenous, made them dispensable individuals who went on to inhabit the periphery, a South marked by multiple marginality, invisibility, and induced oblivion.

**Keywords:** Coloniality, indigenous, oblivion, depersonalization, politics.

*Respetar a otro no es controlarle en una categoría, definición u opinión inamovible sobre lo que es, sino, más bien, aceptar que se ignoran elementos fundamentales de su ser. Héctor Sevilla.*

<sup>6</sup> Maestranda en Ciencias en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo. nerak\_gdsp@hotmail.com

<sup>7</sup> Dr. en Ciencias y Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad Autónoma Chapingo. jcarreno207@gmail.com

La perspectiva decolonial permite hacer visibles las condiciones de subalternidad en que han vivido, y viven, los grupos históricamente invisibilizados por las matrices de poder colonial. Las subontologías, que en este caso serán el análisis de las mujeres indígenas, quienes experimentan olvidos inducidos y marginalidad múltiple, de ahí la urgencia de visibilizar las historias olvidadas. De hacer frente a políticas miopes que niegan la variedad de existencias, invisibilizan las diferencias, olvidan sujetidades<sup>8</sup> otras y rechazan el potencial de las subalternidades para devenir actores. Situación que lleva a la reificación de la alteridad, a la invisibilización de otredades y su consecuente despersonalización.

### **Pensamiento decolonial y hegemonía occidental**

La perspectiva decolonial es cuestionadora de la modernidad/colonialidad y del establecimiento de matrices de poder que, quinientos años después, continúan vigentes. Si bien muchos aspectos del periodo colonial han cambiado, su núcleo de separación y diferenciación a partir de las ideas de raza, sexo y trabajo se mantiene en operación. El pensamiento decolonial busca construir puentes y tejer fino. No pretende desdeñar una postura u otra. Al ser una intervención política y epistemológica, el proyecto decolonial está a favor de pensamientos otros.

La perspectiva decolonial pugna porque los subordinados, marginados y excluidos, pasen a convertirse en actores e irruman en la esfera pública. Sin embargo, la realidad es muestra de que

no dejan de ser vistos como cuerpos marginados que es menester llevar al desarrollo. Según Castro-Gómez (2007), es posible dar cuenta en la época actual de una mirada colonial sobre el mundo, que es la encargada de reproducir la diferencia colonial. Esta, al ser “consecuencia de la pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos” (Mignolo, 2007, p. 51), desprecia a los cuerpos racializados, mismos que son modificados por las normas de occidente para homogeneizar la pluralidad, así mismo, rechaza otros modos de ser por considerarlos anacrónicos.

A partir del siglo XVI, con el llamado descubrimiento de América, “Europa<sup>9</sup> se constituye en ‘centro’ de una red planetaria de saber/poder” (Cajigas-Rotundo, 2007, p. 170), dando como resultado una nueva cartografía cognitiva y excluyente que dio forma al mundo y lo dividió en espacios geográficos coloniales ubicados en el Sur y en lugares al Norte cuyo poder se basa en el saqueo y la explotación de las otrora colonias. La clasificación de la gente a partir de la categoría raza, que fue aplicada por primera vez a los indios y no a los negros, “tiene apenas 500 años: comienza con América y la mundialización del patrón de poder capitalista” (Quijano, 2007, p. 119). No es extraño ver que incluso en los discursos políticos liberales, revolucionarios y contractuales, la esclavitud se avale incluso siguiendo los designios bíblicos. Aunado a que la conformación de la ciudadanía solo estaba enfocada en los blancos -es relevante recordar los estatutos discutidos por los jacobinos detentores de la Revolución Francesa-<sup>10</sup>. A partir de ese momento, las relaciones de dominación

<sup>8</sup>Revisar a Echeverría (2011) sobre el término sujetidad, referente a la condición de ser sujeto.

<sup>9</sup>Europa “es aquí el nombre de una metáfora, no de una zona geográfica ni de su población. Se refiere a todo lo que se estableció como una expresión racial/étnica/cultural de Europa, como una prolongación de ella” (Quijano, 2007, p. 95).

<sup>10</sup>Revisar los postulados referentes a la democracia en Europa (Canfora, 2004, p. 65).

fueron aún más evidentes y dicha categoría pasó a ser la forma básica de clasificación social universal y un factor influyente para definir el control de los distintos ámbitos sociales.

El establecimiento de jerarquías y la consecuente división de los territorios en razas, da cuenta de la matriz colonial de poder que se instauró en este periodo y que es parte medular del metarrelato occidental. La naturalización de las diferencias entre los individuos decantó en la consolidación de un patrón de poder mundial que asoció las identidades a jerarquías, lugares y roles y que es conocido como colonialidad del poder. Las relaciones de desigualdad, se mantienen en gran parte gracias a instituciones de carácter colonial y a políticas de integración y desarrollo.

Con la colonialidad del poder no solo se vive la disputa por el control del espacio y de sus recursos materiales e inmateriales, también está en juego el reconocimiento de las alteridades que son vistas como subalternidades. La ceguera en torno a esa exterioridad decanta en su segregación, en la no

participación en la toma de decisiones y en la negación de su voz. El indio es visto como subontología. Es construido desde fuera y no desde sí mismo. Así, “la exterioridad como el afuera construido desde el adentro” (Mignolo, 2016, p. 127-128) es la que separa a los indios, mujeres, negros, homosexual o migrantes del resto de la población. Ello refuerza su condición de subalternidad<sup>11</sup> en un entorno dominado por una sociedad racializada y masculinizada que establece modos de ser y actuar.

El poder normalizador que busca homogeneizar se niega a ver la pluralidad, que es la condición, desde la perspectiva arendtiana, que hace posible la política. Al soslayar la colonialidad del poder, del saber y del ser en el análisis de las sociedades, se dificulta el reconocimiento y respeto por la pluralidad, así como el establecimiento de puentes para propiciar diálogos entre los diversos. No considerar que los saberes y grupos humanos son “históricamente discontinuos, distintos, distantes y heterogéneos” (Quijano, 2007, p. 98), decanta en su invisibilización.

El indígena, como resultado de una construcción discursiva occidental (Cortés, 2015) propia de la época colonial, es muestra de ello. La formulación e imposición de discursos de verdad, totalizadores y excluyentes respecto del originario, hizo de este algo y no alguien. La construcción europea del indio difundió, así, la imagen del Otro como el subordinado y derrotado y, con ello, minimizó su capacidad existencial. Se dejó a un lado el hecho de que la población indígena no es homogénea. Prima un punto de vista unidimensional, enfocado al mercado y al modo de producción capitalista.

Los indígenas a través del caleidoscopio del desarrollo son vistos como los Otros. Si bien forman parte de la realidad, se les considera, como, extranjeros en su propia tierra (Cortés, 2015). Por ello, el reconocimiento del Otro en los albores del siglo XXI se torna como una tarea titánica. La noción de Otro se ha definido desde el punto de vista del blanco. Como portadores de una otredad que no llega a asimilarse, los indígenas son vistos como seres propios de un pasado mítico y lejano

<sup>11</sup>De acuerdo con Modonesi (2012) “la noción de subalternidad adquiere por primera vez densidad teórica por iniciativa de Antonio Gramsci en relación con sus reflexiones sobre la hegemonía en sus Cuadernos de la Cárcel” (p. 2). Es a partir de ahí que es retomada para hablar de los grupos subalternos o subordinados, aquellos que están bajo los intereses de la clase dominante y mantienen una relación que se mueve entre la aceptación y la resistencia frente a la dominación.

del que solo quedan añoranzas. Al colocar al Otro en el centro de sus estudios, el pensamiento decolonial busca visibilizar el vacío, resignificarlo, y hacer de él un punto para el cuestionamiento de la cotidianidad y la desarticulación de discursos hegemónicos.

### **Despersonalización y condición humana, más allá de la vita activa**

Entre los atributos esenciales de la condición de persona, de ese devenir alguien, se encuentran la capacidad de palabra y acto. Distanciar a los individuos de dichos atributos trae consigo un proceso de despersonalización, alienación y reificación. Existen mecanismos, como el aislamiento y la exclusión, que condicionan la vida humana a la par que contribuyen al silenciamiento de las mujeres. Dichos mecanismos, se encuentran tan intrincados en la cultura que hacen difícil la escucha pública de ciertas voces. Bajo la idea de que la existencia humana es una existencia condicionada, la vida de hombres y mujeres en el mundo es posible gracias a la presencia de tres actividades: labor, trabajo y acción. Estas, según Arendt (2014), son constitutivas de la vita activa.

Dado que los individuos mismos son capaces de generar sus propias condicionantes, es posible decir que el ego conquiro de hace quinientos años, condicionó vidas y cuerpos. Al designarlos como subontologías y no como personas, infringió un ataque directo a su condición de sujetos portadores de conocimiento. Esa construcción dio origen al surgimiento de cuerpos que no importan, de cuerpos precarios sin capacidad de decisión. Además, colonizó territorios y condicionó formas de ver y ser en el mundo. Esto no solo se presentó en el ámbito político sino también cultural. Así, el colonialismo político terminó de manera formal, la colonialidad persiste.

Los proyectos coloniales contribuyeron al establecimiento de un discurso jerarquizado entre colonos y colonizados que continua con ciertos matices. Los parámetros impuestos por la blanquitud referencian el sometimiento de las subalternidades. El condicionamiento de cuerpos y la modificación de vidas a través de la imposición vertical de discursos, ha dividido a los individuos en blancos y no blancos. Según Echeverría (2011), la blanquitud se manifiesta “en todo el conjunto de rasgos visibles que acompañan a la productividad, desde la apariencia física de su cuerpo y su entorno, limpia y ordenada, hasta la propiedad de su lenguaje” (p. 59).

En la modernidad realmente existente, se permanece anclado a la labor y al trabajo, a la necesidad y a la repetición. En ella, ciertas voces son acalladas en la esfera pública. Ejemplo tácito de ello es México, donde prevalece “una cultura en la que se aparta a algunos grupos de ese aspecto de la condición humana mediante la experiencia de la exclusión reiterada de la difusión del conocimiento” (Fricker, 2017, p. 105). Entre estos grupos se encuentran los indígenas y las mujeres. Su rechazo provoca impotencia y propicia la despersonalización, ese alejamiento de la capacidad de discurso y acción, que constituyen rasgos característicos del ser persona. En este sentido, la representación de las mujeres indígenas se manifestó a través de la Comandanta Esther en el 2001, en la tribuna del Congreso de la Unión:

Así que aquí estoy yo, una mujer indígena [...] quienes no están ahora ya saben que se negaron a escuchar lo que una mujer indígena venía a decirles y se negaron a hablar para que yo los escuchara. Mi nombre es Esther, pero eso no importa ahora. Soy zapatista, pero eso tampoco importa en este momento. Soy indígena y soy mujer, y eso es lo único que importa ahora.

Esta tribuna es un símbolo [...] y es un símbolo también que sea yo, una mujer pobre, indígena y zapatista, quien tome primero la palabra y sea el mío el mensaje central de nuestra palabra como zapatistas (Enlace Zapatista, 2001).

El discurso, hace visible que los condenados de la tierra son considerados como un no-ser cuyo grito y llanto es ignorado en aras de la preservación occidental de la máxima de desarrollo y progreso. Los olvidos inducidos frente a una época pretérita que no termina de pasar y de la que poco se sabe de los perdedores, pues estos no tienen derecho a la narración de hechos, son constantes. Las mujeres indígenas no son escuchadas. De ahí que la vida permanezca anclada a la labor y al trabajo.

De acuerdo con Arendt (2014), la labor “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano” (p. 35). El proceso de la vida, entiéndose labor, ha establecido su dominio en la época actual. Se ha extendido y provocado la decadencia de la esfera pública, la mecanización de la vida y la ausencia de acción. Con ello, se asume una actitud indiferente que no cuestiona la realidad. Al cerrarse al diálogo, el animal laborans no escucha la multiplicidad de voces y se niega a ver las diferencias. El trabajo, por su parte, no deja lugar para actuar en el espacio público. Al llevarse a cabo en privado, este no requiere de la presencia de los otros. Esta actividad se basa en la transformación de medios para hacer duradero el mundo. “La rápida industrialización elimina constantemente las cosas de ayer para producir los objetos de hoy” (Arendt, 2014, p. 72). Algo similar ocurre con los individuos. Una vez que dejan de ser rentables, son desechados. Se ve en ellos no un alguien sino algo que puede ser intercambiado en cuanto deja de ser útil.

Las actividades de la vita activa alejan a los individuos de la esfera pública, no así la acción. Esta representa una oportunidad de transformar el espacio público. Para tener sentido, precisa de alguien que la vea, por esta razón, corresponde a la condición humana de la pluralidad. Para Arendt (2014), “esta pluralidad es específicamente la condición –no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política” (p. 35). La pluralidad, al hacer posible la vida política, es la condición de la acción. No obstante, a determinados individuos se les niega la capacidad de discurso en la esfera pública y, con ello, la posibilidad de devenir en sujetos de acción. Las mujeres han sido, y son, seres excluidos en gran medida de puestos políticos y, cuando los ocupan, es más por una cuestión instrumental que por el hecho de creer en sus capacidades.

El discurso históricamente ha definido la masculinidad, de ahí que el *mythos*, relato o discurso público, se piense debe estar al cuidado de los hombres. Diferente es del parloteo o charla ociosa que se adjudica a las mujeres (Beard, 2018, p. 16). Así, desde tiempos inmemoriales, se les ha rechazado de la esfera pública y adjudicado una vida laboriosa, privada. En el siglo XXI, las cosas no distan mucho de esto. El hecho de que a las mujeres se les infrinja un golpe en su singularidad al negarles la capacidad de ser sujetos portadores de conocimiento, es muestra de lo interiorizados que se encuentran los prejuicios en torno a su condición. El papel que se le ha atribuido a las mujeres como sexo al interior de la esfera pública y política no es uno protagónico.

La invisibilización de las acciones y la indiferencia ante las demandas de las mujeres, se traduce como ceguera ante la pluralidad que

propicia la despersonalización. Esto refuerza la sordera ante la voz pública de las mujeres indígenas que, bajo la idea de que el mundo está construido desde una mirada masculina, se cree que aquella tiene menos valor que la de un varón, un blanco o un varón blanco. La sordera a las demandas de la periferia, del Sur, se extiende a las distintas subjetividades construidas que se considera representan un handicap para el desarrollo y la modernización.

La exclusión del espacio público en materia política de los pueblos indios y peor aún, mujeres indígenas reforzó su condición de subalternidad. El diseño de subontologías y la consecuente negación del ser de los así llamados indios, contribuyó a la disolución de identidades e, incluso, a que los mismos nativos rechazaran sus propias características en aras de la blanquitud impuesta por occidente. El proyecto de civilización no tiene respeto por las diferencias. Para Arendt (2014) “la moderna pérdida de respeto, o la convicción de que solo cabe el respeto en lo que admiramos o estimamos, constituye un claro síntoma de la creciente despersonalización de la vida pública y social” (p. 261). La ausencia de respeto hacia lo otro puede traducirse como negación de la alteridad y alejamiento del mundo. Vistas como un obstáculo para el progreso, las subalternidades viven en situación de marginalidad.

### **Invisibilización de la otredad**

La cuestión indígena se relaciona con la identificación y el reconocimiento del indio y de su presencia no solo en el pasado, sino también en el presente. La continuidad entre pasado y presente necesita de la identificación de los elementos pretéritos que persisten en la cotidianidad y que no dejan de sucederse. Las distintas facetas que coexisten en el mundo compartido son las que

enriquecen el tejido social. Negarlas implica borrar una parte de la realidad, así como a las personas que forman parte de ella.

La asimilación y ejercicio de la blanquitud es lo que lleva a la invisibilización de modos de ser otros que no encajan con la idea de occidente y su visión desarrollista y moderna a la que tienen que aspirar todos los individuos. Se olvida que la realidad es lo que es gracias a la sincronía de lo contemporáneo y lo no contemporáneo. Prevalece el metarrelato occidental que da pie a olvidos inducidos respecto de las voces portadoras de saberes excluidos y negados. Como ejemplo de esto, el discurso de la Comandanta Esther pronunciado en el Congreso de la Unión, en torno a la situación de las mujeres indígenas:

Desde hace muchos años hemos venido sufriendo el dolor, el olvido, el desprecio, la marginación y la opresión. Sufrimos el olvido porque nadie se acuerda de nosotras. Nos mandaron a vivir hasta en el rincón de las montañas del país para que ya no lleguen nadie a visitarnos o a ver cómo vivimos [...] también sufrimos el desprecio y la marginación desde que nacimos por que [sic] no nos cuidan bien. Como somos niñas piensan que nosotras no valemos, no sabemos pensar, ni trabajar, como vivir nuestra vida. A nosotras las mujeres indígenas, nos burlan los ladinos y los ricos por nuestra forma de vestir, de hablar, nuestra lengua, nuestra forma de rezar y de curar y por nuestro color, que somos el color de la tierra que trabajamos (Enlace Zapatista, 2001).

Prevalen cursos de acción en los que el reconocimiento de la alteridad no es el eje. Esta situación constituye una constante en la manera de hacer política y gestionar los asuntos públicos en México. Se deja atrás la idea de que “lo ético



es político [...] lo político depende de lo ético” (Fricker, 2017, p. 27). De ahí que no se alcance a comprender que el ejercicio del poder no se trata de la exclusión de las múltiples singularidades sino de tender puentes entre ellas. Superar la tensión creada por las matrices de dominación y subordinación requiere la visibilización de la diversidad. La apertura respecto a los Otros, así como la no indiferencia frente a la condición de marginalidad múltiple en la que se encuentra el Sur, se antoja necesaria para resignificar la política y las relaciones sociales.

Acabar con aquello y aquellos a quienes se ve como subalternos y dispensables, implica gestionar las diferencias hasta llegar a la invisibilización de presencias. La ordenación de los excluidos refuerza su condición de marginalidad y perpetua la visión del indio como subontología. En consecuencia, se ejerce un daño epistémico hacia esos potenciales sujetos de conocimiento.

La homogeneización buscada por la modernidad capitalista y fomentada por la imposición de la blanquitud ha vaciado el tiempo de toda diferencia. Al establecer modos de ser, no existe cabida para el disenso. El ejercicio de un poder que disciplina cuerpos y conduce vidas, coloca a las subalternidades como dispensables dentro de la gran maquinaria capitalista que ve en ellas solo un engrane más. Dado que el poder separa aquello que ha sido estigmatizado, los indios y las mujeres se han visto relegados a la periferia. La responsabilidad por los Otros y su reconocimiento son olvidados. El permanente rechazo y alejamiento de los condenados de la tierra se ve reflejado en políticas añejas y caducas

que no responden al entorno social. Son cursos de acción anacrónicos, propios del pasado, que ven la política como una cuestión vertical y no plural y, en consecuencia, no llevan a la práctica el respeto hacia lo humanamente otro. Esta situación invisibiliza presencias del espacio público y niega su participación en el proceso de comunicación política. Las mantiene como simple decorado y las llega a considerar incluso un obstáculo para la modernización y el desarrollo. Así, la racionalidad burocrática moderna, más que ocuparse de elaborar cursos de acción que favorezcan a los grupos históricamente excluidos, lo que hace es mantenerlos en una situación de subordinación constante.

La indiferencia ante la marginalidad múltiple y las injusticias epistémicas es muestra de miopía e insensatez por parte de individuos que se mantienen como espectadores y tiene implícito el rechazo de la pluralidad. Ante esto, el individuo permanece entre la inacción y la complicidad, la ceguera y el silencio. En consecuencia, existe una menor sensibilidad al presente, a esa realidad hostil ante las diferencias y que rechaza lo no moderno.

Al clasificar con etiquetas se reduce la individualidad. Es preciso soltar las categorizaciones para reconocer la unidad en la diversidad y resignificar la presencia de aquellos que están, pero no son vistos. La intertemporalidad<sup>12</sup> de las etiquetas categoriales tiene implícita la idea de que no se conoce a alguien del todo o que lo que se piensa de él es erróneo e incompleto. Reconocer esto es un paso hacia la reconsideración de las otredades. Combatir los prejuicios y olvidos inducidos que

<sup>12</sup>La intertemporalidad, noción propuesta por De Sousa (2015), refiere a la existencia de múltiples duraciones, a temporalidades y espacialidades diferentes que hacen posible la copresencia de concepciones del tiempo distintas, así como la confluencia en el espacio de lo no contemporáneo.

mantiene al margen a individuos que no encajan en los parámetros occidentales de desarrollo y modernización es forzoso para contrarrestar problemas sociales como el analfabetismo, la pobreza o la marginalidad, que tienen una significación y repercusión ética y no solo política, social o económica. Sin embargo, la modernidad efectiva, como gran fábrica de identidades que no se diferencian entre sí, discrimina y elimina otredades que permanecen ancladas a la tradición.

### **Políticas indigenistas y mujeres indígenas, entre lo anacrónico y lo discontinuo**

En pleno siglo XXI la población indígena es vista con los mismos lentes que otrora. Como si fueran parte de un anacronismo, como individuos situados en un tiempo y espacio que no les corresponde, propios de otra historia, así los indígenas viven en una paradoja. Por un lado, experimentan discriminación a razón de su vestimenta, lengua o rasgos físicos y, por otro, se ensalza su pasado mítico. La cuestión o el problema indígena tiene como base la apreciación social y económica del indio. Es un tópico que se ve acompañado de cierto posicionamiento, a favor o en contra, de la condición india y del papel que se le ha atribuido al nativo en la historia. El problema surge al momento mismo de definir qué es lo indio. La mirada que lo enajenó y no solo construyó fue, en un primer momento, la del europeo.

Se establecen de manera implícita y explícita, jerarquías y matrices de dominación y subordinación que hacen de los indios meros personajes determinados por el invasor recién llegado. Lo indígena, como objeto del ego conquiro que así lo determinó, pasa a ser una realidad revelada, nunca revelante. Esta situación, a la postre, hace del indio un ser hablado cuya voz

no es escuchada y a quien, de forma reiterada, se le niega su personalidad. Como consecuencia, el indígena es alejado de la esfera pública.

Los cursos de acción hoy generados responden a exigencias internacionales más que a particularidades y especificidades de las poblaciones a las que van dirigidos. No obstante, se encuentran a la altura de lo que Segura (2018) denomina “políticas trendy”, o sea, políticas a la moda. Acciones y decisiones que, a costa de transformar la alteridad, buscan la inclusión. Prometen desarrollo a expensas de la subalternización de mujeres, indígenas, migrantes, negros, homosexuales y otros grupos históricamente invisibilizados. Son políticas asistencialistas y paternalistas que, de forma implícita, predicen la inferioridad de ciertos seres. En suma, la precariedad de la toma de decisiones refleja la colonialidad del poder y acentúan las diferencias naturalizadas entre blancos y no-blancos, entre indios y no-indios.

Dichos cursos de acción, más que considerar a los nativos como personas capaces de incidir en la vida pública, hicieron de los pueblos indios seres excluidos de la toma de decisiones y de la participación política. La política oficial del Estado mexicano en materia indígena pasó a ser, así, una de corte paternalista, asistencialista e integracionista. Las primeras décadas del siglo XX se caracterizaron, de acuerdo con Sámano (2004), por “la pretensión de la integración del indio a la sociedad mexicana y la asimilación de las culturas indígenas por la cultura nacional mestizada y occidentalizada” (p. 145). Si bien las distintas fuerzas políticas a partir de la construcción del Estado nación han mencionado a los pueblos indios en sus proyectos, su participación real ha sido negada.

Las políticas indigenistas no son sino paliativos que mantienen la pobreza y desigualdad. Al estar basadas en recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, que buscan la expansión del mercado a toda costa y que no tienen sensibilidad ante los contextos sociales (Stiglitz, 2002), estos cursos de acción no toman en consideración las particularidades de los lugares en donde se aplicarán. Los diseños globales sugeridos e implementados por estas instancias no se adecuan a la especificidad de lo local, a las características particulares de cierto entorno y de determinada población. Lo que se tiene entonces es el ofuscamiento de las diferencias y un tratamiento superficial de las necesidades y problemas. Se olvida que los indígenas mexicanos no son un cuerpo homogéneo.

Entre las instituciones encargadas de implantar políticas indigenistas en México es posible mencionar al Instituto Nacional Indigenista (INI)<sup>13</sup>, a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI)<sup>14</sup> y al Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI)<sup>15</sup>. Dichas instancias, al presentar entre sus objetivos la necesidad de integrar a los indios a la modernidad en aras del progreso nacional, crearon y crean políticas para salir del paso

(Lindblom, s.f.). Esto quiere decir que su toma de decisiones se basa en la atención a problemas estructurales a través de soluciones coyunturales. Un análisis limitado, que no presta atención a posibles consecuencias, a alternativas políticas ni a los valores afectados, es reflejo del papel principal que se le ha otorgado a la toma de decisiones por las ramas y del olvido que el método de ir a la raíz ha experimentado. En el primero, de acuerdo con Lindblom (s.f.), “las exclusiones son deliberadas, sistemáticas y defendibles” (p. 219). A través de él se ha buscado integrar a los pueblos indígenas al proyecto nacional en calidad de mano de obra barata. Por otro lado, el proceso de ir a la raíz “parte de nuevos fundamentos cada vez y se construye sobre la base del pasado” (Lindblom, s.f., p. 205).

Remitirse a la realidad en su efectualidad posibilita la construcción de cursos de acción apegados a las circunstancias y al reconocimiento de la multiplicidad de existencias; empero, esto no sucede así. La toma de decisiones en materia indígena continua por el mismo sendero. Se cambia de nombre a las instituciones encargadas de implementar políticas indigenistas, pero la situación del indio sigue siendo de olvido y marginalidad múltiple. Se trata de instancias creadas para resolver el problema indígena que se mueven entre las ramas, permanecen en un

<sup>13</sup>A decir de González (1997), “por decreto presidencial del 4 de diciembre de 1948, entró en funciones el Instituto Nacional Indigenista (INI) de México, con el objeto de coordinar las acciones indigenistas derivadas de cada una de las dependencias del Ejecutivo federal, así como proponer medidas de mejoramiento en sus zonas de influencia, investigar los problemas de los indios y constituirse en ‘cuerpo consultivo’ en la materia ante instituciones privadas y oficiales” (p. 17). Dicho instituto trabajó hasta el 2003 y dejó ver que los indios aún viven al margen y experimentan discriminación. Son pueblos sujetos a un proceso de integración nacional, orquestado por instituciones indigenistas que llevan a cabo cursos de acción que devienen en estandarización de las formas de vida y en invisibilización de otros modos de ser.

<sup>14</sup>De acuerdo con Tapia et al. (2012), “el 5 de julio de 2003 entró en vigor el decreto por el que se expidió la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y se abrogó la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista. Con ello se inició el proceso de construcción de una nueva institución, a partir de la personalidad jurídica, el patrimonio y el personal del INI” (p. 5). Al trabajar bajo la misma línea que el extinto INI, la CDI repitió la dinámica de aplicación de políticas asistencialistas y paternalistas que mantuvieron al indio en condición de subalternidad. Bajo este orden de ideas, es posible decir que cambió todo para que nada cambiara.

<sup>15</sup>El 4 de diciembre de 2018, “se expide la ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y se abroga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas”. Con esto, se busca profundizar en la idea del reconocimiento de los pueblos indios y afroamericanos como sujetos de derecho y actores con la capacidad de incidir en la esfera pública y en la vida política. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5545778&fecha=04/12/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545778&fecha=04/12/2018)

plano de corte instrumental y no resuelven la invisibilización y negación de los pueblos indios. Con políticas para salir del paso, los individuos permanecen como eternas subalternidades y son vistos como incapaces de ir más allá de la etiqueta asignada.

Las políticas dirigidas a mujeres indígenas, al implementar parámetros internacionales sin tomar en cuenta la estructura económica, política, cultural y social, desembocan en la despersonalización y el olvido. Se deja atrás la idea de que la condición humana es múltiple. A partir de una doble lucha, “como indígenas desde una categoría política y como mujeres atravesadas por categorías patriarcales, ambos aspectos totalmente imbricados y no sólo adicionados” (A. Gil, 2018, p. 31), es ellas pugnan por cursos de acción diferentes y alzan su voz en la esfera pública. Al disentir se reconocen a sí mismas, desde sí mismas. Se saben indígenas desde un plano político y no solo cultural<sup>16</sup>.

Vindicar la presencia de las subalternidades dentro del espacio público requiere de políticas que respondan a la realidad del siglo XXI y propicien el diálogo no jerarquizado entre los diversos. Se antoja necesaria la narración y el reconocimiento de la diversidad de las manifestaciones de vida, de la voz de los sin voz, de trastocar la cotidianidad para apelar por una nueva cartografía económica, política, social y cultural. Representa “un modo de resistencia a ser gobernadas de la forma en que somos gobernadas; no como un juicio sino como una práctica que haría que nuestras certezas no sostengan un cierto modo de estructurar el

mundo” (Segura, 2018, p. 180). Es hacer frente a políticas indigenistas efímeras e impersonales, ineficientes e ineficaces.

La resistencia ante cursos de acción asistencialistas y paternalistas que no combaten la marginación y sí mantienen en el olvido a la periferia, constituye una lucha a favor de ese Sur. Sin embargo, es preciso recordar que “las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio” (Lorde, 2002, p. 38). Por esta razón, los pueblos indios demandan reconocimiento, buscan un lugar en el mundo y reclaman la escucha de sus voces. Luchar por la libertad y en contra de las ausencias y olvidos inducidos demanda el ejercicio de la capacidad de esgrimir discursos desde sí mismo tomando en consideración la multiplicidad de existencias. Implica, además, la generación de instrumentos que permitan mejorar las condiciones de vida al tiempo que hagan visible a las subalternidades. Es decir, cursos de acción que se interesen por el rostro de los Otros y que no estén a favor de su invisibilización intencionada.

Es necesaria una acción colectiva para el cambio social. Esta idea da cuenta del papel que el trabajo conjunto desempeña en las reformas sociales y políticas. Para ser una realidad, requieren del reconocimiento previo de otredades. Ahí la importancia de resignificar el vacío, los olvidos inducidos, las ausencias y silencios de las consideradas subontologías. Desprenderse de lo dado y construir alternativas, horizontes

<sup>16</sup>En palabras de A. Gil (2018), mujer indígena mixe, “el colonialismo, actualizado y ejercido por los Estados nacionales, también nos coloca bajo la categoría indígena, categoría política, insisto, y desde ahí se ejercen las resistencias, pero también se corre el riesgo de articular nuestra narrativa esencializando esa categoría como si se tratara de un rasgo cultural” (p. 32). Con esto, se está expuesta a experimentar discriminación y marginalidad sistémica y sistemática, pues el reconocimiento del ser indígena permanece como una cuestión ligada a lo cultural, libre de todo cariz político.

que vayan más allá de la cotidianidad y hacer de la liberación un ejercicio de resignificación que implique vaciarse de las significaciones previas, implica entablar una relación con el Otro que no soy. La unión de los diversos, por tanto, deviene en enriquecimiento de la esfera pública y política, robustece el sentido de comunidad, apela por el respeto de la alteridad y hace frente a la indiferencia ante la vida de los Otros.

### **A manera de conclusión**

A pesar de que el colonialismo formal terminó, la realidad en su efectualidad deja ver que la dominación sobre ciertos grupos no cesa. Persiste bajo otra cara, una que abarca todos los ámbitos de la vida, desde el ser personal hasta las cuestiones públicas. Se niegan particularidades y se da pie al proceso de despersonalización de los individuos históricamente subalternizados. El Otro, el indio, es aún considerado como un elemento anacrónico que, si bien habita la contemporaneidad, no pertenece a ella. La negación del indígena en cuanto indígena por parte de occidente da como resultado cursos de acción que no consideran las particularidades de los pueblos indios. Son políticas indigenistas soslayan las diferencias, inhiben la posibilidad de trascendencia del indio al tiempo que propician ausencias y olvidos inducidos de las mujeres indígenas.

Con ello, lo indio se piensa como reducido al pasado. Se olvida que lo indígena y más aún las mujeres indígenas, no son solo un haber sido, sino un seguir siendo. Así, la necesidad de reconocer la reconfiguración del ejercicio de la política es apremiante. Un vértice de apoyo para este cometido es el pensamiento decolonial. Este permite verbalizar aquello de lo que no se habla. Hacer visibles las historias olvidadas. Reconocer la existencia de vacíos e invisibilizaciones propicia la apertura hacia nuevas significaciones derivadas de soltar apreciaciones previas en torno a las subalternidades. Así, romper con las imágenes estereotípicas arraigadas en el imaginario social es luchar contra el olvido y las ausencias. Es, en suma, un ejercicio de reivindicación del sentido de comunidad y de revaloración del papel de la otredad en la construcción del mundo, así como en el robustecimiento del espacio público y de la vida política.

## Referencias

- A. Gil, Y. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y estados nacionales. En G. Jauregui (Ed.), *Tsunami*. (pp. 25-39). México: Editorial Sexto Piso.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder. Un manifiesto*. México: Editorial Crítica.
- Cajigas-Rotundo, J. C. (2007). La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 169-193). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Canfora, Luciano. (2014). *La democracia. Historia de una ideología*. España: Editorial Crítica.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2018, 04 de diciembre). Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Por la cual se expide la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y se abroga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5545778&fecha=04/12/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545778&fecha=04/12/2018)
- Cortés, J.C.J. (2015). Hacia una crítica de la razón del sujeto indígena. Una lectura desde el contexto mexicano. *Perspectivas simbólicas y de sociedad*, 23-38. Recuperado de: <http://www.unicomfacauca.edu.co/revista/sites/default/files/7.2.pdf>
- De Sousa, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Echeverría, B. (2011). *Modernidad y blanquitud*. México: Ediciones Era.
- Enlace Zapatista. (2001, 28 de marzo). Discurso de la Comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión. México. Recuperado de: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2001/03/28/discurso-de-la-comandanta-esther-en-la-tribuna-del-congreso-de-la-union/>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. España: Herder.
- González, J.R. (1997). Contenidos sociológicos y política indigenista en México (1920-1980). Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043118/pdf\\_472.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043118/pdf_472.pdf)
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 63-77). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

- Lindblom, C. (s.f.). La ciencia de “salir del paso”, 201-225. Recuperado de: [https://negociacionytomadedecisiones.files.wordpress.com/2018/04/01\\_lindblom\\_la-ciencia-de-salir-del-paso.pdf](https://negociacionytomadedecisiones.files.wordpress.com/2018/04/01_lindblom_la-ciencia-de-salir-del-paso.pdf)
- Lorde, A. (2002). La hermana, la extranjera: artículos y conferencias. España: Editorial Horas y Horas.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 25-46). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2016). Hacer, pensar y vivir la decolonialidad. Textos reunidos y presentados por comunidad psicoanálisis/pensamiento decolonial. México: Ediciones Navarra.
- Modonesi, M. (2012). Subalternidad. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. UNAM, 1-12. Recuperado de: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/497trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf)
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Sámano, M.A. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 141-158. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1333/10.pdf>
- Segura, Y. (2018). Otro modo que no se llame. En G. Jauregui (Ed.), *Tsunami*. (pp. 175-186). México: Editorial Sexto Piso.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. México: Editorial Taurus.
- Tapia, M., Baltazar, Á. & Reyes, J.L. (Eds.). (2012), Instituto Nacional Indigenista-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948-2012. México. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>



## El acompañamiento familiar discusiones contemporáneas, una estrategia pedagógica en las Ciencias Sociales

### Family accompaniment contemporary discussions, a pedagogical strategy in the Social Sciences:

Darwin Alexis - Cruz García<sup>17</sup>  
Claudia Janneth Garzón Benavides<sup>18</sup>  
Andrea Carolina Martínez Parada<sup>19</sup>  
Jeimmy Andrea Rodríguez Giraldo<sup>20</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a4

#### Resumen

Este artículo plantea una descripción de los procesos de formación para afrontar los cambios y adaptaciones de las familias contemporáneas como desafío para las ciencias sociales, esta reflexión parte de una propuesta de formación profesional sustentada en una metodología experiencial entre el 2017 -2019. Para lo cual el enfoque cualitativo permite abordar y comprender a los estudiantes para tratar de describir las funciones y el quehacer profesional de las ciencias sociales en el acompañamiento familiar, en donde se ordenó y clasificó la información de 50 propuestas de estudiantes, 4 informes semestrales, registro fotográfico, 56 tutorías a estudios de caso de estudiantes, 16 sesiones y trabajos de aula. Por tanto, el desarrollo de estrategias pedagógicas promueve competencias en el estudiante de reconocimiento de la evolución y conformación de las familias contemporáneas. Por consiguiente, es un punto de referencia para procesos de acompañamiento familiar que desarrollan habilidades, apropiación de conceptos y técnicas.

**Palabras clave:** Acompañamiento familiar, estrategias pedagógicas, familia contemporánea, procesos formativos.

#### Abstract

This article presents a description of the training processes to face the changes and adaptations of contemporary families as a challenge for the social sciences, this reflection is based on a professional training proposal based on an experiential methodology between 2017 -2019. For which the qualitative approach allows approaching and understanding the students to try to describe the functions and professional work of the social sciences in the family accompaniment, where the information of 50 student proposals was ordered and classified, 4 semester reports, photographic record, 56 tutorials to student case studies, 16 sessions and classroom work. Therefore, the development of pedagogical strategies promotes skills in the student of recognition of the evolution and conformation of contemporary families. Consequently, it is a point of reference for family support processes that develop skills appropriation of concepts and techniques.

**Keywords:** Family support, pedagogical strategies, contemporary family, training processes.

<sup>17</sup>Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajador social, magister en Estudios políticos, perteneciente grupo Colciencias Nexos: Narrativas y experiencias de organizaciones y sujetos – Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-1945>

Link google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=PrOtJoYAAAAJ>

<sup>18</sup>Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajadora Social – Especialista en Desarrollo Humano, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5032-4861> Link google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=b7k7amsAAAAJ&view\\_op=list\\_works&gmla=AJsN-F69COKPnycP0iG-S1zXoC9u8-X--P3j\\_2CkQfw8sS8fzNUE8-cR1\\_vF1A4aRF7W6AXaHB5u9KYDAcvyIYnQEGENGoJ5iAg](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=b7k7amsAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN-F69COKPnycP0iG-S1zXoC9u8-X--P3j_2CkQfw8sS8fzNUE8-cR1_vF1A4aRF7W6AXaHB5u9KYDAcvyIYnQEGENGoJ5iAg)

<sup>19</sup>Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajadora Social - Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajador social, magister en Derechos Humanos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4903-453>. Link google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=k1Ap5S4AAAAJ&hl=es>

<sup>20</sup>Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajadora Social - Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajador social, Especialista en Educación y Orientación Familiar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0844-4370> Link google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=voWCu\\_oAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=voWCu_oAAAAJ)



## Introducción

La familia como red de construcción de lazos y vínculos que ayuda a la solución de diferentes situaciones individuales y grupales de vulnerabilidad (Vargas, Ibáñez y Jiménez, 2003), está afrontando cambios a nuevos comportamientos articulados a riesgos sociales producidos por el conflicto armado, la pobreza y las nuevas formas de empleabilidad (Pérez, 2014). Esto requiere desde las ciencias sociales el abordaje integral en la familia para la producción de realidades que van más allá de una mirada clásica fundamentada en la reproducción (Hernández, 2005).

Entonces, la familia como escenario para la construcción de sociedades libres de estereotipos a partir de la formación de profesionales que sean capaces de afrontar estos nuevos retos (Ruiz y Juanas, 2013). En la lógica de los diferentes formatos de la crisis familiar como los enfrentamientos generacionales, la inconsistencia de las uniones, el incremento de divorcios o la fluctuación de la paternidad (Pérez y Sebazco, 2000). De igual manera, el uso de intervenciones que no dan respuestas a las necesidades de la familia de hoy hace que se pierda legitimidad y en algunas ocasiones plantean cambios de lógicas y prácticas (Máiquez y Ca, 2001).

Aquí se reconoce lo planteado por Álvarez (2007), quien resalta la familia como una institución medular en el entramado social y en la necesidad de prepararnos para las diferentes mutaciones que afronta en un contexto de desigualdades. De este modo, la importancia de construir nuevas formas de pensar la intervención y articular conocimientos de diferentes disciplinas que aporten a una perspectiva de transformación en la estructura familiar (Delgado y Otros, 2002).

Así, se observa en las estructuras sociales que la familia ha perdido funciones en el cuidado, educación y salud supliendo las instituciones del Estado (Castillo, 2008), lo que permite identificar un quiebre de la forma de ver la familia tradicio-

nalmente más allá de la transmisión de saberes desde la reproducción sino como unidad compleja incierta en la misma estructura social (Giberti, 2005). Entonces, la creciente independencia de la familia en las relaciones, en lo residencial, en lo económico y en fortalecer el respaldo afectivo como objeto de la vida familiar plantea para las ciencias sociales retos en el diagnóstico planes e instrumento de intervención (Álvarez, 2007).

Desde este punto de vista, las intervenciones de las ciencias sociales están orientadas a reconocer la construcción de las interacciones humanas, la cual no puede “comenzar ni terminar si no se concibiera ella misma como un episodio, como la continuación de la convivencia social y en el contexto de una continuación de la reproducción social” (Luhman, 1998, p 374). Lo cual implica un escenario de complejidades donde se involucran por un lado los modelos de sociedad y por otro los agentes de socialización quiénes son los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento y, dentro de ellos, la familia es el más importante, no sólo porque es el primero en actuar, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad (Rodríguez, 2007).

A partir de esta noción, es claro el rol de la familia en las discusiones contemporáneas de construcción de sociedad ya que puede facilitar los medios para la efectividad de la participación social del individuo y el mantenimiento social (Yubero, 2004). Entonces, pensar la evolución de la sociedad implica reconocer y apropiarse el rol de la familia como agente socializador (Bernabé 2007 y Mora, 2011).

En este sentido, cobra importancia el fortalecimiento de la familia a partir de comprenderla como agente educador en las ciencias sociales para plantear estrategias pedagógicas que brinden herramientas en procesos de orientación, educación y restablecimiento (Chinchilla, 2015).

De esta manera, en el rastro bibliográfico desarrollado identifica un discurso de la familia en la modernidad con relación a la noción de sujeto (Rojas, 2007). Articulado a las transformaciones del rol de la mujer y del hombre en la familia basada en la afectividad, el reconocimiento de la dignidad del ser, la legitimación de derechos, la legalidad de las interacciones, la responsabilidad social de la familia y de la pareja (Bas y Guzmán, 2010).

Así mismo, se ha dado lugar en la familia al significado que se concede a las vinculaciones (Guitart y Vila, 2012), al manejo de los duelos, al valor de las lealtades familiares y su representación en repetición de patrones (Suarez, 2010). De este modo, existe una fuerte confrontación interna que viven algunas personas por no sentirse representadas con la identidad y la estructura familiar, incluso lo que se reconoce como “la lucha incansable e inacabable de los sostenedores de la familia, en su búsqueda por condiciones materiales de manutención se transforma, de tiempo en tiempo” (Rodríguez, 2010).

Entonces, las reflexiones que se generan en torno a la familia permiten la mirada interdisciplinar de las ciencias sociales (Corsi y Bandura, 1997), debido a que es el primer ámbito de espacio vital ya que se nace en ella, se gesta las bases de la personalidad y se experimenta por primera vez valores esenciales para la convivencia humana (Corbalán, 2013). De esta manera, es el primer espacio de protección y socialización de los individuos donde se experimenta emociones, relaciones, vínculos y roles que deben ser objeto de las ciencias sociales (Florence, 2013).

En la actualidad, por ejemplo ya no solo se identifica a la familia tradicional como la base moral y jurídica que da soporte a la sociedad (Gómez y Guardiola, 2014), sino que se referencian a nuevas formas de familia como “las madres lesbianas, padres gays, madres solteras por elección y las formadas mediante técnicas de repro-

ducción asistidas como la fecundación in-vitro, la donación de óvulos, la inseminación con semen del donante, la donación de embriones y la gestación subrogada” (Golombok, 2016).

Por otra parte, en la actual transformación de la familia inciden también con fuerza aspectos como la nueva relación hombre mujer, los cambios demográficos o la pretensión de la familia de fundamentar una nueva relación con la sociedad y con el Estado (Burgos, 2004). También es importante destacar la inserción de la mujer a la vida laboral asociando un cambio de roles en el espacio doméstico (Infantes y Guirao, 2008), al igual que la llegada de la internet a la cotidianidad de los hogares, son aspectos que plantean en la familia la relativa facilidad que existe en la actualidad para su disolución (Barrera y Duque, 2014).

Otras corrientes plantean la familia desde un enfoque biológico y reproductivo, como institución social que regula, canaliza y le confiere significado social y cultural (Sánchez, 2008). Otras establecen que la familia es una institución social que regula, canaliza y le confiere significado social y cultural (Jelin, 1998).

Finalmente, la familia se reduce a su importancia al hecho de la procreación, transgrediendo su carácter mismo, puesto que es un sistema e institución en evolución, en capacidad de adaptación a los cambios sociales y, como tal, recrea los giros en su estructura, funcionamiento y ciclo vital. De este modo, es polifórmica y permeable a las vicisitudes del universo, como todos los sistemas vivos y humanos, atiende su desarrollo endógeno y exógeno, en una dialéctica de entropía-homeostasis, orden-desorden, equilibrio-desintegración (Quintero, 2013).

En este sentido, el desafío de los procesos de formación en familia debe dar respuesta a las expectativas que los estudiantes esperan en un proceso de formación integral, con un enfoque de enseñanza orientado al fortalecimiento de com-

petencias y el aprendizaje autónomo (Escobar, 2017). Esto plantea, el diseño de estrategias de interacción de las TIC para la innovación en la enseñanza, evidenciando el reto de las instituciones en desarrollar procesos de actualización que capaciten en metodologías para la enseñanza y el aprendizaje mediado por la participación y la reflexión de la familia (Marín y Pitre, 2017).

La lectura de la familia cobra relevancia para comprender las dinámicas y realidades actuales para la construcción de intervenciones innovadoras que permitan evidenciar la apropiación de conocimiento de los estudiantes (López y Rovira, 2017). Es aquí, donde los procesos de formación deben potenciar la habilidad de comprensión de la familia planteando estrategias como la lectura que permita dar respuesta a la crisis de interpretación de los problemas que afronta (Cruz, 2020).

Los procesos de formación en familia deben ser el punto de encuentro del conocimiento y la realidad donde convergen comprensiones del estudiante, la familia, la academia y las autoridades que afectan la intervención como parte de solución, ya que debe ser vista desde un trabajo interdisciplinario (Rodríguez, Llor y Dúran, 2018). Por tanto, la importancia de visibilizar y dar a conocer prácticas de formación en familia que plantean una reflexión de los procesos de intervención representan un desafío para la transformación de realidades (Rubilar, 2018).

Desde esta perspectiva, surge un reto importante en las ciencias sociales que es la formación para el acompañamiento a familias, se sustenta aquí la importancia de formar al formador a partir de la historia personal (Molina y Otros, 2008), no desde narrar su historia sino de reconocer a la luz de determinadas categorías, como ha sido la construcción de sus vínculos familiares (Ospina, 2018). Desde allí, resignificar e incluso sanar, como fundamento de la estrategia pedagógica (Medina, 2018).

Esto establece la relación de los procesos de formación y el acompañamiento familiar a través de la participación de los diferentes miembros en las actividades relacionadas a esta y cómo influye en las realidades (Lastre, López y Alcázar, 2018). De este modo, la condición del profesional es clave e indispensable para la intervención en familia resaltando la importancia del acompañamiento y la capacitación para establecer relaciones de colaboración y situaciones que afectan el entorno con el fin de lograr una mayor eficacia de la intervención profesional (García, Mora y Castellano, 2020).

Por tanto, el acompañamiento familiar se plantea como una estrategia basada en el contacto del profesional con la familia situando la intervención en la familia y en su contexto para la gestión de cambios y transformaciones (Tigua y López, 2017). Entonces, se plantea una reflexión desde los escenarios de familia como posibilidad de expresión de la intervención profesional que combina habilidad, teoría y práctica (Cruz y Ruíz, 2020).

Aunque si bien, el Estado debe procurar condiciones para que las familias puedan gozar de un bienestar, se debe resaltar que los conflictos, las crisis, los problemas, la incertidumbre, entre otras, son elementos que transversalizan la vida de las familias, y su permanencia depende del nivel de adaptación y resolución de los mismos (Huayamave, Bastidas y Mendoza, 2019). En este sentido, Amaya (2020), establece que “el ciclo vital de la familia atraviesa acontecimientos denominados normativos o transitorios, que provocan que este desarrollo familiar oscile entre períodos de estabilidad y períodos de cambios, imprescindibles para propiciar el desarrollo”(p.185).

En la conformación de la familia confluye el capital heredado de las familias de origen (García, 2018), en donde las pautas de interacción cotidianas en la relación hacen de la pareja el eje rector familiar, función en la que interviene la familia de la cual proviene cada uno, su historia de vida, nivel educativo, las normas de la cultura a la que

pertenecen, los roles desempeñados, y el ejercicio del poder (García, Rivera, Díaz y Reyes, 2015).

Si bien las relaciones de poder se estructuran como un ejercicio de mediación de todos los integrantes de la familia, estas deben fortalecer los vínculos democráticos a través de la construcción de normas y de la resolución de conflictos (Aguerondo, 2004). Entonces, el poder en la familia no es una variable que etiqueta y clasifica la "bondad" o "maldad" de alguno de sus miembros, no es un problema de afectos, se trata de un mecanismo típico de toda institución social (Foladori, 2007).

Este proceso de regulación y autoregulación permite la comprensión de las familias que logran establecer patrones protectores de su homeostasis, y también la conformación de hogares que se vuelven más susceptibles al conflicto y el desequilibrio (Almeida y Leonel, 2018). Es decir, se identifica límites en las generaciones, existencia de vínculos, los lazos afectivos de cada miembro, aceptación de autoridad como fuente de identificaciones y seguridad, el vehículo y medio de comunicación interpersonal sea el lenguaje verbal aceptado por todos y espontáneo en su manifestación, adoptando actitudes constructivas ante ellos (Bernabeu y Goldstein, 2016).

Cuando se aborda la noción de estrategia pedagógica implica comprender la importancia de proceso que surge a partir de una necesidad o interés particular (Cruz y Ruiz, 2010). De este modo, la estrategia pedagógica debe comprenderse como una decisión inicial que se desarrolla en diferentes escenarios que pueden ser modificados de acuerdo a las necesidades específicas de la familia (Sanz, Sáenz y Cano, 2018).

Entonces, la estrategia pedagógica orientada a comprender el papel de la familia contemporánea, avoca a comprender las transformaciones sobre las formas de composición familiar, las nuevas estructuras pero sobretodo, comprender el papel preponderante de la construcción de vín-

culos que se hace cada vez más consciente (Anderson, 2018). En donde, pasamos de familias constituidas como institución social, distantes de la afectividad, centradas en un orden social fundamentado en la jerarquía, la dominación, la legitimación de múltiples formas de violencia y más que una opción a un deber ser (García, 2018).

Por tanto, el agente educativo que acompaña a las familias contemporáneas, tiene el reto de identificar en su propia estructura familiar, el significado de las interacciones e incluso de las transmisiones transgeneracionales (González, Ruíz y Palacio, 2019). Esto no se limita al paso de información de una generación a otra, sino de la traducción contextual a un sistema de significantes que posibilita reescribir la historia familiar (Sotelo, 2018), es decir construir proyectos colectivos familiares con mayor conciencia personal y orientados desde un sentido de responsabilidad social (Castillo, 2018).

Esto plantea un estilo de aprendizaje que describe las condiciones bajo las que un sujeto está en la mejor disposición para aprender (Granados y García, 2016). Es decir, la teoría de aprendizaje experiencial cobra mucha importancia en el proceso educativo y social, en el cual los estudiantes tienen como objetivo generar un conocimiento colectivo a través de darle un sentido a la experiencia personal y familiar.

Uno de los rasgos fundamentales de la pedagogía experiencial, es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera "contemplación" o descripción intelectual (Ariza, 2010). Es así, que los estudiantes tienen como reto reflexionar frente a su situación personal y familiar, para resignificar situaciones a partir de las experiencias vividas. Estos procesos generan un aprendizaje significativo, ya que el estudiante no puede ser considerado como un receptor pasivo, sino al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, generando así su propio conocimiento (Rodríguez, 2018).

guez, 2011).

Finalmente, el entrenamiento terapéutico combina conceptos de teorías que vienen desde campos como la física, la lingüística y la salud mental (Ortiz, 2008). Se basa en una serie de ejercicios vivenciales en los cuales los estudiantes se permitan conocer su propia historia familiar y de pareja, lo cual será decisivo para la comprensión de lo que son hoy en día y como pueden además transformar las futuras generaciones.

### Metodología

De este modo, el proceso de investigación se soporta en la implementación del Diplomado en Acompañamiento a Familias y Parejas en 2019, propuesto para que estudiantes que tienen el interés en el desarrollo de la profesión y la disciplina en familia de programas de ciencias sociales comprendan las dinámicas propias en lo contemporáneo y puedan tener una discusión frente a las características de las mismas. Es así, que el desarrollo de las sesiones surge teniendo como referencia la pedagogía problematizadora de Freire, en la cual refiere que el diálogo en la educación permite compartir ideas de unos con los otros, generando así una socialización (Lopez, 2008).

Entonces, el proceso de investigación se soporta en la implementación del diplomado en Acompañamiento a Familias y Parejas que ha desarrollado el programa de Trabajo Social en 4 cohortes entre los años 2017 y 2020. Para el análisis se sistematizan 16 sesiones formativas con una participación de 110 estudiantes y la organización de 55 estudios de caso que abordan la estructura familiar asumida como el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan sus miembros (Gallego, 2012).

El propósito central de esta investigación cualitativa se centró en los procesos de formación para intentar comprender y poner en discusión las dinámicas propias de las familias contemporáneas. Es así, que el análisis parte de la categorización de las sesiones teniendo como referencia la pedagogía problematizadora de Freire en la cual refiere

que el diálogo en la educación permite compartir ideas de unos con los otros, generando así una socialización (Carballo, 2008).

Por tanto, cada categoría promueve la discusión colectiva para la apropiación de algunos conceptos y posteriormente se da lugar a la reflexión a partir de la construcción de unidades de análisis cómo son acompañamiento familiar, estrategias pedagógicas, familia contemporánea y procesos formativos. Desde esta perspectiva el proceso formativo no solo se centra en la reflexión sino en la construcción de un producto con sustento investigativo (Sierra, 2017).

Esto permite reconocer la información pre-biográfica, biográfica y contextual de la historia individual y familiar en referencia a la construcción de identidad personal en los procesos formativos (Fonseca, 2018). De este modo, el análisis se plantea desde un enfoque crítico social que tiene la pretensión de observar el proceso formativo como producto del entrenamiento como herramienta de investigación, con la cual se registran elementos de las personas o familias involucradas (Martínez, 2015).

Finalmente, el análisis se desarrolla desde el enfoque sistémico, el cual considera a la familia como un sistema con una identidad propia y diferenciada del entorno, con su propia dinámica interna que autorregula su continuo proceso de cambio (Espinal, Gimeneo y González, 2006). Así mismo, es importante reconocer el hecho que el hombre no es un ser aislado, sino un miembro activo y reactivo de los grupos sociales (Minuchin, 2017); por ello la necesidad de orientar los procesos educativos frente a la organización de la estructura familiar para que sea consecuente frente a los roles y funciones de cada uno de los miembros.

### Resultados

El proceso de formación plantea el reconocimiento, abordaje y profundización de referentes teóricos para el acercamiento del estudiante a la familia y la pareja (Marín & Pitre, 2017). En donde, el 60% de las sesiones promueven compe-

tencias en el reconocimiento frente a la evolución y conformación de la familia, un 20% de las sesiones el estudiante desarrolla competencias para identificar las dinámicas familiares propias de las discusiones contemporáneas y finalmente un 20% de las sesiones orientan un ejercicio de reflexión para la intervención profesional (Escobar, 2017).

De este modo, el proceso de formación construye una ruta de acompañamiento familiar sustentado en la experiencia a partir de la reflexión de la familia, revisión teórica, reconocimiento de dinámicas familiares, diagnóstico y plan de intervención (Rodríguez, Loo y Dúran, 2018). Por tanto, el 80% de los estudiantes mostraron aceptación a esta ruta de formación sustentados en el desarrollo de competencias y un 20% señalo la necesidad en fortalecer el proceso de auto-aceptación de las realidades de la propia familia como desafío para el aprendizaje (Rubilar, 2018).

Es así como el 65% de los estudiantes desarrollaron destrezas para el análisis teórico y un 95% práctico, desde una orientación y referenciación propia de la profesión y la disciplina del Trabajo Social y la Psicología (Rubilar, 2018). Esto muestra la importancia en el proceso de formación la construcción de habilidades interdisciplinarias que permitan la lectura y planteamiento de estrategias de intervención (Cruz, 2020), que permiten incidir en un 35% familias rurales y un 65% a familiar urbanas del municipio de Soacha.

Entonces, las estrategias de acompañamiento familiar de los 110 estudiantes se centran en abordar la reflexión e intervención de la familia en afectaciones identificadas y relacionadas en un 37% a la ausencia de comunicación asertiva, un 35% a la debilidad en la estructuración de vínculos afectivos, un 26% al desconocimiento de roles y funciones, finalmente un 22% a la ausencia de proyecto de vida individual y familiar. Esto permite identificar las estrategias de acompañamiento en el contexto de la familia (Tigua y López, 2017).

Estas estrategias de acompañamiento plantean en los estudiantes un reconocimiento del 85% de la habilidad, un 45% de la teoría y un 60% de la práctica para la intervención y orientación en los diferentes ámbitos de la familia (Cruz y Ruíz, 2020). Por tanto, los estudiantes reconocen el desarrollo de competencias para el acompañamiento en un 65% la importancia de un modelo formativo que sustente la intervención, un 17% resaltan la importancia de un trabajo interdisciplinario cuyo eje sea un trabajo colaborativo, un 12% el compromiso individual para la formación y un 6% lo relaciona en la institución académica (García, Mora y Castellano, 2020).

Esto afirma que la relación de los procesos de formación y el acompañamiento familiar en los estudiantes se manifiesta en un 86% en el reconocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos frente a los conceptos de familia y las dimensiones de afecto, amor y sexualidad (Lastre, López y Alcázar, 2018). Así mismo, un 14% de los estudiantes desarrollaron un abordaje de la familia en las discusiones contemporáneas, analizando a la familia como un sistema vivo, que pasa por diferentes procesos evolutivos que se dan dentro de ella (Ospina, 2018).

De este modo, los participantes tuvieron la posibilidad de reconocer las dinámicas familiares, incluyendo las tipologías de familia, el ciclo vital, las crisis y adaptaciones por las cuales atraviesa la familia y la pareja (Medin, 2018). Finalmente, las estrategias de acompañamiento planteadas por los 110 estudiantes abordan temas en educación emocional y parentalidad positiva que permite el afianzamiento de intervenciones desde el reconociendo personal (Molina y Otros, 2008).

El proceso de formación permite al estudiante reflexionar y cuestionar a la familia contemporánea centrando su atención en los problemas de comunicación y la construcción de vínculos afectivos, en donde los estudiantes proyectan su intervención en un 45% a la situación, un 35% a la visualización y un 20% a juzgar desde las diferen-

tes teorías (Bernabeu y Goldstein, 2016). Esto con la finalidad de comprender la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella (Vargas, 2011).

Esto permitió en el proceso de formación interiorizar las experiencias personales y familiares a partir de los cuestionamientos teóricos, así como reconocer por parte de los estudiantes que son miembros activos de una estructura familiar (Almeida y Leonel, 2018). Es decir, se reconoce el profesional como actor importante en la responsabilidad de modificar aquellos patrones que alteran el funcionamiento y las dinámicas internas y externas de la familia (Foladori, 2007).

En consecuencia, los retos del acompañamiento en las realidades de las familias contemporáneas se soportan en la construcción en el tiempo y espacio de procedimientos y estrategias previamente validados por la teoría para el fortalecimiento de vínculos (Aguerrondo, 2004). Esto se materializa en un 75% en la formulación de estudios de caso que permitió comprender una propuesta de acompañamiento centrada en las dinámicas de las familias (García, Rivera, Díaz y Reyes, 2015).

Estas 55 propuestas de acompañamiento permiten a las familias orientar y fortalecer proyectos de vida a nivel familiar, redes de apoyo internas y externas, vínculos en el sistema familiar, resignificar imaginarios y conceptos de pareja y familia (Cuadrado, 2018). En donde, las estrategias buscan promover la parentalidad positiva y el buen trato como factores protectores, la comunicación asertiva y el manejo adecuado de los límites y fortalecer los vínculos entre los integrantes de la familia (Huayamave y Otros, 2019).

Así mismo, la estrategia pedagógica tiene como pretensión dar a conocer la importancia del uso tecnológico en los contextos familiares y a su vez el manejo constante que se tiene, identificando

de qué manera afecta las relaciones al interior de la familia y reconociendo los procesos de transformación y cambios que pueden afectar la vida de pareja durante la etapa de vejez y envejecimiento (Sanz, Sáenz y Cano, 2018).

Esta comprensión de las dinámicas de la familia permite que los estudiantes desarrollen una capacidad reflexiva frente a la importancia de sanar y ordenar los vínculos personales y familiares con las familias de origen (Anderson, 2018). Por tanto, la estrategia pedagógica genera aprendizajes significativos, ya que el estudiante no puede ser considerado como un receptor pasivo, sino al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, generando así su propio conocimiento (Rodríguez, 2011).

Por tanto, la estrategia pedagógica se centra en el aprendizaje experiencial, el cual se considera como toda serie de actividades que permiten aprender e identificar las vivencias de los participantes a partir de una necesidad (Cruz y Ruiz, 2010). Esto plantea ejercicios de aula como rituales simbólicos, los cuales se centran en las secuencias de acciones creadas y guiadas por un profesional que busca alterar la experiencia de las personas de manera permanente (Ortiz, 2015). A través de estos ejercicios, los estudiantes se permitieron reflexionar sobre su vida personal y familiar.

En consecuencia, las estrategias pedagógicas se orientaron a comprender la familia desde ejercicios terapéuticos como propuesta de sanación para los estudiantes (Anderson, 2018). En donde, se reflexiona en el rompimiento de patrones heredados y adquiridos, descubriendo las máscaras, venciendo los miedos, superando las heridas y cicatrices por decisiones del pasado y así transformar el sistema familiar por medio de acciones individuales y colectivas que fortalecen las redes y dinámicas (González, Ruíz y Palacio, 2019).

## Discusión

Establecer procesos de formación a partir de la comprensión de la familia significa considerar como necesaria la intervención de los padres y agentes educativos en la educación familiar (Quintana, 2016), considerando combinar la formación tradicional con una metodología vivencial que involucran una acción pedagógica en la que se empodera un saber, y a la vez, un sentir, y un proceder responsable con dicho saber (Rodríguez, 2012). El apareamiento de nuevas problemáticas en las personas obliga a los profesionales que quieren acompañar a las familias en un proceso de encontrar alternativas a sus dificultades, a encontrar otras formas de trabajar con ellas y otras maneras de posicionarse con respecto a ellas, para que esto permita realizar dicho acompañamiento (Ortiz, 2008).

Si bien se reconoce la diversidad humana, familiar, cultural y social, se transversaliza la formación y la educación como un eje articulador en la construcción del ser social, en la que confluye la satisfacción de amor, seguridad emocional, protección, orden social, transmisión de valores (Castillo, 2008). En este sentido, establece que el conflicto al interior de una familia debe transformarse de manera integral, a partir del aporte interdisciplinar propio de las ciencias sociales (Cruz y Ruiz, 2020).

Lo anterior, implica no solo la adquisición de un cuerpo epistemológico y teórico sobre el concepto de familia, sino que se debe complementar su comprensión con estrategias pedagógicas, (Gamo y Pazos, 2009). La educación familiar no es superficial: toca el fondo de la persona, no sólo en sus aspectos psicológicos, sino también humanos. En particular, por ella el individuo accede a las normas básicas del comportamiento (Quintana, 2016).

Frente a los procesos de formación se propone un modelo básico que investiga las necesidades formativas, posteriormente se diseña la formación, se dirige y se evalúa su eficacia en la

relación enseñanza- aprendizaje (Buckley, 2007). Esta estructura se complementa con el acompañamiento del docente, como profesional experto en procesos de enseñanza-aprendizaje, el que debe ser capaz de contextualizar este tipo de aprendizaje en un marco vivencial y significativo concreto. (Martínez, Rodríguez y Olmos 2015).

Por otra parte, se establece que otra de las estrategias necesarias e importantes en la formación docente es la introducción de la inteligencia emocional; la tendencia de la educación actual se inclina hacia el desarrollo de la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones y la capacidad de regularlas (Salazar y Tobón, 2018). Esto en articulación con el estudio de la inteligencia emocional en la práctica docente, complementa que las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque implican la interacción entre personas (Cejudo y López, 2017).

Además de lo anterior, formar con el objetivo de develar la realidad social y construir sociedades libres de estereotipos, etiquetas, imaginarios, obliga a la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la generación de conocimiento (Simons, 2011). Se opta por el estudio de caso como estrategia de investigación cuando: a) la pregunta gira en torno al cómo y al por qué; b) el investigador tiene poco control sobre los eventos y c) el foco se encuentra en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Así, un estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real y donde se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Forni, 2010).

Frente a lo anterior, al rastrear escenarios de prácticas formativas por fuera de la escuela a partir del nacimiento de esta en el siglo XV, parece que el de la familia es el más potente y el único de los que antecedieron a la escuela que, como ella, se fue intensificando y masificando (Noguera y Rubio, 2019). Obligando de esta manera a involucrar a las ciencias sociales, en su estudio, com-



preensión e intervención frente a los procesos de socialización, interacción, transmisión de capital humano y cultural, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, los profesionales que se forman para el acompañamiento familiar, en especial los que se ubican en las ciencias sociales y humanas, deben ser conscientes en palabras de Bourdieu, retomado por (Lastre, López y Alcázar 2018) de la importancia que tiene para la educación la gestación del cultural heredado, específicamente frente a la reproducción social y cultural. En consecuencia, la familia tiene una gran significación para la sociedad y una importancia única entre el individuo y esta (Ramos y González, 2017).

El ser del terapeuta, con todo su bagaje, tanto histórico como de formación, es fundamental en un proceso de cualquier naturaleza, y lo es más aún en uno terapéutico. Cada uno de los profesionales que se dedican a la tarea de ser psicoterapeutas, es un ser humano y es, en calidad de tal, que debería presentarse en la relación con el otro. Cada uno es un sistema, resultante de la interacción de elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y espirituales. Cada uno tiene una historia y el hecho de haberla vivido, es lo que va a permitir el encuentro terapéutico (Ortiz, 2008).

Para llegar a esta relación, se configura el ambiente de aprendizaje como una propuesta pedagógica que vincula la investigación, acción y formación, a partir de prácticas concretas y situadas, cuyo fin último es la acción transformadora para la comprensión (Juliao, 2011). Acción que se desarrolla a partir de un estudio de caso focalizado en la familia contemporánea, que atiende su desarrollo endógeno y exógeno, en una dialéctica de entropía-homeostasis, orden-desorden, equilibrio-desintegración (Quintero, 2013).

La práctica transformadora tiene una fuerte incidencia política, social y cultural, en donde se asume una postura crítica de la realidad de las familias, que busca no solo describir su situación,

sino tomar conciencia de esa realidad para su transformación (Ocampo, 2008). Esto a partir de prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, flexibles y articuladas con estudios prácticos, que integran el pensar, hacer y sentir. En una relación entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas del evento educativo (Rodríguez, 2011).

## Conclusiones

Los procesos de formación para el acompañamiento familiar responden a la evolución social, cambios y adaptaciones que exigen entender la influencia de la historia social, el sistema de creencias tradicional y las nuevas configuraciones de los vínculos, nuevos roles y desafíos contemporáneos de los procesos de socialización en contextos globalizados, nuevas comprensiones sobre el afecto, el amor, el duelo, la sexualidad, la función socializadora de la familia, los canales de comunicación, los ciclos vitales, entre muchos otros aspectos que exigen miradas abordajes complejos.

Los profesionales y agentes educativo involucrados en procesos de acompañamiento familiar requieren formación integral, capacitación y entrenamiento, esto significa que los procesos pedagógicos necesitan el equilibrio entre el reconocimiento del contexto y la influencia socio histórica en patrones y expectativas de relacionamiento, a la vez apropiar y crear o validar nuevas nociones, configuraciones, recursos adaptativos y funciones del sistema familiar, desde esta perspectiva poner en equilibrio una serie de competencias para la escucha activa, distinguir entre los diferentes niveles de la orientación y el acompañamiento desarrollar una serie de recursos metodológicos para facilitar el diálogo y la lectura de elementos pre-biográficos y biográficos que tienen influencia en la situación actual y prospectiva de las familias, parejas o individuos a quienes se acompaña.

Una característica fundamental de los procesos de formación para el acompañamiento ha de ser el entrenamiento necesario para la apropiación, esto es, que la persona que acompaña a vivenciado procesos de exploración en su historia personal, ha desarrollado el coraje y la inteligencia emocional para mirar retrospectivamente y proyectar su proyecto de vida personal y familiar, se ha hecho cargo de los retos observados en sus propias vinculaciones, sus lealtades, ha trabajado en el orden emocional de su sistema con respeto y consideración, lo cual le hace idóneo y sensible para acompañar respetando los ritmos y necesidades de sus consultantes.

Esta necesidad de equilibrio para la formación integral se conjuga con la capacidad de reflexión, necesaria para la teorización y la construcción científica en las ciencias sociales, así que los procesos formativos para el acompañamiento familiar han de caracterizarse por incorporar herramientas para el registro sistemático y riguroso en referencia a las dinámicas, los contextos y los avances de los procesos de acompañamiento para generar insumos viables que permitan sustentar las discusiones contemporáneas de la familia.

En conclusión, el reto formativo está en el abordaje desde postulados teóricos y metodológicos, el reto de interiorizarlos para experimentar la necesidad de intervenir la propia vida personal y familiar, desde allí potenciar la capacidad de un abordaje externo o colectivo centrado en el reconocimiento; por consiguiente las mediaciones pedagógicas de los procesos de capacitación y entrenamiento para el acompañamiento requieren abordajes creativos e inspiradores orientados a la generación de ambientes propicios para la contención, con ello fomentar la consolidación de redes e interacción solidaria, sensibilidad frente a la escucha, aprender sin juzgar, valorar en la historia del otro los retos de crecimiento individual.

Para cerrar, es importante enfatizar en que los procesos formativos dotan de herramientas

pedagógicas vivenciales, basadas en ofrecer alternativas simbólicas que de manera práctica facilitan a las familias orientar y/o fortalecer proyectos de vida a nivel familiar, fortalecer redes de apoyo internas y externas, fortalecer los vínculos en el sistema familiar, resignificar imaginarios y conceptos de pareja y/o familia, promover la parentalidad positiva y el buen trato como factores protectores, promover la comunicación asertiva y el manejo adecuado de los límites, fortalecer los vínculos entre los integrantes de la familia.

## Referencias

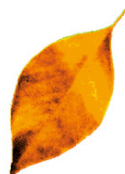
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL-CINDE, 97-142.
- Almeida, Y., Leonel, D. (2018). Desorganización familiar y el rendimiento académico en los estudiantes de la Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra (Bachelor's thesis, BAHUHOYO: UTB, 2018).
- Álvarez, N. (2007). *Cuestiones de familia: problemas y debates en torno de la familia contemporánea*. Eudem.
- Amaya, L., López, F. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24), doi: 10.21892/01239813.492.
- Anderson, P. (2018). *Las antinomias de Antonio Gramsci*. (Vol. 68). Ediciones Akal.
- Ariza, M. (2010). El Aprendizaje Experiencial Y Las Nuevas Demandas Formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 89-102.
- Barrera, D., y Duque, L. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista virtual Universidad Católica del norte*, (41), 30-44.
- Bas, E., y Guzmán, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías

- de información y comunicación. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Bernabé, M., y Mora, M. (2011) La familia como agente socializador. *Sociedad, Familia y Educación. Sociología de la Educación. Unidad*, 4. Universitas Miguel Hernandez.
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* (Vol. 144). Narcea Ediciones.
- Buckley, R. (2007). *La formación: teoría y práctica*. Madrid, Spain: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/55494?page=31>.
- Burgos, J. (2004). *Diagnóstico sobre la familia*. Madrid: Biblioteca palabra.
- Castillo, D. (2018). *Intervención de Trabajo Social a las familias del Adulto Mayor en situación de abandono para fortalecer los lazos familiares en el Hospital Atención Integral del Adulto Mayor Quito* (tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Castillo, Á. (2008). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Carballo, P (2008) *Una Experiencia de Educación Popular Según Premisas de la Pedagogía Crítica*. CLACSO, Universidad de Costa Rica, 21-27.
- Cejudo, J., López, M. (2017). *Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros*. *Psicología Educativa*. 23(29-36). doi: [doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001)
- Chinchilla, R. (2015). *Trabajo con una familia, un aporte desde la orientación familiar*. *INIE*. (15)1, 898-925. Doi: [10.15517/AIE.V15I1.17631](https://doi.org/10.15517/AIE.V15I1.17631)
- Corbalán, C. (2013). *Los Desafíos De La Familia En El Presente*. In Hidalgo C. (Ed.), *La familia, ayer, hoy y siempre: Reflexiones desde distintas disciplinas* (pp. 105-113). Ediciones UC. Retrieved April 28, 2020, from [www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkpsf.10](http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkpsf.10)
- Corsi, J. (1997). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós. (pp. 15-63).
- Cruz, D. (2020). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades formativas en investigación. Cómo mitigar la ausencia de lectura de los estudiantes en Ciencias Sociales*. *Revista Innova Educación*, 2(3), 491-505. Doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.008>
- Cruz, D., Ruiz, J. (2020). *Escuelas de parentalidad positiva una estrategia pedagógica desde para las prácticas profesionales en las Ciencias Sociales*. *Revista Innova Educación*, 2(1), 147-161. Doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.009>
- García, A. (2018). *Los libros no heredados de la familia Riquelme-Arce en 1843*. *Anales de Documentación*. 21(2). 1-15. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesdoc.21.2.328921>
- Delgado, A., Naranjo, J. A., Camejo, M., y Forcelledo, C. (2002). *Análisis de la estructura, el ciclo vital y las crisis de las familias de una comunidad*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18(4), 254-256.
- Espinal, I., Gimeno, A., y Gonzalez, F. (2006). *El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La familia*. *Revista Internacional de sistemas*, 21-34.
- Escobar, L. (2017). *Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes*. *Diá-logos*, (19), 25-37. Doi: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i19.5481>
- Foladori, G. (2007). *Paradojas de la sustentabilidad: ecológica versus social*. *Trayectorias*, 9(24), 20-30.
- Fonseca, M. (2018). *Después de la Tempestad Viene la Calma*. Editorial San Pablo, 129-144.
- Forni, P. (2010). *Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social*. *Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales*. Vol.3, N°5. 1-26
- Florence., B. (2013). *Los Desafíos De La Familia En El Siglo XXI*. In Corbalán C. (Author) & Hidalgo C. (Ed.), *La familia, ayer, hoy y*

- siempre: Reflexiones desde distintas disciplinas (pp. 191-203). Ediciones UC. Retrieved April 28, 2020, from [www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkpsf.19](http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkpsf.19).
- Gallego, A. (2012). Recuperación Crítica de los Conceptos de Familia, Dinámica Familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.35, 326-345.
- Gamo, E., & Pazos, P. (2009). El Duelo y las Etapas de la Vida. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(2), 118-127
- García-Sánchez, F. A., Mora, C. T. E., & Castellano, I. F. (2020). Reflexiones y estrategias de acompañamiento familiar en Atención Temprana. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(3), 118-127.
- García M., Reyes, I., Rivera S., y Díaz R. (2015). Continuidad y cambio en la familia: Factores intervinientes. México. Editorial El Manual Moderno.
- García, L. (2018). Mediación en conflictos familiares: una construcción desde el derecho de familia. Madrid. Editorial Reus.
- Gómez, E. O., & Guardiola, V. J. V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Golombok, S. (2016). Familias modernas, padres e hijos en las nuevas formas de familia. Madrid, España Editores.
- Giberti, E. (2005). La familia, a pesar de todo. Buenos Aires- Argentina. Noveduc Libros.
- Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), p. 21-34.
- Granados, H., y García, C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54
- Hernández, Á. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3(1), 57-71.
- Huayamave, K., Bastidas, B., y Mendoza. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72.
- Infante, A., y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41.
- Infantes, A. (Ed.). (2008). Sexualidad, género, cambio de roles y nuevos modelos de familia. España. Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género del Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria de la Universidad Miguel Hernández.
- Jelin, E. (1998). Pan y afectos: La transformación de las familias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Juliao, C. (2007). Educación Social, El Minuto de Dios, Una experiencia y un modelo. Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lastre, K., López, L., y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- López, E., Rovira, Y. (2017). Formación universitaria y promoción de lectura. Componentes y relaciones esenciales. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 82-89.
- Lopez, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 10, 57-72.
- Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general (Vol. 15). Anthropos editorial.
- Máiquez, M., Capote, C (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención psicosocial*, 10(2), 185-198.
- Marín, F., Inciarte, A., Hernández, H., y Pitre, R. (2017). Estrategias de las Instituciones de Educación Superior para la Integración de las Tecnología de la Información y la Comu-

- nicación y de la Innovación en los Procesos de Enseñanza. Un Estudio en el Distrito de Barranquilla, Colombia. *Formación universitaria*, 10(6), 29-38.
- Martínez, F., Rodríguez, M., y Olmos, S. (2015). Evaluación de un programa de formación en competencias internacionales para el futuro profesorado de E.S.O. *Revista de Educación*. N°370, 45-70.
- Martínez, P. (2015). El Metodo de Estudios de Caso: estrategia metodológica de la Investigación científica. *Revista Pensamiento y gestión*, Universidad del Norte. (20), 65-93.
- Medina, M. (2018). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Jaén: Universidad de Jaén. España.
- Molina, L., Pérez, S., Suárez, A., y Rodríguez, W. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 41-51.
- Minuchin, S. (2017). *Familias y terapia familiar*. España: Gedisa, S.A.
- Noguera, C., y Rubio, D. (2019). *Genealogía de la pedagogía*. Bogotá: Cátedra doctoral. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Ortiz, E. (2015). Los rituales terapéuticos familiares. *Redes digital*, 32, 21-33.
- Ortiz, D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- Ospina, A. (2018). Pareja homoparental serodiscordante: procesos de comunicación y prácticas de cuidado. Un análisis de caso en Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 78-98.
- Pérez, A. (2014). Cambios políticos y sociales de la Familia. *Psicología política*, (49), 27-57.
- Pérez, C., y Sebazco, A. (2000). *Familia perdida: Características de esta crisis familiar*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(1), 93-97.
- Quintana, J. (2016). *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Quintero, A. (2013). La familia según un enfoque de convergencia: diversidad familiar, género y sexualidad. *Katharsis- Institución Universitaria de Envigado*, 15, 89-111.
- Ramos, Y., y González, M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 33(1). 100-124
- Rodríguez, A (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 5(9), 91-97.
- Rodríguez, L., Loo, M., y Durán, U. (2018). El Trabajo Social Educativo: Perspectiva desde el Departamento de Consejería Estudiantil. *Revista Científica Sinapsis*, 1(12). doi: <https://doi.org/10.37117/s.v1i12.135>
- Rodríguez, A. (2012). *Trabajo Escolar Inteligente y Vivencial. Aprendizajes y Formación mas allá del Aula*. Bogotá: ECOE EDICIONES.
- Rodríguez, M. (2011). *La Teoría del Aprendizaje Significativo, Una Revisión Aplicable a la Escuela Actual*. *Investigación i Innovación Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 42-47.
- Rodríguez, R. (2010). *Identidad, Modernidad y Familia*. *Disertaciones*, 3(1), 80-109.
- Rodríguez, A. (2007). Principales Modelos de Socialización Familiar, En: *Foro de Educación*, No. 9, 2007, pp. 91-97.
- Rojas, M. (2007). *Pensar la/s familia/s hoy: estar solo, con otro*. *Revista Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 2.
- Rubilar, G. (2018). *Trabajo Social y Derechos Humanos: perspectivas, posibilidades y desafíos a partir de la experiencia chilena*. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8, N° extraordinario, 120-144.
- Ruiz, M., y Juanas, Á. (2013). *Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia*. *ESE. Estudios sobre Educación*, 25, 95-113.

- Salazar, E., y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53), 17.
- Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista la Revue du REDIF*, 2(1), 15-22.
- Sanz, E., Sáenz, M., y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista universitaria*, (32), 59-70.
- Sierra, G. (2017). *Despertares, Consciencia psico-genialógica del Cuerpo*. Colombia, Editorial San Pablo, Colección Renacer.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Morata S.L
- Sotelo, L. (2018). *Genealogía e historia familiar en la enseñanza de la historia en secundaria*. Tesina. Especialidad en Enseñanza de la Historia de México. Universidad Abierta y a Distancia de México. 1-87.
- Suarez, M. (2010). El genograma: herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *Revista Médica La Paz*, 16(1), 53-57.
- Tigua, M., y López, P. (2017). Intervención del trabajador social en el acompañamiento familiar y su entorno en la zona rural del cantón Jipijapa. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 227-240.
- Yubero, S. (2004). *Socialización y Aprendizaje Social en: Psicología social, cultura y educación*. Pearson Educación.
- Vargas, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
- Vargas, J., Ibáñez, E. y Jiménez, D. (2003). Redes Sociales de Apoyo en el proceso de la enfermedad crónica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 6(2).
- Viveros, E., Rodríguez, A., y Herrera, G. (2018). *La disciplina del desarrollo familiar colombiano: un diálogo entre conocimiento científico, intervención y acompañamiento familiar*. Colombia, Medellín, Universidad Católica Luis Amigó.



# Psicoterapia y videojuegos en la intervención con jóvenes y sus familias

## Psychotherapy and Videogames in Intervention Youths Boys and Their Families

Adrian David Galindo Ubaque<sup>21</sup>

Nicolás Riascos Benavides<sup>22</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a5

### Resumen

Se presentan los resultados de la investigación/intervención, que se propuso: comprender cómo el uso del videojuego como dispositivo narrativo, facilita la emergencia de procesos de coevolución con jóvenes en la intervención psicoterapéutica, cuando el joven es motivo de consulta en relación con su familia y el sistema educativo, destacando la revisión teórica frente a los conceptos de Corpus virtual, la intersubjetividad como construcción social y el contexto psicoterapéutico con el uso del videojuego desde una postura constructorista social y de la complejidad. Metodológicamente la Investigación/intervención de segundo orden busca desde la reflexividad y la contextualidad la narrativa conversacional como técnica para la comprensión de las realidades problemáticas de las familias, aplicando cinco escenarios conversacionales haciendo uso del videojuego Minecraft con dos familias remitidas por colegios a la IPS de la Universidad Santo Tomás y quienes sugerían proceso de intervención psicoterapéutica. Los resultados dan cuenta de la organización de historias dominantes frente a la juventud como momento en crisis y la connotación de la virtualidad y los videojuegos como peligrosos para los jóvenes, logrando relatos novedosos en la identificación de otras características creativas, inventivas y metafóricas en los videojuegos, que favorecen el proceso de cambio en los jóvenes, sus familias y sistema educativo y así consolidar los procesos sucedidos en la psicoterapia como potencial de identidades alternas.

**Palabras Clave:** Videojuegos, Psicoterapia, Jóvenes.

### Abstract

The results of the investigation / intervention are presented, which was proposed: to understand how the use of the video game as a narrative device, facilitates the emergence of coevolution processes with young people in psychotherapeutic intervention, when the young person is a reason for consultation in relation to their family and the educational system, highlighting the theoretical review against the concepts of virtual Corpus, intersubjectivity as a social construction and the psychotherapeutic context with the use of the video game from a social constructionist and complexity stance. Methodologically, second-order research / intervention seeks, from reflexivity and contextuality, the conversational narrative as a technique for understanding the problematic realities of families, applying five conversational scenarios using the Minecraft video game with two families referred by schools to the IPS of the Santo Tomás University and those who suggested a psychotherapeutic intervention process. The results show the organization of dominant stories in the face of youth as a moment in crisis and the connotation of virtuality and video games as dangerous for young people, achieving novel stories in the identification of other creative, inventive and metaphorical characteristics in video games, which favor the process of change in young people, their families and the educational system and thus consolidate the processes that occurred in psychotherapy as a potential for alternate identities.

**Keywords:** Videogames, psychotherapy, Youths.

<sup>21</sup> adavidgalindo@ucundinamarca.edu.co

<sup>22</sup> elterapeutarelacional@gmail.com

## Introducción

La investigación/intervención pone en debate la lectura tradicional de la juventud como una etapa en crisis e identidad referente a un contexto comunitario en el que emerge el conflicto entre la vulnerabilidad y las alternativas, ligada a un mundo evolutivo que provee al sujeto de capacidades biológicas, cognitivas y sociales, además de entretenerse desde lo histórico; desencadenando la crisis entre elementos negativos, volátiles e imperceptibles, Erikson (2004). Desde estas miradas psicólogos y psicoterapeutas buscan estrategias y técnicas para la atención e intervención cuando los jóvenes son definidos como motivo de consulta, por eso la construcción de contexto psicoterapéutico es un ejercicio recursivo y complejo, siendo el joven protagonista activo y creador de posibilidades con el uso del videojuego como dispositivo narrativo en la intersubjetividad de la psicoterapia.

El fenómeno de investigación se contempla desde una mirada compleja de los sistemas; a diferencia de lo estipulado por Erikson (2005), la juventud es un sistema adaptativo creciente en novedades creativas alejadas del equilibrio, es decir los adolescentes y sus interacciones configuran un sistema complejo que implica miradas desde la multitemporalidad en condiciones de caos creativo, en la incertidumbre de sentidos, sin considerar que los sistemas vuelvan a su estado inicial de desarrollo, ya que estos se recrean alejados del equilibrio (Prigogine y Stengers 2002). A propósito, Duque (2019) establece que los sistemas complejos adaptativos se caracterizan por ser crecientes, históricos, creativos y autoorganizativos.

De esta manera la juventud es un momento de creación e imaginación, en el caso de Hajji (2013) quien considera que al usar videojuegos el joven crea escenarios de imaginación que permiten versiones novedosas a los dilemas de la vida sintiéndose motivados por desarrollar habilidades con los videojuegos, encontrando una vida prác-

tica referida a las interacciones sociales, familiares y académicas; es decir los jóvenes logran mecanismos de semejanza que les permite resolver situaciones de su vida cotidiana.

Recientemente se ha estimado que el uso de tecnologías podría aportar al tratamiento en problemas de ansiedad, superación de fobias, la mejora del estado del ánimo y la relajación con el uso de la Realidad Virtual, dada su capacidad de simulación ante situaciones, eventos y problemáticas que las personas pueden enfrentar por medio de la inmersión en realidades simuladas (Sanchez, Peris y León, 2020).

Frente a la discusión entre lo virtual y lo real, Gianetti (2005) considera la realidad desde el estatuto del observador, siendo el art-media y los artefactos virtuales sistemas incorporados que hacen parte del mundo, interactuando en una red prescrita a las posibilidades de lo humano. Los videojuegos hacen parte de estas redes, que se organizan como cascadas de información (Watts, 2006) e influyen en los comportamientos de los jóvenes y sus familias.

Así los procesos relacionales que permiten los videojuegos y las máquinas hacen de la realidad una recomposición y reconstrucción permanente ante los mundos posibles. Para Piscitelli (2009) el cambio está en que hemos trascendido de los procesos inductivos y deductivos, reivindicando el pensar en el significado e influencia de los videojuegos conectados con la vida.

El *Contexto Psicoterapéutico Narrativo Conversacional* y *El Uso del Videojuego* evoca y transforma los significados saturados ante diversas problemáticas, teniendo propiedades recursivas en la narrativa conversacional que conlleva al relato, (Estupiñán y González, 2012). Al considerar los videojuegos como dispositivos narrativos se debe tener presente que estos son sistemas abiertos y complementarios de una realidad híbrida entre lo real y lo virtual, por tal razón son capaces



de articular interacciones en redes complejas que amplifican las versiones de la vida como actos recursivos, generativos y no lineales.

Para esto se revisan los términos de inmersión y simulación, la inmersión como el acto de sumergirse en otras dimensiones, donde el videojuego adquiere una realidad autónoma que le permite al jugador sentir y observar detalles del espacio que habita, mientras que la simulación es un catalizador de la inmersión, orientado por la experiencia; estas dos herramientas son usadas para transitar y reproducir algunos aspectos de la realidad en la actividad del jugar que dan sentido a los actos y comportamientos (Torres 2015). Por otro lado, Gianetti (2005) considera que las simulaciones al conllevar a la ficción; no implican una separación de la realidad, sino que ofrecen un interjuego de lo que es tangible y lo que no, dando apertura a la experiencia y el conocimiento, además se establece que la inmersión contempla la construcción de una trama narrativa que a través de los relatos adquiere sentido.

Pensar la psicoterapia conectada con la simulación y la inmersión brinda innovación propia del contexto psicoterapéutico, orientadas a la participación desde el diálogo asociado en el entretenimiento interactivo, mediante el uso del videojuego como dispositivo narrativo que organiza la experiencia y da sentido a la relación en el intercambio de significados, ideas y terminologías contenidas en movimientos sociales y culturales (Estupiñán, Gonzales y Serna 2006). El contexto psicoterapéutico narrativo conversacional, se entiende como un escenario de práctica dialógica que indica múltiples versiones del yo, dado que trasciende las historias que se narran en dicho escenario, donde terapeutas y consultantes emergen en la relación permitiendo anclarse a un momento, siendo el videojuego el que posibilita el diálogo y la reflexión de los diferentes actores en un acto de inmersión consensuado.

Es así como el contexto terapéutico no solo integra al joven, sino al sistema familiar y educativo; entendido este como un escenario de encuentro humano, construido en la conversación de sus integrantes para la creación conjunta de transformaciones y cambios que dan cuenta de procesos co-evolutivos.

*Corpus Virtual.* Desde la reflexión epistemológica de segundo orden y la complejidad en la que el sujeto es autorreferente del contexto que observa, contemplando más allá del pensamiento estandarizado y determinado (Munné 2005), es así como surgen cuestionamientos en la virtualidad puesto que las explicaciones desde lo tecnológico se disuelven con la historia de quien lo utiliza, develando procesos potencialmente emocionales. Al respecto Gianetti (2005) considera la multiplicidad de realidades, entre estas las virtuales, que llevan a cabo un acercamiento al mundo por medio de las máquinas, es decir, la interfaz en la que el acceso al conocimiento surge en la manipulación de datos de información que reorganizan la experiencia.

Redefinir la construcción de la realidad es movilizar la dicotomía entre lo real y lo no real, esta realidad acontece en el lenguaje y por tanto surgen argumentos explicativos de auto-organización de los sistemas sociales, culturales, familiares e interactivos, por tanto no es viable fragmentar las entidades de lo virtual, lo real y lo posible en la configuración compleja y dialógica de la simulación en la capacidad del cuerpo, entendido en Bares (2007) como la “metamorfosis de lo corporal a través de los sistemas virtuales trae como resultado figuras híbridas (máquina/carne) volviendo al cuerpo algo reconstruible y reprogramable transformándose en un cuerpo virtual” (p.20).

El corpus virtual se asume como la experiencia del “videojuego” en el sentir del cuerpo; en la emergencia de un joven que se manifiesta desde su self como un ser artístico por su capa-

cidad de creación mediante el videojuego, un ser psicológico con su emocionalidad y reflexividad para volver sobre sí mismo, un ser político con capacidad de optar y de posicionarse críticamente de manera autónoma y un “gamer” como un jugador que comprende y actúa en la virtualidad, por lo tanto la revisión conceptual favorece al corpus virtual en la inmersión de mundos posibles conectando el dispositivo con el proceso narrativo conversacional.

Los procesos intersubjetivos como construcción social requieren de diferentes aproximaciones, para ello González (2012) conceptúa la subjetividad como “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en relación recursiva con la experiencia” (p.13), sin embargo, se mantiene una postura simplificadora en el sentido de una producción dirigida a los procesos del sujeto en sí mismo sin reconocer un valor relacional en la acción del hombre. Desde otra perspectiva Rojas (2008) apuesta por un yo discursivo que crea narrativas emergentes en la relación a las condiciones complejas de un contexto, el joven es el autor de su obra narrativa, es decir las narrativas emergentes serían co-creadoras de mundos posibles en lo virtual, así mismo Serna (2012) considera las subjetividades en el campo del lenguaje, especialmente en la narración, donde el poder de la misma enmarca la vida social y humana trascendiendo las taxonomías que encasillan la realidad.

Desde una visión construccionista, Gergen (2006) propone que no es posible ser ajenos a las relaciones que se construyen con el otro, el tener un yo significa estar relacionado con los demás y el sujeto en las interacciones mediadas por el lenguaje en la cultura, Ibañez (1994) remite a los procesos en conjunto en la constitución del sujeto en la libertad desde una esfera democrática y política, bajo el ejercicio de “verse con los ojos del otro” (p. 292), Foucault (2001) enfatiza en los dispositivos de poder para construir la experien-

cia en las relaciones, Morín (2002) constituye al sujeto en la noción de ser vivo, sin reducciones a características morfológicas y psicológicas, dando valor a los procesos de subjetivación en la relación autonomía-dependencia en una visión auto-organizadora de la vida seguido del lenguaje y la cultura.

Finalmente, esta categoría se entiende como la construcción narrativa de significados y experiencias del joven y el psicoterapeuta en el contexto de la psicoterapia, mediados en la acción conjunta del lenguaje, que en un orden simbólico, emocional, político, cultural, social y psicológico complejiza la experiencia del sujeto que narra y es narrado; es un proceso que se da en la interacción y permite la negociación y acuerdo para la construcción de la realidad.

## Metodología

El proceso metodológico de corte cualitativo se desarrolló desde los principios de la investigación/intervención reflexiva y contextual de segundo orden, que redefinen la objetividad de la ciencia al reconocer la voz de los actores en un diálogo contextualizado, siendo un modelo investigativo, formativo e interventivo que pone en juego una práctica epistemológica donde los actores e investigadores/interventores en su interacción generan reflexiones de su práctica en una retroalimentación circular (Estupiñán, Garzón, Niño, Rodríguez 2011).

La investigación/intervención opera desde la narrativa conversacional que busca comprender y transformar los fenómenos psicológicos en los actos narrativos en la semántica y pragmática (Estupiñán y González 2012), así, la narrativa adquiere un valor potencial a nivel investigativo y transformador en su dominio comprensivo y explicativo de la experiencia humana.

Para el desarrollo metodológico se diseñaron escenarios narrativos conversacionales que

consisten en encuentros con las familias, jóvenes y psicoorientadores con el propósito de identificar historias, memorias y relatos alternos categorías de la narrativa conversacional (Estupiñán y González 2012) que se triangulan y conceptualizan con los conceptos teóricos de la presente investigación/intervención:

Historias son versiones dominantes que se comparten a través del tiempo donde las familias, el joven y el sistema educativo narran sus vivencias en versiones privilegiadas saturadas en la semántica del problema.

Memorias son relatos auténticos y novedosos que emergen en la psicoterapia, dando sentido a los acontecimientos y experiencias en un orden subdominante al no haber sido narradas con anterioridad.

Relatos Alternos surgen con la capacidad de reconfigurar la identidad de las familias y la relación, promoviendo una nueva forma de vivirla desde la experiencia, dando un sentido alternativo a los acontecimientos, en donde el videojuego es un dispositivo narrativo de la relación terapéutica provocando nuevas versiones como jóvenes, familias y psicoterapeutas.

## **Participantes y técnicas**

El estudio se realizó con dos jóvenes de 14 años y sus familias, remitidos por instituciones educativas a la IPS de la Universidad Santo Tomás-Bogotá. El joven de la familia 1 requiere la atención psicoterapéutica por uso exagerado de videojuegos aspecto que generaba dificultades con la familia y el colegio; el joven de la familia 2 consulta por bajo rendimiento académico y problemas en sus relaciones sociales con otros jóvenes, su familia y docentes del colegio.

Para la recolección de información se diseñaron y aplicaron cinco escenarios narrativos conversacionales, técnica que favorece la conversación dialógica, reflexiva y narrativa, siendo

el uso del videojuego una novedad y aporte a las prácticas narrativas. Para dicho efecto, se usa el videojuego Minecraft, un juego de construcción abierto inspirado en el juego Infiniminer y creado por Markus Persson, el fundador de la compañía Mojang AB, este juego tiene un entorno en tres dimensiones que cuenta con un personaje para crear estructuras fantásticas y creaciones artísticas.

En este sentido, el videojuego ofrece diferentes modos de jugabilidad, esto permite que con la Familia 1, se utilice el videojuego en modalidad de Supervivencia, que se caracteriza por la adquisición de recursos, construir estructuras y acabar con las amenazas posibles; con la familia 2, se utiliza en modo creativo que permite libertad para la creación y elaboración de cualquier invención. Cada modo de juego es seleccionado por los jóvenes y sus familias en consenso con los psicoterapeutas investigadores.

## **Resultados**

Los escenarios de investigación/intervención aplicados con las dos familias reconstruyeron los significados del contexto psicoterapéutico; para la Familia 1 los videojuegos eran un problema, dada una posible pauta de adicción a éstos, en tanto que el proceso terapéutico organizó cierta pauta relacional en la que fue posible para el joven y su familia encontrar otras maneras de significar y vivir la experiencia de la convivencia familiar y la comunicación; mientras que para la familia 2 los propósitos de la psicoterapia se centran en las dificultades de la relación del joven y el contexto escolar, que recaen en narrativas del déficit creando una identidad en la falta de capacidad relacional, intelectual y académica, de este modo el proceso psicoterapéutico proporcionó a la familia acciones de coevolución narrativa ante los discursos del déficit.

## Contexto Psicoterapéutico Narrativo Conversacional y el Uso Del Videojuego

En relación a las historias, se identifican discursos dominantes que enmarcan la solicitud de un contexto de ayuda puntuando al joven como problema a partir de la relación familia-colegio, en esta relación se enmarca un juego relacional que se limita a las exigencias que los colegios realizan a los padres quienes deciden solicitar la ayuda profesional por el malestar que se genera, sintiéndose juzgados en sus pautas de crianza, significando la psicoterapia como un contexto de control proveedor de soluciones.

*Padre: ...no sé porque motivo él es tan descuidado con el estudio, porque la verdad yo le tengo todo, él no puede decir que, por un borrador, que, por un lápiz, por un color quedo mal, nada, yo le tengo todo, hasta mande cambiar la vaina del internet para que fuera más rápido y todo, con más megas y todo para el estudio para que no diga que de pronto por culpa de eso, que no pudo hacer una tarea por eso.*

Para los jóvenes la atención psicoterapéutica se enmarcaba en un contexto de control que no les garantizaba seguridad y confianza para emerger en la conversación, narrándose como parte de un problema, mientras que las familias deslegitimaban lo que para los jóvenes era importante. Dicho contexto no facultaba la libertad del joven y fragmentaba la relación familiar, manteniendo una lectura desde el déficit que no permitía que surgieran narrativas alternas.

Al encuadrar un contexto psicoterapéutico con el uso del videojuego se develaron narrativas dominantes frente a las relaciones familiares que coaccionaban la autonomía, siendo una cualidad en las dos familias, puesto que en las madres se identificaron pautas vinculares centradas en la queja de la responsabilidad del joven en sus compromisos académicos, sin permitir a su vez que los asumieran dado que ellas realizaban las

actividades escolares, por lo anterior, las familias demandaban al terapeuta una réplica de esta dinámica vincular, manteniendo el relato dominante de la responsabilidad y el cumplimiento de tareas, siendo esto el statu quo de las familias, reduciendo al joven como problema.

Las madres en su necesidad de conocer a los hijos en todas sus dimensiones, prohibían el uso de los videojuegos al percibirlos como desconocidos e impredecibles, mientras que los padres desde su rol proveedor se mostraban más flexibles ante el uso de los mismos, al no contar con el tiempo suficiente para ejercer control, siendo un hallazgo el rol periférico de los padres, delegando la responsabilidad en el rol materno y convirtiéndose en un acuerdo implícito de la relación parental, no obstante, las madres entran en paradoja ante esta condición, al ser mujeres que se ven afectadas por la ausencia o falta de acompañamiento del rol paterno ante la crianza, pero sintiéndose seguras y tranquilas al ejercer control en la relación con sus hijos sin que sea alterada por la presencia del padre.

Con respecto a las memorias, se encuentra que la inmersión del videojuego ofrece contexto para los jóvenes y sus familias, estas memorias se recrean en procesos de reflexividad en la conversación, donde se encuentra la novedad, la creatividad y la historicidad desde la psicoterapia heurística que posibilita la creación de relatos de solidaridad con el hijo y el interés por entendimiento mutuo.

A pesar del temor por la posible pauta adictiva del joven con el videojuego, en la familia 1, la madre fue flexible ante la novedad de posicionar al videojuego en la conversación psicoterapéutica, el joven lleva a cabo un proceso en el que se cuestiona sobre sus intereses de acuerdo con la construcción personal ante la juventud, generando un medio para conocer y comprender las necesidades del joven.

*Madre: Más que riesgo me parece una oportunidad bien chévere para uno conocer más al chico, para que se informe si es que no hay el puente que tu decías ¡sí!, se construya que realmente no nos separe de lo que queremos con nuestros hijos como en este caso, eso me parece súper. (Refiriéndose al videojuego).*

Para la familia 2, el uso del videojuego fue una sorpresa en el contexto de la psicoterapia que ofreció una oportunidad para conocer a un joven diferente, con capacidad de narrarse y explorar habilidades por las cuales era cuestionado en el contexto educativo, al no sentirse en la libertad de expresarlas.

Por otro lado, la identidad gamer de los Psicoterapeutas favoreció la emergencia de memorias a partir de las conexiones emocionales en un lenguaje de videojuegos, que comenzó a tener sentido en el contexto de la psicoterapia a partir del acto narrativo y reflexivo autorreferente, creando giros en la participación de los jóvenes y fomentando mensajes metafóricos a las familias.

## Corpus Virtual

Los relatos dominantes que surgen dentro de esta categoría se encuentran instaurados en los significados de preocupación ante el alcance de la virtualidad, por un lado la familia 1 se mantenía en pautas de relación distante y dinámicas vinculares alrededor de la virtualidad en las que el joven se considera un experto del mundo virtual que provee por medio del videojuego un mecanismo de regulación de sus dilemas, mientras que los padres manifestaban incertidumbre, desconocimiento y desconfianza; se encuentra un corpus virtual deslegitimado por el adulto en historias saturadas de lo nociva e invasiva que llega a ser la virtualidad en la relación entre padres e hijos.

*Madre: “Pues en el mundo en que estamos es miles y miles de millones de niños que están en este mundo de Videojuegos, todo se deriva en juego*

*hasta el teléfono más básico trae juegos, los niños ya casi que nacen con ese chip, ya uno ve a niños de 2 y 3 años pegados ahí, de alguna manera es como la generación en la que estamos viviendo, yo más bien le echo la culpa como al ambiente en el que estamos, todo bombardeado, en cualquier lado es bombardeo de información, información de juegos yo le echo como la culpa a eso”.*

El uso del videojuego fuera de la psicoterapia, ofrecía espacios inciertos de autonomía ya que para las familias y los psicoorientadores el ciberespacio pone en riesgo y vulnerabilidad a los adolescentes, lo que mantiene narrativas identitarias en ser padre y madre protector y a la vez trasgresor de la privacidad de sus hijos. A partir de esto los jóvenes se narran desde la imposibilidad de compartir espacios de videojuegos con el adulto, consolidándose como gamers en relaciones emocionalmente significativas con otros jóvenes

Si bien en los resultados se encuentra la dinámica de mecanismos de control que implica la noción narrativa de la dicotomía entre la realidad y la virtualidad, dichas historias dominantes develan un corpus virtual estático instaurado “en el deber ser” pues para el contexto educativo la virtualidad no es permitida en su calidad de ocio y menos como mecanismo terapéutico o de reconocimiento de los jóvenes.

*Psicoorientador: no va a haber videojuegos, ni consolas, ni el internet anda muy rápido (-risas), es un colegio distrital, en una zona como se dice periférica de la ciudad, donde pues no hay muchos recursos y donde todo este tema de... como de integración, pues por el momento sigue siendo como más un problema que algo que los docentes hayamos ya internalizado o estemos sensibilizados y tengamos las habilidades para afrontarlo, entonces va a ser complicado, pero pues creo que a diferencia de otros colegios hay más posibilidades de hacer algo.*

Respecto a las memorias se considera que la experiencia de video jugar en psicoterapia y en otros contextos organiza relatos periféricos alrededor de la expresión del joven a través de los videojuegos, la experiencia favorece esto y se potencia al considerar una familia incluyente en el espacio de la virtualidad. Para la Familia 2, “entender el mundo del joven” fue una de las narrativas más reiterativas, teniendo en cuenta que para ellos había sido difícil comprenderse mutuamente en la cotidianidad de la familia, sus dilemas, emociones, acciones y demás; el acontecimiento de la mamá ingresando en la privacidad del hijo para explorar los videojuegos emergió como un relato que da la oportunidad de comprender una experiencia que no tenía posibilidad de ser narrada y que abre un espacio al diálogo de circunstancias que implican temor.

Desde la reflexividad y contextualidad de la investigación, no se trata de cuestionar relaciones entre padres e hijos, sino de movilizar cambios en la experiencia vivida como problema, en este caso en el ejercicio de video jugar los padres y los hijos se configuró un tránsito, a través de la metáfora del videojuego, a un mundo que dejó de ser ajeno para el adulto. La práctica del jugar y conversar reflexivamente impactó la relación familiar en actos co-evolutivos, donde los actores del sistema hicieron nuevos virajes en la comprensión del joven, a partir de las capacidades de inmersión en la trama del videojuego que emergió como protagonista para reconstruir narrativamente las características del juego en relación con la dinámica familiar.

Finalmente los terapeutas jugaron con los jóvenes y desarrollaron diálogos mientras los padres escuchaban, posteriormente se recogían las impresiones, encontrando que las familias asocian generativamente la acción de juego con los terapeutas, dado que esto facilita la conversación entre terapeuta y el joven al retomar la vida práctica y la experiencia.

De este modo el corpus virtual es vivido por los jóvenes como un espacio para crear e imaginar ante la construcción social de la realidad en creaciones artísticas de la inmersión conectada a

la experiencia hecha relación, lo que permite entender la necesidad de estas familias por encontrarse de con recursos relacionales, emocionales, cognitivos en el contexto de la psicoterapia. A continuación, uno de los diálogos desarrollados.

*Investigador: Entonces ¿Qué le gustaría construir hoy con sus papás?*

*Joven: Pues primero que ellos vayan mirando cómo se juega, pues me gustaría que ellos intentaran hacer lo mismo que yo hago.*

*Investigador ¿A le gustaría que jugaran con usted?*

*Joven: Si, o sea como ellos intentaran hacer lo que yo hago*

*Investigador: ¿qué le mostrarían con eso?*

*Joven: Pues que ellos me podrían entender lo que yo puedo hacer y lo que no.*

*Madre: si puede, puede hacer muchas cosas.*

*Joven: Nooo, no se puede hacer todo, como uno puede hacer lo bueno, o sea que, pues por ejemplo en Minecraft sabe que se necesita para tal y tal cosa, cuanto se me lleva, pero no puedo implementarlo de a mucho en la vida real, porque es diferente como la dinámica.*

*Investigador: Ya ¿Qué hace que usted se sienta mal con ello?*

*Joven: Si, como no poderlo implementar en la vida real para uno poder hacerlo bien, si uno no está practicando, porque en Minecraft uno primero comienza y no sabe qué hacer, por ejemplo, pues eso no tiene que ya uno primero ya puede ver las guías o todo eso o ir descubriendo por uno mismo*

Los relatos alternos, emergen ante las modalidades de jugabilidad al ser un ejercicio estético liderado por los investigadores/interventores enfocados en los recursos que surgen en la relación terapéutica, encontrando mayores niveles de interacción en la vinculación, la autonomía y la emoción, dado que se reconfiguran los significados del videojuego en el contexto de la psicoterapia y redefinen las versiones sobre la virtualidad como epicentro de temores, distancias y patologías,

siendo asumida como un punto de encuentro entre la familia, el colegio y los jóvenes.

*Psicoorientador: la inquietud por los videojuegos, yo he jugado también, me he engomado, pero pues la inquietud que me genera en cuanto a la relación de Joven con los videojuegos si como es que lo ve, que puedo aprender yo de ahí, sin patologizarlo sin decir que es que se está volviendo que se yo antisocial, asocial, o que está generando una adicción y no pues, quitarle el filtro a este y tratar de ver que ve él.*

### **Procesos Intersubjetivos Como Construcción Social.**

Las historias giran en la imposibilidad narrativa por parte del adulto y el contexto educativo de encontrar en el joven un sujeto crítico ante la realidad que vive, se reduce al joven en la subjetividad del déficit en el rendimiento académico y su capacidad intelectual. En el caso de la familia 1 fueron entendidos como múltiples tiempos de experiencias y acontecimientos, el joven no es reflexivo ante las adversidades de la vida y el uso del videojuego se conjuga como impedimento para la generación de relaciones novedosas, así como para responder académicamente a las demandas del colegio, convirtiéndose en un problema para la familia.

Además el joven se construye y se narra desde prejuicios de la juventud como una etapa problemática en sus posibilidades de libertad, en el caso de las dos familias surge algo similar y es el significado de una pseudoautonomía, emitiendo mensajes paradójicos en el que el hijo nunca debe abandonar los vínculos construidos en la familia por su debilidad en la interacción social y a la vez debe ser capaz de desarrollarse en contextos cotidianos sin necesitar de sus padres.

Otro de los resultados es la inteligencia como construcción de sujeto en el contexto familiar y educativo, en los dos casos la experiencia y

el significado de haber sugerido y aplicado pruebas valorativas de inteligencia había enmarcado a los jóvenes en discursos dominantes compartidos entre la familia y el colegio que logran cristalizar la identidad de los jóvenes, llevando a generar procesos emocionales en la vulnerabilidad de la valoración, la necesidad del psicodiagnóstico y la evaluación académica, en tanto que se ubica a la psicología como el contexto de ayuda inmediato.

*Psicoorientador: preocupante una cosa, en términos de educación y es que el colegio puede flexibilizar todo, un escenario ideal ¿no?, sí que tuvieran videojuegos, con todo eso que desarrollan, pero hay una prueba Icfes donde no van a encontrar eso, entonces estas habilidades que desarrolló terminan siendo valoradas por una herramienta que no le interesa el arte, por ejemplo, y eso es como los colegios, están amarrados mucho a eso ¿no?, a esta prueba porque pues evalúa al colegio, evalúa al chico.*

Las memorias, se organizan a partir de la deconstrucción narrativa del significado de la juventud y la conversaciones generativas con las familias y los jóvenes en la comprensión de una etapa o momento vital de diferencias y de acciones encaminadas a la autonomía, encontrando que los escenarios narrativos conversacionales favorecen bucles de comprensión mutua entre los actores y sus experiencias ante la juventud, así las narrativas de los adultos recrean un joven capaz de generar sus propias visiones y comprensiones del mundo, de esta manera los jóvenes ejercen autonomía en términos de voluntad y toma de decisiones indicando que la protección se asocia con procesos coevolutivos en la relación.

Lo anterior favorece relatos alternos, en los que se asume que la diversidad contempla más allá del déficit que se enmarca en los relatos dominantes, siendo actor de su autonomía en el reconocimiento de sus relaciones y aperturas a nuevas experiencias en la relación familiar, escolar y virtual.

*Madre: es que lo que pasa es que yo me sentí equivocada con lo que estaba con la perspectiva del Joven que pensaba que todos eran iguales a todos, que eran perezosos, que no les gustaba el estudio, no les gusta de esto, de lo otro.*

Por último, los relatos alternos hacen referencia a la construcción de sujeto en la identidad de Gamer reflexivo, esto permite conectar las esferas de los jóvenes participantes, como hijo, estudiante y jugador en las que se redefinen en relación al sí mismo en conexión estrecha con el momento vital y sistemas de interacción. Es importante rescatar que la intervención no solo se piensa en el joven, sino que es un escenario democrático entre las familias y los terapeutas, generando un impacto significativo en los participantes quienes se vincularon con los psicoterapeutas desde la noción de la juventud y el cómo esto aporta cambios en sus hijos y sus familias.

*Padre: De verdad que encantado, porque eso es un proceso que es como un apoyo más a lo que uno está haciendo. yo creo ... Si fuera para mí buscaría a una persona más adulta, porque va a entender desde otro punto de vista, pero si de pronto yo voy a donde una persona más adulta lo va a ver como algo más grande de lo que no es... por eso yo creí en este proyecto porque es como un joven diciéndole a otro joven, claro uno lo ve más objetivo.*

Al encontrar que el videojuego funciona como dispositivo narrativo e inmersivo en la psicoterapia los escenarios terapéuticos se caracterizan por un lenguaje articulado y un lenguaje digital, develando la posibilidad artística del videojuego en la capacidad creativa y favoreciendo niveles de conversación metafórica, dado que minecraft provee un mundo abierto en la construcción que para los jóvenes adquiere sentido en sus procesos de cambio.

## Discusión

El proceso investigativo/interventivo permitió comprender el uso del videojuego como un dispositivo narrativo ante la emergencia de procesos co-evolutivos cuando al joven se puntúa como problema, siendo motivo de consulta en relación al sistema familiar y educativo, bajo esta condición problemática el fenómeno investigado es un aporte a las cualidades de los contextos de atención de jóvenes, sus familias y sistema educativo.

Las reglas contextuales son leídas a partir de las dinámicas de tensión en casa, desde la narrativa conversacional en la terapia con el uso del videojuego se proyectan narrativas novedosas a partir de la resignificación del videojuego y la juventud en una lectura ecosistémica compleja de lo problemático. Estupiñán y González (2012) señalan que el contexto se recrea a partir de los procesos de interacción social en el acto narrativo, reconocen dos tipos de reglas, las contextuales que hacen referencia a los aspectos sociales y culturales que se mantienen en las narrativas de quienes conversan y las emergentes que son las novedosas y surgen a partir de la relación que se configura.

Narrativamente la relación terapéutica cambia en la acción creativa y en la imaginación con el uso de artefactos virtuales, en tanto que no solo se ofrece un espacio de simulación e inmersión en el juego, sino que los actores del contexto se encuentran en narrativas de sí mismos y de su contexto, lo que facilita la relación con los jóvenes en interacciones con el videojuego y una transformación narrativa del dispositivo hacia la vida práctica de los jóvenes, sus familias y el sistema educativo. Cabe anotar que la intervención con videojuegos exige un proceso de apropiación y de flexibilización como terapeutas, al respecto Selkman (1996) establece que la Psicoterapia es un arte y que en efecto “El contexto terapéutico es un escenario que se presta a la improvisación a la creatividad y al juego” (p. 172). Uno de los órdenes de creatividad es la posibilidad de imaginar múltiples



formas del ser del psicoterapeuta y la improvisación de éste en espacios que podrían generarse en la virtualidad.

En consideración a lo anterior, surge en la discusión las concepciones de heurística y estética del videojuego en sistemas familiares y terapéuticos en la novedad e invención a pesar de las historias privilegiadas del miedo y la incertidumbre frente a la vinculación del videojuego. La heurística favorece escenarios indeterminados en consonancia con los diálogos generativos, lo cual da cuenta de cómo estos procesos de diálogo no surgen solamente como posibilidades metodológicas, sino que la heurística se ubica en el sistema familiar y terapéutico en el descubrimiento a partir de la reflexión, (Maldonado, 2005) es decir que si bien el videojuego como dispositivo posee características heurísticas en la interacción, el lenguaje y la reflexividad, favorecen la inestabilidad y los cambios que descentralizan el pensamiento dicotómico de la virtualidad y el videojuego.

De manera complementaria, los procesos estéticos en la apuesta metodológica de la configuración del contexto a partir de la acción de un lenguaje cuidadoso y sensible a las lecturas ecológicas de las familias y en la redefinición del sistema de ayuda, permitieron reorganizar las realidades de las familias en órdenes alternos ante la multitemporalidad y multiculturalidad que hacen parte de la experiencia que se constituye en la unidad de sentido que se da en el sistema terapéutico, acción conjunta como lo plantea Shotter (2001) que brinda la oportunidad de crear y recrear con gran potencial transformativo.

Las conversaciones desde la estética contemplan niveles sensibles del conocimiento que ofrece valores artísticos que hacen del videojuego un artefacto estético para el joven en sus capacidades de jugabilidad, su momento vital familiar y educativo contienen otro nivel estético al conectarse con acciones dialógicas de la narrativa conversacional propia de la psicoterapia, generando una meta-es-

tética de la investigación/intervención en la construcción del contexto. Los resultados dan cuenta de la auto-heterorreferencia, que recursivamente proporcionaron espacios discursivos novedosos y de creación artística, Laddaga (2006) apuesta por la emergencia estética en la ecología cultural y las formas novedosas de intercambio humano.

Esta conexión entre la heurística y la estética, organiza un proceso metodológico y teórico que va más allá de la invención y el conocimiento de lo sensible, es decir, se activan conversaciones que conectan diferentes órdenes de relación para la configuración de un proceso que contempla la postura compleja y constructorista del proceso investigativo/interventivo.

Con respecto a los conceptos metodológicos en relación a la narrativa conversacional; las historias dominantes se encuentran en la incapacidad de narrar a los jóvenes como sujetos reflexivos capaces de afrontar su realidad, dadas las connotaciones sociales y culturales que mantienen versiones saturadas al definir la juventud como un momento de difícil transición y esto acompañado de videojuegos cristaliza y sataniza estas versiones. Además la investigación trae un concepto de interés, el corpus virtual, el cual recae en la experiencia narrada de lo virtual y en la relación intersubjetiva del contexto psicoterapéutico, teniendo presente que el corpus virtual es narrado de manera dominante, ante la incansable dicotomía de la realidad, a propósito de considerar a los nativos digitales (Segui Dolz, 2009) siendo una connotación dominante que fragmenta la posibilidad de la relación por cuestiones cronológicas y de épocas: -“todos tendríamos cabida en una era digital”.

Entendiendo que para la juventud el uso de dispositivos digitales se enmarca en un momento social y globalizado, Iñiguez y Padilla (2020) sugieren reconocer los relatos como un acto político que construye un discurso no colonizando, sino auténtico y no estigmatizante, enmarcado en la Otredad y su necesidad. Por tanto, el escenario

terapéutico para jóvenes representa un reto ético en el que se atiende una necesidad a partir de un discurso que responde a la experiencia del Otro y no del terapeuta únicamente.

Los relatos dominantes enmarcan coyunturas de una psicoterapia con videojuegos, entre el lenguaje y la emergencia de relatos, los cuales dan cuenta de la interacción y se reproducen mediante aspectos culturales, puesto que se develan historias del sujeto sin extraerlo de su experiencia, se contextualiza la importancia de estos relatos dominantes para la construcción de la misma, Gómez (2003)

Además, en el ejercicio de la investigación se encontraron versiones periféricas frente a la capacidad artística, de imaginación y de construcción de metáforas de la vida práctica que ofrece el videojuego, al respecto Muñoz (2010) coincide en contemplar al joven y sus nodos conectivos e interactivos en cualidades híbridas complejas, es decir un joven que se construye en escenarios locales y globales ante la experiencia del ciberespacio.

Para terminar, los relatos alternos se constituyen en la capacidad intersubjetiva del contexto psicoterapéutico por promover relatos identitarios en el aprendizaje y la posibilidad de ser ante las condiciones problemáticas y en encontrar una pragmática del uso del videojuego; dado que no en todas las sesiones es central el uso del dispositivo, si es importante reconocer el cómo se hace, al respecto los resultados develaron el significado autorreferente de respetar los tiempos, en tanto que el dispositivo se introduce con altos niveles de comprensión y reflexión desde los marcadores contextuales de la psicoterapia sistémicamente orientada. Esta apuesta se contrapone a lo desarrollado por Hajji (2013) quien señala que “es durante los momentos de verbalización después del juego que la eficacia de esta mediación se comprueba” (p.1) en el ejercicio desarrollado en la investigación/intervención se activaron procesos narrativos antes, durante y después del uso del videojuego reconociendo niveles recursivos de

conversación que aportaron a la configuración de sujetos reflexivos.

## Conclusiones

Con respecto a los resultados obtenidos se concluye la pertinencia de organizar las narrativas desde historia, memorias y relatos alternos en relación a los tres conceptos metodológicos trabajados: Corpus Virtual, Proceso intersubjetivos como construcción social, Contexto Psicoterapéutico Narrativo con jóvenes y uso del videojuego, esto se articula con el diseño metodológico y el proceso psicoterapéutico que se sustentan en torno al videojuego Minecraft como mediador del lenguaje en los escenarios conversacionales de investigación/intervención.

El presente estudio aporta a los procesos de intervención psicoterapéutica, en el que se enmarca un nuevo panorama para las relaciones entre adultos- jóvenes que en muchas ocasiones se dificulta en el tránsito del acercamiento con los mismos. Por lo tanto, los procesos de acercamiento con estos nuevos diseños metodológicos construyen un escenario terapéutico auténtico sin descuidar a ninguna de las partes involucradas, siendo los videojuegos mediadores para abordar la salud mental, sin embargo, los estudios que utilizan dispositivos virtuales pueden verse tropezados por las actitudes y el estigma de la sociedad y las familias, siendo a futuro un recurso potente dado los cambios tecnológicos que obliguen a las ciencias sociales, entre ellas a la psicología a adaptarse a las necesidades de los individuos y la poblaciones que cada día generan mayores lazos con la tecnología (Hernandez, 2020).

De esta manera el videojuego permite comprender el mundo relacional del joven con una visión fluida, novedosa y creativa, no como una parte inconexa con la vida, sino como una parte de la co-creación de su Self relacional e identitario, dado que desde un orden metafórico se entiende al videojuego como una nueva forma de interac-

ción y comunicación en la familia, donde el corpus virtual favorece la libertad ante los cambios generados por las crisis en la juventud.

En este sentido la idea de concebir como una estrategia novedosa el uso de videojuegos, implica conectar con el momento actual de la humanidad, donde la virtualidad la construcción de la realidad y las relaciones son co-construidas en la experiencia con el uso de dispositivos inmersivos, así los videojuegos asociados con la narrativa conversacional es un aporte para el campo de la psicología clínica centrada en los jóvenes. Por lo tanto, al utilizar este dispositivo como un mediador se logran diversos procesos emocionales en la redefinición de experiencias, significados y sentidos en la reflexividad, donde el ejercicio psicoterapéutico se convierte en un escenario de prácticas conversacionales ancladas a metáforas del videojuego, sin descuidar el valor legítimo de las necesidades y problemas que demandan un dilema de atención psicoterapéutica.

## Referencias

- Bares, M. (2007). *Post-humano: la vida después del hombre*. Oaxaca Juárez- México. Editorial Almadia.
- Gianetti, C. (2005). "Estéticas de la simulación como endoestética" En. Hernandez. (Comp). *Estética, ciencia y tecnología: creaciones electrónicas y numéricas*. (pp.85-97) Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=yBuQQYtyB0C&pg=PP1&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=yBuQQYtyB0C&pg=PP1&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- González, F. (2012). "La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política". En Piedrahita, Diaz y Vommaro (Comp). *Subjetividades Políticas: desafíos y debates Latinoamericanos*. (pp.11-30). Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Hernández, A. (2020). *Videojuegos como herramienta terapéutica*. Universitat Jaume I. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191101/TFM\\_2020\\_HernandezCabezas\\_Ariadna.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191101/TFM_2020_HernandezCabezas_Ariadna.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Duque, R. (2019). *Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos. Aproximaciones a partir de la teoría de los sistemas complejos adaptativos*. Universidad Santo Tomas Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/22334/Obracompleta.Coleccionpsicologica.2019Duquerosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y Adolescencia*. Siglo XXI editores Argentina, s.a.
- Estupiñán, J & Gonzales, O. (2012). *Narrativa conversacional, relatos de vida tramas humanas Hacia la comprensión de la emergencia del Self en Interacción en Contexto ecológicos*. Bogotá D.C. Universidad Santo Tomas.
- Estupiñán, J. Gonzales, O & Serna, A. (2006) *Historias Narrativas familiares en diversidad de contextos*. Bogotá D.C. Colombia. Editorial. Universidad Santo Tomas
- Estupiñán, J. Garzón, D. Niño, J. Rodríguez, L. (2011). *Consultoría sistémica: un enfoque interventivo, formativo e investigativo*. Universidad Santo Tomás.
- Foucault, M. (2001) *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona, España: Editorial Paidós
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad el futuro de la psicoterapia*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Gómez, L. (2003). *Procesos de Subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad*. Tesis de Doctorado publicada. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

- Hajji, M. (2013) Les jeux vidéo comme outil de médiation en psychologie clinique. *Fantasmes et réalités du virtual*. Volume 79 . (pp.169-278). Doi: <https://doi.org/10.3917/ado.079.0169>
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social constructivista*. Guadalajara, México. Doble luna Editores.
- Laddaga, R. (2006) *Estética de la emergencia la formación de otra cultura de las artes*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo editora S.A
- Iñiguez, E & Padilla, N (2020) *Psicoterapia para la otredad. Lévinas, lenguaje y ética*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol 23 no.2. (pp. 552-540). Iztacala. Universidad Autónoma de Mexico. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/psicologia/epi-2020/epi202d.pdf>
- Maldonado, C. (2005). *Heurística y producción de conocimiento nuevo*. En. Hernández. (Comp). *Estética, ciencia y tecnología: creaciones electrónicas y numéricas*. (pp. 98-127). Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Munné, F. (2005). *¿Qué es la complejidad?* Universidad de Barcelona pp.5-7. Recuperado de: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/baixar-artigo-3.pdf>
- Muñoz, G. (2010). *De las Culturas Juveniles a las ciberculturas del siglo XXI*. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y desarrollo Pedagógico IDEP. Volumen 9, 19-31. Recuperado de: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/teologiaysociedad/article/view/368/565>
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos Digitales: Dieta Cognitiva, Inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires, Argentina- Editorial Santillana. Recuperado de: <https://silo.tips/download/nativos-digitales-dieta-cognitiva-inteligencia-colectiva-y-arquitectura-de-la-pa>
- Prigogine, I. y Stengers, I. (2002). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Rojas, M (2008). *Conversaciones terapéuticas relatos de problemas y cuentos infantiles en diálogo*. Tesis de Maestría. Universidad Santo Tomas. Bogotá. Colombia.
- Sánchez-Cabrero, R., Peris-Hernández, M., y León-Mejía, A. C. (2020). *Posibilidades psicoterapéuticas de la realidad virtual desde el punto de vista de sus primeros usuarios en España*. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 9(1), 41-73. <http://doi.org/10.17993/3ctic.2020.91.41-73>
- Serna, A. (2012). "Prologo". En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comp). *Subjetividades Políticas: desafíos y debates Latinoamericanos*. (pp.5-10). Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Segui, J (2009) *Nativos digitales y teléfonos móviles: ¿una nueva cultura? Apuntes para una teorización sobre la Sociedad de la Relación y los adolescentes*. Grupo de investigación Joven TIC. Departamento de Psicología social Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Recuperado de: [https://www.academia.edu/312518/Nativos\\_digitales\\_y\\_tel%C3%A9fonos\\_m%C3%B3viles\\_una\\_nueva\\_cultura\\_Apuntes\\_para\\_una\\_teorizaci%C3%B3n\\_sobre\\_la\\_Sociedad\\_de\\_la\\_Relaci%C3%B3n\\_y\\_los\\_adolescentes](https://www.academia.edu/312518/Nativos_digitales_y_tel%C3%A9fonos_m%C3%B3viles_una_nueva_cultura_Apuntes_para_una_teorizaci%C3%B3n_sobre_la_Sociedad_de_la_Relaci%C3%B3n_y_los_adolescentes)

- Selekman, M. (1996). Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas. Barcelona- España. Editorial Gedisa.
- Shotter, J. (2001) Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje. Argentina. Editorial Amorrortu España.
- Torres, C (2015) Videojuego Crítico Diseño de Simulaciones Inmersivas Como artefactos Para La Resistencia Cultural. Tesis de Doctoral. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia.
- Watts, D. (2006). Seis Grados de Separación. La Ciencia de las Redes en la Era del Acceso. Barcelona, España. Editorial Paidós.



## Experiencias de parentalidad en familias monoparentales masculinas con niñas y niños que asisten a Programas de Primera Infancia.

### Parenting experiences in single-parent male families with children attending Early Childhood Programs

*Claudia Milena Ávila Vega  
Maryori Lizeth Caicedo Suárez  
William Hernando Gutiérrez Parra  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a6*

#### Resumen

En esta investigación se identificaron algunas comprensiones de las experiencias de parentalidad en familias monoparental masculinas, que pertenecen a programas de atención a la Primera Infancia, en los Centros de Desarrollo Infantil, dando cuenta del sistema de creencias, las relaciones de género en la dinámica familiar y las prácticas parentales que se crean al interior de las mismas. Desde una metodología cualitativa, a partir de una posición crítico social que desarrolló principios de investigación-acción, a través visión socio educativa, mediante escenarios conversacionales, que nutrieron y direccionaron tanto la fase de investigación como la de intervención, que tuvo lugar con una estrategia lúdico-pedagógica. Lo anterior mostró que el sistema de creencias sobre las familias monoparentales la sitúan en una condición deficitaria, además la hegemonía de la familia nuclear sigue marcando la pauta en la forma en la que se concibe a la diversidad familiar, a su vez, se identificó que las prácticas parentales no dependen del género, pero sí de la relación con el otro. Es necesario ampliar la visibilidad de la tipología monoparental masculina en las instituciones que prestan un servicio alguno de sus miembros, como por ejemplo en los Centros de Desarrollo Infantil, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de las familias.

**Palabras clave:** Monoparentalidad masculina, relaciones de género, sistema de creencias, dinámicas familiares.

#### Abstract

In this research, some understandings of parenting experiences in single-parent male families, belonging to Early Childhood care programs, in Child Development Centers, were identified, accounting for the belief system, gender relations in family dynamics and the parental practices that are created within them. From a qualitative methodology, from a critical social position that developed action-research principles, through a socio-educational vision, through conversational scenarios, which nourished and directed both the research phase and the intervention phase, which took place with a strategy playful-pedagogical. The foregoing showed that the belief system about single-parent families places it in a deficit condition, in addition, the hegemony of the nuclear family continues to set the tone in the way in which family diversity is conceived, in turn, it was identified that Parental practices do not depend on gender, but they do depend on the relationship with the other.

It is necessary to broaden the visibility of the male single-parent typology in the institutions that provide a service for any of their members, such as in Child Development Centers, taking into account the particularities and needs of families.

**Keywords:** Single parenthood, gender relations, belief system, family dynamics.

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de parentalidad en familias monoparentales masculinas con niñas y niños que asisten a programas de atención a la primera infancia, dando cuenta de la revisión de elementos fundamentales para su comprensión, como son los sistemas de creencias que se originan en el sistema familiar o que los rodea, la construcción de las relaciones de género enfocado con las nuevas masculinidades, y como estos procesos influyen en la dinámica familiar creando experiencias en la monoparentalidad masculina.

Para los objetivos de esta investigación, puesto que su mirada de la realidad abre paso a un enfoque cualitativo – relacional de los fenómenos, que implica conocer las dinámicas que mantienen dichos fenómenos en movimiento, con constituyentes heterogéneos, entre lo uno y lo múltiple; es necesario aclarar que la naturaleza sistémica abierta, sujeta al cambio, con propiedades de incertidumbre e impredecibilidad y de carácter no lineal, esta concepción será necesaria para aproximarse a los sistemas familiares por medio de las preguntas generativas, que surgen de las Prácticas Generativas. Es inevitable acotar, que los objetivos de esta investigación poseen una visión sobre lo que trae consigo la monoparentalidad masculina, la cual no se rige por leyes universales, más bien es una construcción que se mantiene por auto-organización de los sistemas complejos.

## Construccionismo social

Las familias como sistemas dinamizadores, socializadores y traductores de procesos sociales para los individuos, ha sufrido cambios a lo largo de la historia en la forma en la que se le concibe, cómo se estructura y la relevancia que tiene para la sociedad, sin embargo el carácter hegemónico de una “familia modelo” ligado a aspectos socio-culturales, económicos, históricos y religiosos, ha marcado de manera profunda la forma en la que

se concibe a la familia, pero cuando se pierde esta visión hegemónica, se le da paso a visiones más amplias e inclusivas de las familias, mostrando un abanico de realidades en las que se sitúan las familias monoparentales masculinas.

El construccionismo es una concepción teórica en donde no existe una sola realidad y verdades universales o absolutas (Agudelo y Estrada, 2012), es decir que la atribución que hacen las personas permeadas por sus contextos, orientan la forma en la que comprenden y experimentan sus realidades.

El ser humano al vivir en sociedad se enfrenta a cambios que la misma historia, la cultura y las mismas personas dinamizan, estos cambios e intercambios afectan la visión que se tiene de la realidad e incluso para Gergen (1998) los cambios a los que se enfrenta el ser humano dependen de la relación que tienen los significados (es decir que el lenguaje es importante en esta construcción) que se le atribuyen a lo que les rodea, estos están históricamente en movimiento y en cambio permanente, además estos significados influyen en las atribuciones que hacen las personas a la realidad y con base en estas, las personas toman decisiones que, desencadenan en acciones (Gergen, 1998).

Por lo anterior según Gergen (1998) somos procesos de un devenir socio – histórico que de manera parcial facilita la construcción de la realidad a partir de lo que se le va atribuyendo a la misma, es decir que la realidad también encierra un carácter subjetivo, mediada por los significados atribuidos a la misma a través del lenguaje. Juan Sandoval (2010) siguiendo la idea de Gergen afirma que “el mundo no puede existir con independencia de las condiciones sociales” (Sandoval, 2010, p3), lo que reafirma la tesis de Gergen y su visión de un carácter construccionista que tiene la realidad.

En concordancia a lo anterior, es necesario comprender a la familia monoparental masculina, a partir de la construcción social que se genera en los espacios de los Programas de Primera Infancia, analizando procesos de construcción como, el sistema de creencias de sus miembros, las relaciones de género y las prácticas de parentalidad que se desarrollan al interior de la misma, identificando que desde la particular estructura de la tipología se construyen diferentes procesos en las dinámicas familiares dando cuenta de las características propias de dicho sistema.

### **Familia Monoparental**

La familia monoparental masculina es aquella que por estructura niñas o niños se desarrollan en sus dimensiones a partir del cuidado y la crianza de un acudiente o padre hombre, este es quien sostiene económica, emocional y relacionalmente los procesos de socialización de las niñas y los niños.

### **Estructura y Dinámica Familiar**

Para conocer la estructura y dinámica familiar de la tipología de familia monoparental masculina, es preciso reconocer que tanto la estructura familiar como el desarrollo de las dinámicas, propician las características de las experiencias de los miembros del grupo familiar, parafraseando a Salvador Minuchin, la estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales, que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia, este sistema opera a través de pautas transaccionales, es decir, cuándo y con quién relacionarse al interior del sistema, y estas pautas van definiendo al sistema familiar (Minuchin, 2004).

Según Salvador Minuchin (2004) la forma en que el sistema familiar funciona es por medio de las pautas transaccionales, las cuales posibilitan la regulación de la conducta, la creación de reglas, normas, límites, jerarquías, las funciones de cada

miembro del grupo, la existencia de subsistemas ya sea parental, conyugal, fraternal y teniendo presente el momento del ciclo vital por el que atraviesa la familia. Con base a lo anterior la estructura familiar organiza y reorganiza a los sistemas familiares, por medio de proceso de acomodación que posibilitan o no el funcionamiento del sistema y mantenimiento del mismo (Minuchin, 2004).

Por otro lado, cuando se presentan momentos que logran desequilibrar el sistema por alguna situación particular que le obligue a cambiar, este debe ser capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias, entonces el sistema familiar es entendido como un organismo dinámico, que se moviliza, ajustándose a las necesidades de los miembros del sistema (Minuchin, 2004).

Desde el autor Minuchin (2004) se identifican subsistemas que pueden generarse por generación, sexo, función, interés y por los diferentes intercambios que se desarrollan al interior y exterior, en el cual los límites influyen en la valoración del funcionamiento del sistema familiar, posibilitando que se identifique; cuando los límites son rígidos existe un desligamiento y cuando son difusos se crea aglutinamiento a los miembros.

### **Parentalidad**

La parentalidad encierra el ejercicio que hacen progenitores y/o cuidadores principales de niñas y niños, dando lugar a un conjunto de acciones y actividades que se desarrollan para el cuidado y educación de los hijos, las cuales no dependen de la composición de la familia a la que pertenezcan, pero si dependen de las múltiples formas en las que se generen las interacciones puntualmente en la relación padre, madre e hija o hijo en donde tiene lugar algunas diferencias que socialmente han sido construidas con respecto al género; como una variable que se ha mostrado como dispar, puesto que se le ha atribuido al hombre y a la mujer comportamientos asociados al cuidado y la crianza de los hijos diferenciados,



e incluso se les ha atribuido características particulares a cada uno (en términos de sensibilidad rigidez o disciplina), lo que puede condicionar el ejercicio de la parentalidad.

La parentalidad está relacionada con las construcciones culturales, sociales e históricas que giran en torno a esta, de las relaciones que tuvo la persona con sus padres en términos de cuidado, crianza y de los significados que la misma persona atribuye a su ejercicio parental, por lo anterior ser padres (en este caso) es una construcción que nace en lo social (Lenis, Martínez y Palacios. 2016).

En el ejercicio de la parentalidad, existen dos formas en que se genera la parentalidad, la primera es la biológica, la cual hace referencia exclusivamente a la capacidad de procrear, dar vida, y la segunda se refiere a la parentalidad social, la cual es comprendida por la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos, según menciona el autor, existen progenitores que pueden procrear, pero, por diversos motivos no llegan a ser capaces de garantizar bienestar a sus hijos, totalmente lo contrario sucede con personas que no pueden procrear por ciertas situaciones, pero en el ejercicio de ser padre o madre, desarrollan mayores capacidades para cuidar, proteger y garantizar bienestar. (Barudy y Dantagnan, 2010).

Dando continuidad, los autores refieren que la parentalidad social está ligada con las capacidades parentales que puede llegar a desarrollar un ser humano para desenvolverse como padre o madre. La competencia parental se refiere a la capacidad de una persona para cuidar a sus hijos y responder oportunamente a las necesidades que estos tienen y no solo con respecto a las necesidades básicas, de alimentación, techo, vestuario, también hace referencia, a los procesos afectivos, la comunicación, el apoyo en los procesos de desarrollo y las exigencias de madurez y de control, la socialización y la educación, para así ir garantizando el desarrollo de los hijos y su bienestar. (Barudy y Dantagnan, 2010).

## **Género: Relaciones de Género- Nuevas Masculinidades**

La masculinidad tiene una trascendencia histórica surge en la cultura europea antes del siglo XVIII, cuando las mujeres eran vistas como diferentes de los hombres, pero en el sentido de seres incompletos o inferiores (por ejemplo, tienen menos facultad de razón). Mujeres y hombres no fueron vistos como portadores de caracteres igualitarios, pero con el tiempo las estructuras de género y de masculinidad, se han venido formando y transformando, a través de la historia, han cambiado desde la tecnología, desde las dinámicas de clases y desde de las relaciones de género, dando inicio a la transformación de la Masculinidad, dadas por las prácticas de la cultura y de la personalidad, lo que nos ha permitido adoptar una visión dinámica y una comprensión de la masculinidad y feminidad como proyectos de género.

Según, Robert W. Connell en su artículo "La organización social de la masculinidad" define:

*"La masculinidad, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura."* (Connell, 1997, )

Donde culturalmente el género es una forma de práctica social, influyendo en la liberación de la mujer, en las relaciones de poder, en las prácticas sociales, en el crecimiento de la mano femenina en la economía, generando profundas transformaciones en las relaciones de género y cambios en las condiciones de prácticas inherentes a los hombres y a las mujeres.

Parafraseando al autor la masculinidad requiere de unos parámetros y prácticas, los efectos de esas prácticas se materializan entre otras en lo corporal, por lo cual las identidades al ser procesos emergentes están mediados por las circunstancias,

las relaciones circulares que fuera de ahondar en un determinismo amplía la visión proponiendo la masculinidad como un proceso emergente moldeada por tensiones de ciertos sistemas en las que se va desarrollando la persona (Connell, 1995).

Estos cambios y transformaciones de la masculinidades, involucran la economía, las relaciones personales, la familia y la incapacidad de las instituciones y de la sociedad civil en resolver la tensión que esto provoca especialmente en las familias, nos lleva a considerar nuevas comprensiones de masculinidad, y cómo ha influido en las nuevas concepciones de familia, donde la familia tradicional o nuclear empiezan a desaparecer, surgiendo nuevas composiciones familiares, como la tipología monoparental Masculina, la cual se estudia en el presente texto, buscando ampliar la comprensión de las experiencias parentales identificando las relaciones de género, específicamente la transformación del concepto de masculinidad en la relación con la parentalidad.

### Sistemas de Creencias

Por otro lado, es preciso comprender la creencia de “que debe hacer un padre” y lo que esto significa, está relacionado también con el sistema de creencias que trae consigo principios relacionados con la lógica y principios psicológicos, atravesados por la verificación, es decir la experiencia que se tiene con el objeto o la situación y por ende los dos hacen parte de un proceso cognitivo, lo anterior le aporta a las personas a la construcción de una noción de realidad, esta realidad sujeta a una representación de la misma, según Sandoval (2010) toda situación en el que se dé una experiencia y se tenga algún grado de conocimiento del mismo tiene un componente de creencia un componente de construcción del propio sujeto. Algunos autores definen los sistemas de creencias como ideas que se usan para delimitar, explicar y justificar la realidad (Seliktar, 1986), lo que demuestra la visión construccionista y la convergencia constructivista en donde la realidad no es una sola

visión objetiva y la realidad no crea desde una sola mirada.

Por lo anterior la parentalidad también conlleva una construcción subjetiva de la persona, puesto que los padres tienen una experiencia y un conocimiento sobre lo que se debe hacer con sus hijos y este conocimiento o representación dependen de la idea o guía de los mismos acerca de qué es lo importante al educar a sus hijos (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

Entonces, aquí surge la inquietud si lo social es necesariamente lo constitutivo y sería un error pensar que exclusivamente lo simbólico, subjetivo y lo semántico es aquello que construye realidad desconociendo que según Sandoval (2010) el significado y el mundo material se relacionan y se afectan de manera recíproca, lo anterior para no denotar un carácter reduccionista de la construcción del mundo social y mucho menos sin tener la pretensión objetivista, es decir que la realidad no es algo que se construye de manera literal sino que se dialoga con este pues es difícil aprehender y por ende construirlo. Por lo anterior el ejercicio de co-construcción de la realidad abre la posibilidad de conocer cómo se podrían concebir de otra manera las cosas y que tipo de relaciones podrían concebirse a partir de esas nuevas concepciones como por ejemplo la parentalidad masculina en hogares monoparentales.

Por último, el contexto en el que se encuentra la familia también predispone o condiciona la construcción y ejecución de la parentalidad (Martin, 2005) lo que implica que puede favorecer cuando hay redes de apoyo o dificultar cuando está presente la pobreza económica y acceso a servicios básico para el cuidado, además direcciona lo que se piensa y lo que se siente del ejercicio de parentalidad.

## Enfoque Generativo

Desde la perspectiva de Dora Fried (2019) se concibe como Prácticas Generativas a un espacio relacional y de transformación que se puede desarrollar en las personas y en los sistemas desde un recurso primordial, el diálogo, en primer lugar existe un puente entre el pasado y el futuro y en medio se encuentra el presente, allí es preciso que se cree la reciprocidad de escucha y diálogo en donde las personas tienen la oportunidad de narrarse cuantas veces quieran de forma reflexiva y constructiva. En segundo lugar es fundamental que se cree empatía, comprensión, participación mutua, confianza, que posibilitan la construcción de significados y acciones de forma organizada donde se hagan creaciones conjuntas con la identificación de los recursos disponibles.

Fried (2019) plantea un proceso llamado ecología de las posibilidades, es decir, que se crea, en este caso con el orientador y la familia una relación, que debe tener sentido para ambos participantes, y la plataforma de trabajo que se crea debe ser basado en la ecología de las posibilidades que no se dan de una parte u otra, se dan de forma mutua y está dada a partir de la variedad, innovación, complejidad, no linealidad y la creatividad que se creen para dar una lógica de posibilidades hacia el futuro (Fried, 2019).

Es preciso mencionar, que en medio de la ecología de las posibilidades se crean momentos generativos que propician la creación de ciclos generativos, pero esto se da con la recursividad que existe en los diferentes diálogos en medio de la relación: diálogos apreciativos, posibilitadores, de distinción y organización, productivos, reflexivos, mediadores y de elaboración, es estos se pueden desarrollar preguntas generativas por parte del profesional se relaciona con el sistema familiar, entonces, los diálogos permiten que los momentos generativos se den como variaciones que innovan y recuperan, al crearse el ciclo generativo, se inician secuencias donde se ven de forma puntual las

formas de cambio y transformación. La forma en que se desarrolla los momentos generativos desde el inicio del ciclo son: en primer lugar el conflicto o nodo problemático, en segundo lugar el proceso en marcha o nodo de posibilidades, en tercer lugar, diseño de un futuro o matriz generativa (Fried, 2019).

## Diseño metodológico Paradigma Crítico social

El intento por conocer la realidad o aproximarse a su aprehensión implica intervenir en ella, para esto se tiene un cuadro de referencia que facilite su concepción es decir un paradigma y una aprehensión o acercamiento, es decir una metodología, sin embargo estas dos formas de conocer la realidad vienen de tradiciones positivistas y cuantitativas que buscan objetivar y generalizar, mientras que el paradigma crítico busca comprender la realidad, más que medirla y estandarizarla, en la búsqueda de una emancipación de las personas que participan en la investigación con lo cual, Melero (2011) la investigación crítica debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma (Melero, 2011).

Para efectos de esta investigación se hace necesario desarrollar espacios que expongan nuevas comprensiones de la parentalidad masculina y así visibilizarían las “nuevas” formas en que comúnmente se estructura o forman las creencias que circulan alrededor de la parentalidad masculina, aún más si, esta es en la Monoparentalidad.

Por otro lado, facilitar la discusión del género en la parentalidad masculina y la importancia que tiene la apertura a las nuevas masculinidades, estas manifestaciones solapadas por una concepción hegemónica de lo masculino y que ha generado el patriarcado en la expresión y participación

en el cuidado y la crianza de los hijos por parte de los hombres. Con base en lo anterior, reconocer otras formas de expresar lo masculino en relación con las experiencias y dinámicas parentales, que abre la puerta a la vinculación o al reconocimiento directo de la participación y el valor intrínseco que tiene para una sociedad la Monoparentalidad masculina.

### **Tipo de investigación cualitativa de Segundo Orden**

La Presente investigación es de tipo Cualitativa de segundo orden, esta se fundamenta en una epistemología de pensamiento sistémico desde la Teoría General de Sistemas, y en el concepto de Segundo orden surge desde la Cibernética que plantea Keeney (1970) donde indica “En la cibernética, cualquier cosa, o más bien cualquier idea, es "real" (p.77) es decir que la pauta o idea sobre algo puede o no ser materializada, y no por ello deja de ser real, de la misma forma el autor expone que “ "Ver" un mundo cibernético nos exige modificar nuestro hábito de ver lo material exclusivamente.

Como lo menciona Keeney (1970) la cibernética “estudia de qué manera los procesos de cambio determinan diversos órdenes de estabilidad o de control” (p.88), lo anterior aplica al funcionamiento de los sistemas, pues permite ampliar el análisis en los procesos de retroalimentación simple (entendida como un evento que se desarrolla desde el interior del sistema familiar) o de orden superior (cuando el evento es producido por un agente externo) que se generan a través de sus experiencias de parentalidad.

Con relación, la intención de la investigación es que se comprendan las diversas experiencias de parentalidad, observando a la familia como un sistema autopoiético, que aunque pueda ser cerrado o abierto (eso depende de las dinámicas de la misma familia) él tiene sus propios recursos para regularse, retroalimentarse y desarrol-

lar sus propias dinámicas de estabilidad y control para mantener el sistema. La cibernética de segundo orden, hace inclusión de los observadores en el sistema que se observa; para los objetivos de esta investigación, el sistema familiar y los investigadores, sitúan al observador no desde afuera, sino que se integra con en el sistema que observa, como parte del todo; se puede decir que existe un agente externo en el sistema, lo cual promueve el cambio por un orden superior, pero el desarrollo de la cibernética de segundo orden no es de “ese” carácter superior, por los principios que implica desarrollarla, es decir el carácter de segundo orden, se ocupa de procesos como la cognición, el diálogo y las interacciones sociales, lo que permite desarrollar mayores comprensiones de las cualidades del proceso de investigación, en la complejidad de elementos que se analizan y con el desarrollo del ejercicio autorreferencial en tanto promueve la autonomía de los observadores y observados. Suele suceder en algunas investigaciones de otro carácter que se exige “objetividad en quien investiga” observando todo desde un foco exterior, lo que de forma contraria sucede en esta investigación, ya que se propone un proceso de complementariedad en la intersubjetividad buscando, además un equilibrio entre lo subjetivo y objetivo.

Por ello este tipo de investigación permite que se comprendan las experiencias de parentalidad de las familias monoparentales masculinas, sin cambios intrusivos, por el contrario, si se genera un cambio se da en el sentido que el propio sistema posibilite y quiera de acuerdo a sus dinámicas. Por último, el carácter de lo cualitativo se enfoca en las cualidades y no cantidades, en la búsqueda del significado propio y no se basa en hacer generalizaciones.

En este tipo de investigación se desarrollan procedimientos como la observación directa y participativa, algunas de las etapas de este tipo de investigación se inician con la categorización la cual hace la clasificación de cuál es el todo y sus

partes (categorías) a estudiar, en el caso de esta investigación son las Experiencias Parentales de las Familias Monoparentales Masculinas, en segundo lugar se da la estructuración, allí se crean las interacciones, el proceso de dialéctica donde se muestran las expectativas y los significados, las metáforas, y se integran las categorías que son las partes del todo a estudiar.

### **Metodología de la Investigación Cualitativa: Principios de la Investigación Acción**

Para la investigación se aplicaron algunos principios de la metodología de Investigación Acción, este tipo de metodología permite centrarse no solo en los resultados, si no, en el proceso que se va desarrollando a lo largo de cada fase, lo que de forma coherente se articula con el tipo de investigación cualitativa de segundo orden propuesta en el apartado anterior, considerando que el proceso se concentra en el desarrollo de las interacciones y el diálogo entre observadores y observados, y la participación se convierte en un recurso metodológico por el cual se motiva la acción para la retroalimentación del sistema, y se posibilita el surgimiento de lecturas diferentes, procesos de resignificación, en torno al tema central de la investigación que busca la comprensión de las experiencias de parentalidad. (Sandoval, 2002).

Con relación, el autor Ander-Egg (2003: 32; citado por Sánchez, 2009) menciona la investigación como un procedimiento que debe caracterizarse por ser un ejercicio de constante reflexividad, debe hacer con un carácter integrador, de manera sistémica, con un carácter crítico que exprese cuál es la finalidad de la práctica de la propia investigación; con relación a la acción se refiere que esta es la misma manera de hacer el estudio sobre el fenómeno que se busca investigar, que al realizar ese acto ya se está interviniendo con dicha realidad, el propósito mismo de investigar esta guiado a la acción, entonces esta automáticamente se convierte en una fuente de conocimiento, los anteriores aspectos son las bases que se apropiaron a la pre-

sente investigación. Por último, todos son agentes activos que posibilitan el conocimiento y las acciones transformadoras de la realidad a través de los diálogos reflexivos que se buscarán desarrollar en el momento de la integración de los observadores con el uso de la estrategia metodológica de Escenarios Conversacionales que a continuación se desarrolla.

### **Metodología de intervención investigación socio educativa: Escenarios Conversacionales**

Esta estrategia se toma como opción para la presente investigación debido a la recursividad, es decir que se reúnen varios intereses intra teóricos y extra teóricos con el mismo objetivo de la investigación, además posibilita la conexión del ejercicio autorreferencial, la experiencia del contexto y lo académico. En segundo lugar, esta estrategia permite que se pueda convocar y concertar con las familias y comunidad interesada en el tema de investigación, se permite que diversos actores estén en el desarrollo, en este caso las familias Monoparentales Masculinas que con sus voces y las múltiples narraciones que llegan a desarrollar a través del relato de sus historias de vida, van dando lugar a la participación de los investigadores y docente quienes también participan y en conjunto se van creando otras formas de narrarse frente a una o varias experiencias y eso posibilita que se den alternativas a la visión propia frente a la experiencia, se puede generar una resignificación de estas, aportando a un bienestar a las familias.

Esta metodología requiere la creación de espacios donde se diseñen diversos momentos para cada escenario conversacional, cada proceso, es diferente, tiene un actividad, con un objetivo y preguntas orientadoras todos los aspectos con relación al tema de la investigación, el propósito mismo de cada momento debe propiciar la participación, la reflexividad, el relato de experiencias, y que se puedan conversar las diferentes posturas de las familias, la docente y los investigadores, para ello se destinan los momentos y recur-

tos que construyen el escenario conversacional.( Dossier USTA).

Para llevar a cabo la Metodología de investigación acción desde los principios propuestos se hace el proceso a partir de la estrategia de Escenarios Conversacionales, se usó la grabación de audio y video como un instrumento que permitió posteriormente la transcripción del escenario conversacional, facilitando el reconocimiento de los contenidos más relevantes para el proceso de análisis del contenido, en relación con los resultados obtenidos y la discusión que se expone de los mismos.

La propuesta de intervención surge del acercamiento investigativo a las experiencias de Monoparentalidad masculina, las creencias que giran en torno a sus dinámicas, los procesos de parentalidad, relaciones de género y las expresiones de nuevas masculinidades. La implementación buscó propiciar un espacio de reflexión para ampliar las comprensiones de las experiencias de parentalidad masculinas, por medio de estrategias lúdicas pedagógicas dirigidas a familias y talento humano de los programas de Primera infancia en Centros de Desarrollo Infantil. Con lo anterior se incentiva el reconocimiento social e institucional y se promueve la inclusión sin ningún tipo de distinción.

### **Diseño metodológico del proyecto de intervención**

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación, se desarrolló en el marco de la Política de Primera Infancia específicamente en Centros de Desarrollo Infantil, se propone desarrollar el proyecto de intervención “comprensión de experiencias de parentalidad en familias monoparentales masculinas” exponiendo como objetivo general propiciar un espacio que permita ampliar la comprensión de las experiencias de parentalidad de las Familias Monoparentales masculinas por medio de estrategias lúdicas pedagógicas dirigidas

a las familias y talento humano de los programas de primera infancia.

En el primer momento se busca reconocer cuales son los sistemas de creencias que se tienen del significado de familia por medio de la estrategia “Un Juego de otro planeta 1 Nivel” por parte del grupo de familias y el talento humano del Centro de Desarrollo Infantil. En el segundo momento identificar las experiencias de la parentalidad en relación con la masculinidad y las relaciones de género en las familias y el talento humano del Centro de Desarrollo Infantil a través de la estrategia comprender la dinámica y estructura familiar dando cuenta de la importancia de reconocer como se presentan esas circunstancias que pudieron crear esta nueva forma de acomodación en las familias monoparentales masculinas 2 Nivel”. Como último momento se quiere propiciar espacios de reflexión sobre el desarrollo de la parentalidad en Familias Monoparentales Masculinas por medio de la estrategia “Un cuento de no Creer” con las familias y el talento humano del Centro de Desarrollo Infantil.

Por último, se anexan los enlaces para las estrategias: “Un Juego de otro planeta”: [https://drive.google.com/file/d/1gJ6c\\_xpnwYyAEbYlR-RVBsQBjvsjsr9AP/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1gJ6c_xpnwYyAEbYlR-RVBsQBjvsjsr9AP/view?usp=sharing) “Un cuento de no Creer”: <https://youtu.be/mE0jvivy6rsw>  
Resultados y Discusión.

En el desarrollo de la fase investigativa se identificó la idea de la familia monoparental como una familia incompleta, por la falta de algún miembro esto guarda relación al sistema de creencias que se forma en un pensamiento al cual se le asigna un peso de verdad subjetiva que puede desarrollarse como una certeza parcial o absoluta independientemente de que lo sea o no, mayoritariamente adquiridas por transmisión cultural y mediada por las experiencias, logramos ver que los sistemas de creencias son construcciones heterogéneas de los pensamientos que buscan explicar la realidad. El sistema de creencias que cada

persona construye frente al concepto de la familia influye en el ejercicio de parentalidad, así como en otros procesos sociales como manifiesta Martin (2005), por ejemplo en la familia que aportó sus experiencias, manifiesta que en una familia monoparental masculina existe la ausencia de la madre como factor indispensable para la crianza y para la conformación de una familia. En lo anterior se evidencia esta creencia de familia nuclear como la única estructura familiar válida, pone de manifiesto la creencia de una familia incompleta y en cierto punto no tan válida para el ejercicio de la crianza.

Por otra parte, las atribuciones que se hacen sobre las relaciones de género influye en los comportamientos que deben tener sobre el ser hombre, la masculinidad y está inmersa en el proceso de crianza, que inevitablemente está rodeada por un espectro cultural e introducida a la misma sociedad que contienen al sujeto, para la familia que expone sus experiencias, dichas relaciones de género están marcadas por el patriarcado, en donde el hombre se comporta de una forma y modela a los hombres de maneras muy similares, además, la forma de conformación familiar está íntimamente vinculada con la heteronormatividad y la familia nuclear en donde la mujer ejerce de manera casi que innata o intrínseca a su género la crianza y el cuidado de los miembros de la familia.

Se puede evidenciar cómo la experiencia del núcleo primario en su vivencia como hijo, del padre de la familia monoparental masculina que está compartiendo su experiencia, tuvo y tiene gran influencia, pues, facilita asumir su propia parentalidad de tal forma que le da la posibilidad de ejercerla sin tener una rigidez frente al afecto con su hijo, puesto que su padre, según manifiesta, mantuvo una relación de calidez con él.

Por otro lado se asume la crianza y la parentalidad en una familia monoparental como un acto normativo en la mujer y un acto heroico cuando es ejercido por los hombres. Lo anterior

anclado al sistema de creencias que circundan en estructuras e instituciones sociales. Además se puede reconocer que la tipología familia monoparental masculina, al igual que otras tipologías familiares (nuclear), puede llegar a ser comprendida como un sistema familiar que está estructurado de forma diferente, que genera dinámicas en entorno a las interacciones de sus miembros, y también posee recursos propios, tiene la potencialidad de organizarse de diversas normas de manera que promueva el bienestar del propio sistema, minimizando la visión deficitaria de la tipología familiar, ya que se piensa que es una familia incompleta por falta de un miembro.

La realidad se construye con base en los significados que se comparten con los otros, lo que implica que las prácticas parentales no dependen del género pero sí de la relación que se tiene con el otro. El sistema de creencias es una forma en la que las personas pueden estructurar sus pensamientos y darle sentido y significado a sus experiencias (Gergen, 1998), las nuevas masculinidades son procesos emergentes que muestran las formas en la que cada persona ejerce su masculinidad o su género.

Las nuevas masculinidades buscan poner en perspectiva el género y sus implicaciones en el ejercicio pleno de la subjetividad y el reconocimiento de las personas por encima de las atribuciones ejercidas alrededor de su biología sexual, lo que permite ampliar la comprensión del sistema familiar en relación a los procesos de la misma dinámica familiar, dando cuenta de las interacciones y roles, la comunicación, normas y límites, que van formando unas particulares formas de cuidado y crianza con los hijos, contraponiendo la creencia de que son funciones que son culturalmente atribuidas y asignadas a las mujeres.

Frente al acompañamiento a las familias monoparentales masculinas por parte de las instituciones como los programas de primera infancia, aún se mantiene la concepción hegemónica

de la familia nuclear como referente e ideal y que es preciso enfocar el proceso educativo para padres que viven solos con sus hijos. Lo cual, aporta a la necesidad de ampliar la comprensión de la tipología familiar desde todos los actores de la sociedad, de otra parte, se identifica, que se debe hacer uso del lenguaje inclusivo en aras de reconocer las diferencias de las familias de esta tipología, las instituciones debe dejar de visibilizar al hombre común, como figura que representa peligro en la crianza de los niños

## Conclusiones

El sistema de creencias incide de manera directa en la forma en la que se concibe a la familia, cuando no está relacionada con la familia nuclear esta se concibe como incompleta.

La parentalidad depende de la relación que el mismo sistema familiar construye en sus dinámicas, estructura y no depende necesariamente del género.

Las nuevas masculinidades favorecen la expresión de la parentalidad masculina, en un contexto socio cultural que limita la expresión de calidez y cercanía a los hombres.

Frente al acompañamiento a las familias monoparentales masculinas por parte de las instituciones, se observó que aún se mantienen en dichas instituciones la concepción hegemónica de la familia nuclear como referente e ideal, entonces, es preciso ampliar la concepción de familias que se tienen al interior de sistema educativo y en los actores de la sociedad, para así visibilizar a las familias en general.

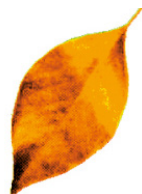
Por último se identifica que se debe hacer uso del lenguaje inclusivo, en aras de reconocer las diferencias de las familias de esta tipología, las instituciones deben dejar de visibilizar al hombre como una figura que representa peligro en la crianza de los niños.

## Referencias

- Agudelo, M. Estrada, P. (2012), Constructivismo y construcción social: algunos puntos en comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva* No. 17: 353-378.
- Connell, R.W. (2005). Change among the Gatekeepers: Men, Masculinities, and Gender Equality in the Global Arena. *Signs* 30(3): 1801-1825.
- Connell, R.W. (1997). La organización social de la masculinidad. Ediciones de las mujeres No. 24. Isis internacional.
- Capelli, A. (2010). Paternidad y monoparentalidad: un acercamiento a su estudio. *Contribuciones a las ciencias sociales*.
- Constitución Política de Colombia (1991) 2ed. Legis recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Código de Infancia y Adolescencia (Concordado) Ley 1098 de noviembre 08 de 2006, Reimpresión: 5.000 ejemplares ISBN: 978-958-8295-19-0 Bogotá, D.C., octubre de 2010, recuperado de [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/codigo\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/codigo_de_infancia_y_adolescencia.pdf)
- Congreso de Colombia. (02 agosto de 2016) La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, recuperado de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Bertalanffy, L. (1968) *Teoría General de los Sistemas*. Nueva York: George Braziller. Impreso en México Fondo de Cultura Económica Av. de la Universidad. México, 975; 03100 México, D.F. ISBN 968-16-0627-2, Pp. 1-308.
- Barudy, J. Y Dantagnan, M. (2010) *Los desafíos Invisibles de ser madre o padre. Manual de Evaluación de las competencias y la Resiliencia Parental*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Echeverry, L (2004). *La familia en Colombia. Transformaciones y prospectiva*. Cuadernos de centro de estudios sociales. Universidad Nacional de Colombia.
- Dossier USTA. Escenarios conversacionales reflexivos
- Lenis, L., N Martinez., K, Palacios. (2016). *Experiencias de parentalidad en familias monoparentales*



- tales masculinas en contextos de vulnerabilidad social.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2019) Documento Maestro Línea y Sublínea de Investigación, tomado del documento base de la Especialización La investigación en el Programa de Especialización en Educación y Orientación Familiar. Bogotá.
- Fried Schnitman, Dora. (2019). Seminario Practicas Generativas en Diversos Campos del Vivir Humano. Colegio Interdisciplinario de Familia. Bogotá
- Gergen, K. (1996) Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.
- Goñi, J. (2005). La familia monoparental: ausencia de atención política y legislativa y su impacto sobre la situación social de la mujer. Temas Laborales.
- J. Sandoval, (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la psicología social. Universidad de Valparaíso.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Free Press, Glencoe.
- J. Andréu (2010). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
- Keeney, B. (1970) Estética del Cambio. Barcelona: Paidós Iberica. ISBN: 9788475096827. Pp 1-232.
- Krippendorff, K.(1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós Comunicación.
- Melero, A. N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales.
- Martínez, M. (1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. (2º ed.). México: Editorial Trillas
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual), Revista de Investigación en Psicología, (volumen 9). N° 1, Pp.123-146.
- Minuchin, S. (2004). Familias y Terapia Familiar. Barcelona España. Editorial Gedisa, S.A.
- Martínez, M. (2011). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. Universidad Simón Bolívar, Caracas. Opción, Año 27, No. 65 (2011): 45 - 80 ISSN 1012-1587.
- Martin, C. (2005). La parentalidad: controversias en torno de un problema público. Revista estudios de género. La ventana, 3 (22). Pag. 7 - 21
- Solís -Camara, P; Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. Anales de Psicología, vol. 23, núm. 2, pp. 177-184.
- Seliktar. (1985): Identifying a Society's Belief Systems. En N. Hermann (Ed), Political Psychology. San Francisco: Jossey Bass.
- Saldaña, L. (2018). Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile; Polis Revista Latinoamericana
- Sandoval Casilimas. (2002). La Investigación cualitativa. CAP 2: Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos PP 53-93.
- Silva, A. Pertuz, M. Scarpati, M. (Abril 2014) Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes, Divers.: Perspect. Psicol. / ISSN: 1794-9998 / Vol. 10 / No. 2 / 2014 / pp. 225-246 Corporación Universidad de la Costa –CUC– Barranquilla, Colombia.
- Sánchez, R. (junio-diciembre 2009). La Investigación-Acción-Participativa en la gestión de iniciativas locales de desarrollo de la actividad artesanal textil de Guadalupe Yancuictlalpan, Estado De México Quivera, vol. 11, núm. 2, pp. 191-218 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México de los cambios sociales.
- Vasco. C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del Artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. Documentos Ocasionales n°54. (5). Bogotá: CINEP



## Jóvenes en riesgo de habitar la calle y sus redes de apoyo en el IDIPRON UPI Perdomo – Bogotá-Colombia

### Youths at risk of living on the streets and their support networks – The experience from IDIPRON-UPI Perdomo – Bogotá

*Natalia Lara Vega*<sup>23</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a7

#### Resumen

Este artículo surge de la investigación Jóvenes en riesgo de habitar la calle y sus redes de apoyo: la experiencia desde IDIPRON UPI Perdomo – Bogotá. El objetivo de la investigación fue analizar la manera en que jóvenes en riesgo de habitar la calle y vinculados al Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud - IDIPRON comprenden las dinámicas de su red de apoyo social, mediante un estudio cualitativo, usando entrevistas en profundidad y análisis de mapas de redes, con una muestra de cuatro jóvenes del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON, Sede Perdomo, que se encuentran en riesgo de habitar la calle. Como resultado principal se logró determinar que los participantes actualmente perciben a IDIPRON como el contexto en el que se circunscribe una red de apoyo social relevante que les permite adquirir conocimientos para sopesar sus necesidades económicas y un espacio para conocer nuevas personas para aumentar su red de apoyo social. Además, la investigación logró concluir que los jóvenes en riesgo de habitar la calle perciben, además de IDIPRON, a su familia, la religión y el consumo de la marihuana como espacios en los que reciben apoyos de tipo emocional, informativo y material.

**Palabras clave:** Jóvenes, redes de apoyo social, riesgo de habitar la calle, calle.

#### Abstract

This research analyzes the dynamics of the social support networks of youths at risk of living on the streets are analyzed through a qualitative study, using in-depth interviews and network map analysis, with a sample of 4 youths from IDIPRON – UPI Perdomo, who are at risk of living on the streets.

As main finding, all participants currently perceive IDIPRON as the context in which a principal social support network is circumscribed, which allows them to acquire knowledge to cope with their economic needs, and also provides them with a space to meet new people to increase their social support network. Furthermore, this research concluded that the youths at risk of living on the streets consider, in addition to IDIPRON, their families, religion, and marijuana use as providers of emotional, informative and material support.

**Keywords:** Youths, social support networks, risk of living in the streets

<sup>23</sup> natylaravega@gmail.com

## Introducción

Lamentablemente en Colombia 'el riesgo de habitar la calle' es un tema que no se ha abordado claramente desde el marco jurídico. La ley 1641 de 2013 contiene lineamientos generales de una política pública social dirigida a garantizar, promocionar, proteger y restablecer los derechos de las personas habitantes de calle, pero no en riesgo de habitarla.

Ahora bien, de acuerdo con el censo de habitantes de calle del DANE (2020), el apoyo que más tienen las personas habitantes de calle lo tienen por parte de familiares, pero no es claro qué tipo de apoyo reciben. En segundo lugar, están sus amigos, pero tampoco es claro qué tipo de ayuda reciben, y no se sabe si estos amigos son personas que también están en la calle. Los programas y estudios sobre la prevención de habitabilidad en calle y sobre todo en prevención de consumo de SPA<sup>24</sup> se centran en afianzar los lazos familiares (Integración Social, 2018) pues, se ha demostrado que el apoyo familiar es uno de los soportes emocionales que tienen las personas habitantes de calle que ha hecho que consideren volver a casa (López, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, fue de interés para esta investigación conocer la red de apoyo de algunos beneficiarios del IDIPRON, quienes se pueden considerar en riesgo de habitar la calle. La justificación para realizar esta investigación radica en la importancia tanto académica como social de estudiar el riesgo de habitar la calle y de cómo pueden entenderse las dinámicas de apoyo social de las personas que se encuentran en tal situación. Desde un punto de vista académico, la investigación se mostró relevante en tanto las investiga-

ciones sobre redes de apoyo social de personas en riesgo de habitar la calle son escasas y no brindan información concreta sobre contextos particulares que pueden aportar a comprender el fenómeno. La mayoría de los estudios que se encontraron refieren al contexto de habitante de calle y no a las personas que están en riesgo de habitarla.

El objetivo de la investigación fue analizar la manera en que jóvenes en riesgo de habitar la calle y vinculados al Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud - IDIPRON comprenden las dinámicas de su red de apoyo social.

Por ello, la pregunta que guio la investigación fue ¿Cómo comprenden las dinámicas de su red de apoyo social un grupo de jóvenes en riesgo de habitar la calle, quienes hacen parte de los programas educativos del IDIPRON en la Unidad de Protección Integral (UPI) Perdomo<sup>25</sup> ?

Para responder la pregunta en este artículo, primero, se describe la manera en que se usó la metodología de las entrevistas y los mapas de redes; luego, se presentan los resultados agrupados por las categorías de análisis juventud, redes de apoyo social y riesgo de habitar la calle; y, al final, se describen las conclusiones generales que dan cuenta de la necesidad de profundizar en el estudio de jóvenes en riesgo de habitar la calle.

## Metodología

Para esta investigación se escogió un diseño de carácter cualitativo descriptivo de la red de apoyo social y el nivel de vulnerabilidad que tienen las personas en riesgo de habitar la calle en Bogotá. La investigación analiza las representaciones que tienen los sujetos sobre las categorías referidas (Campoy y Gómez, 2009)

<sup>24</sup>Sustancias Psicoactivas

<sup>25</sup>El IDIPRON es una entidad distrital que trabaja por el goce pleno de los derechos de la niñez, la juventud y la adolescencia en situación de calle, en riesgo de habitarla, o en condiciones de fragilidad social (IDIPRON, 2019). Además, cuenta con varias sedes en puntos estratégicos de la ciudad para atender a dichas personas (IDIPRON, 2015). Para el presente texto, se estudiará la sede de IDIPRON Perdomo. La sede Perdomo de IDIPRON tiene como objetivo principal ofrecer educación básica y media a niños y jóvenes que presentan las condiciones mencionadas anteriormente. La sede se encuentra en el barrio Perdomo, al sur oriente de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá - Colombia, y cuenta con un promedio de 250 a 300 estudiantes, algunos de ellos en riesgo de habitar la calle, con edades entre los 13 y 28 años.

Como técnica de recolección de información principal se utilizó la entrevista semiestructurada en profundidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La estructura flexible de la entrevista se construyó a través de preguntas guía pensadas para obtener información suficiente y relevante para responder la pregunta de investigación y para que tuvieran un contenido estructuralmente similar que permitiera hacer comparaciones relevantes en el análisis. Para facilitar que la información recogida sirviera como insumo para el análisis de las redes de apoyo, se les entregó a los participantes el formato de mapa de redes de apoyo (Sluski 1997).

La población de este estudio fueron cuatro jóvenes en riesgo de habitar la calle que hacen parte de los programas educativos del IDIPRON UPI Perdomo. La selección se hizo a partir de un muestreo por conveniencia no probabilístico y no aleatorio. Se escogieron por la proximidad, y confianza que tenían con la investigadora. Estos jóvenes están entre los 26 y 28 años, quienes por diversas razones socioeconómicas han salido de los procesos de formación formales de la educación primaria o secundaria y han manifestado su deseo de terminar el bachillerato y aprender algún oficio para trabajar. La mayoría de los estudiantes de IDIPRON viven en barrios de estratos 1 y 2 además de encontrarse desempleados o en inactividad económica. Algunos estudiantes a través de convenios realizados entre IDIPRON y otras entidades distritales o privadas prestan servicios remunerados relacionados con la formación que están recibiendo, desempeñándose, por ejemplo, como personal de apoyo en Transmilenio, vías, restaurantes, carpinterías, talleres de motos, o haciendo mantenimiento de equipos de cómputo, algunos días de la semana.

Para el estudio se seleccionó una muestra de 4 jóvenes en riesgo de habitar la calle que han hecho parte de la UPI Perdomo que manifestaron su interés de participar en el estudio. La primera

participante fue Marcela, mujer que para el 2018 tenía 26 años estaba estado de embarazo, vivía con su mamá, su padrastro y su hermano. Fue bachiller del IDIPRON, tenía estrato socioeconómico dos y buscaba crear una empresa de belleza. Vivía en la localidad Ciudad Bolívar, en el barrio Mochuelo en una casa compartida en arriendo. Contaba con los servicios públicos básicos como el agua, la luz y el gas.

La segunda participante fue Gabriela, una mujer que para el 2018 tenía 28 años, tiene seis hijos y vivía con su novio y sus tres hijas mujeres. Ella también terminó su bachillerato en IDIPRON, tenía estrato socioeconómico uno y era ama de casa. Vivía en la localidad de Ciudad Bolívar, en el barrio Arabia. La familia lleva varios años construyendo su casa en un lote con asentamiento irregular, cuentan con algunos servicios públicos como luz y gas, pero no han logrado tener el servicio del agua.

El tercer participante fue Andrés, un hombre que para el 2018 tenía 28 años, tenía dos hijos, pero por razones personales en la entrevista solo habló de su relación con uno de ellos. Andrés vivía con un amigo y la familia del amigo, pagaba arriendo y ayudaba comprando algunas cosas del mercado para todos. En la casa donde vivía tenían problemas de hacinamiento. Residía en la localidad Rafael Uribe en el barrio Diana Turbay, tenía todos los servicios básicos, fue bachiller de IDIPRON y su estrato socioeconómico era uno. Andrés actualmente canta rap en los buses y en conciertos con una banda, y da talleres de rap en IDIPRON.

Por último, Roberto que para el 2018 tenía 28 años, no tenía hijos, vivía en la localidad Ciudad Bolívar en el barrio El Paraíso con su mamá, el novio de la mamá, su hermana y su sobrino. Le ayudaba a su mamá con algunos gastos de la casa, contaba con todos los servicios públicos. Fue bachiller de IDIPRON, vivía en estrato dos y estudiaba en IDIPRON para ser gestor turístico.

<sup>26</sup>Este y los demás nombres referenciados de los participantes son seudónimos usados para garantizarles el anonimato.

Como se puede evidenciar, los cuatro jóvenes participantes vivían en barrios con índices de pobreza más altos que los del promedio de la ciudad, según el índice de pobreza multidimensional (IPM) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018). Además, estos barrios presentan altas tasas de trabajo informal y un alto nivel de desempleo, perjudicando la calidad de vida de sus habitantes, en tanto el grueso de su población no está cubierta médicamente en caso de alguna calamidad y no tiene un ingreso fijo, dificultando su planeación financiera. En algunos casos, los sectores en donde habitan los participantes no cuentan con cobertura en los servicios públicos, presentan hacinamiento y riesgo de estabilidad en las viviendas. También hay deficiencia en el estado de las vías para transporte y movilidad.

Las entrevistas se realizaron en transcurso del año 2018 y los análisis de resultados, conclusiones y escritura del texto se realizó en 2019-2020 y 2021. Se realizó una entrevista con cada uno de los participantes, con duraciones cercanas a las tres horas, contando el tiempo de charla informal, 10 a 15 minutos, antes de la entrevista para la generación de confianza<sup>27</sup>, en escenarios públicos escogidos por los participantes para su comodidad y realizando una grabación con su consentimiento. Al finalizar las entrevistas se les dio un aporte económico, reconociendo su tiempo y su disposición.

El análisis de las narrativas de los cuatro jóvenes participantes se hizo por medio de la construcción de mapas de redes. El mapa de redes es una herramienta que permite hacer una representación gráfica que muestra cómo están conectadas cada una de las personas en diferentes variables (Sluzki, 1997). Este mapa se encuentra dividido en cuatro partes: familia, amistades, relaciones laborales y relaciones comunitarias. Además, el área del mapa tiene tres círculos que denotan diferentes alcances de las relaciones: 1) círculo de relaciones íntimas, 2) círculo de relaciones personales y 3) círculo de conocidos y relaciones esporádicas.

## Resultados

En el presente análisis de resultados se explicará el concepto de juventud aterrizado a la población con la que se trabajó. Luego se describirá la red de apoyo de los participantes del estudio en términos de su estructura. Enseguida, se realizará un análisis de la funcionalidad, la comprensión de necesidad y satisfacción que tienen los participantes sobre sus redes de apoyo. Finalmente, se describirán los riesgos que pueden diagnosticarse en los participantes, a partir de los análisis realizados de sus redes de apoyo, teniendo como base el consumo de drogas y los conflictos y tensiones que se encuentran en esta red.

## Juventud

Los participantes son jóvenes que, desde la perspectiva de su entorno familiar, vivieron una infancia difícil, donde existió violencia, drogas, alcohol, tensiones familiares y peleas continuas con los hermanos. Adicionalmente, los participantes tienen problemas económicos que complican la dinámica en el hogar. En tercer lugar, el contexto social en el que vivían es complejo, pues vivían cerca de organizaciones de jóvenes pandilleros que realizan actos de vandalismo, venta de alcohol, drogas y microtráfico.

En este contexto, los participantes refieren que salir de su casa implica vivir en un entorno más libre, en el que puede consumir droga fácilmente, en el que no se les juzga y en el que los amigos vienen y van:

A mí me gusta la calle, me hace sentir bien, tranquilo, estoy con mi gente, si hay algún problema, se soluciona más fácil que en la casa. Y aunque estoy más expuesto, pues me siento más tranquilo porque la gente me conoce, sabe quién soy, (...) lo malo de la calle es que al final de las farras siempre estás solo, no hay nadie que te ayude, que te de la mano, todos están en su cuento, en su video, en su viaje. Cuando vivía en la calle pues ya sabía que me iba a quedar solo y bus-

caba un lugar para pasar la noche, pero ahora que vivo otra vez con mi mamá pues cuando ya se acaba todo, vuelvo a mi casa, sé que de alguna manera me van a recibir y que por lo menos voy a vivir debajo de un techo y unas cobijas viejas pero calientes (Roberto, 2018).

Como se puede evidenciar en lo anterior, a pesar de tener posibilidades para sobrevivir en la calle y encontrar allí soluciones fáciles a los problemas que se les presentan, siempre tienen motivaciones para volver a casa.

Reguillo (2000) explica que la juventud no solo es un concepto que se define en una edad, sino en el papel activo y la capacidad de negociación con los sistemas que tienen los jóvenes. Esto explica cómo los cuatro jóvenes han encontrado en su hogar y en la calle maneras de negociación a su conveniencia. Por ejemplo, en la calle encuentran un lugar para consumir drogas con tranquilidad, para hablar con total libertad con sus amigos y en la casa encuentran un lugar para dormir bajo un techo, comer bien y estar con su familia, así existan muchos problemas.

Sumado a lo anterior, Marcela, Gabriela, Andrés y Roberto son personas que tienen un papel activo en la sociedad como jóvenes conocedores de la calle, en riesgo de habitar la calle, con redes de apoyo social particulares, que les ayudan a tener una comprensión del mundo tal vez diferente a otros jóvenes con otras condiciones. Como bien explica Makowski (2017), esto implica que tienen capacidades que deben ser visibilizadas. Lamentablemente, su condición de jóvenes en riesgo no es visibilizada por políticas públicas que les den el papel de seres que comprenden el mundo. Y aunque existan instituciones que los atienden, no tienden a verlos como como jóvenes con capacidades, sino solo como población en riesgo.

Una visión de la situación de estos jóvenes desde el enfoque de las capacidades implicaría asumirlos como jóvenes que tienen una comprensión del mundo que es interesante y valiosa y, por

ende, implicaría tenerlos en cuenta en sus ideas y propuestas. Pero parece que para hacer las políticas públicas no se escucha a quienes hacen parte de la población que las va a recibir, viéndolos solo como personas a quienes les falta algo y entendiendo que la política radica en encontrar maneras de suplirles esa carencia.

Por ejemplo, dos participantes en su entrevista aseguraron saber salir de drogas como el basuco y el pegante a partir de la marihuana. Así, ellos pueden claramente explicar paso a paso cómo fue su experiencia y proponer alguna solución para quienes estén pasando por esa situación. De la misma manera, las mujeres participantes explicaron cómo son tratadas por ser mujeres en la calle y en su casa. Ellas decían que, si dejaran de ser vistas como objetos sexuales, podían estar en la calle más tranquilas.

Mi mamá siempre me decía cómo vestirme, me regañaba por usar escote y falda. Eso me fastidia mucho, no porque fuera mi mamá, sino porque era cierto, en la calle los manes se le acercaban a uno solo por el cuerpo, es una ventaja porque te dan droga más fácil sin pagar, a los manes les toca más difícil, (...) pero si lo vieran a uno diferente, se darían cuenta de que yo soy re chimba, igual que los hombres, o sea no necesito ser mujer para ser chévere, (...) deberían enseñar en la casa y en los colegios a que las mujeres y los hombres son iguales (...) así me sentiría más tranquila en la calle (Marcela, Entrevista Marcela redes de apoyo y riesgo de habitar la calle, 2018).

Cualquiera de los dos ejemplos, acerca de la droga o la visión de género, muestra cómo ellos tienen una comprensión de su realidad, que vale la pena ser escuchada y discutida.

Ahora bien, los cuatro jóvenes no solo están en riesgo de habitar la calle, también existen otros riesgos que tienen por ser jóvenes sujetos a vulnerabilidades sociales diversas. Estos otros riesgos hacen referencia a la delincuencia juvenil, al em-

barazo adolescente, a la vulnerabilidad económica, al consumo de drogas, entre otros. Algunos de estos riesgos son naturalizados o no son visibilizados de manera problemática por los jóvenes. Por ejemplo, en las entrevistas no problematizaron el acercamiento que tienen al consumo de drogas, es decir, consideraban que era normal encontrar en el barrio donde viven, gente que les vende droga y no tenían ningún problema con ello. Otro ejemplo de la naturalización de los riesgos es cuando las mujeres participantes hablan del embarazo como algo muy común que les pasa a todas las mujeres. Nunca problematizaron que eran muy jóvenes para ello, sino que había una gran desventaja con los hombres, ya que ellos podían estar más libres en la calle y ellas no.

Esto hace referencia a lo que García (2018) nos explica acerca de cómo el embarazo irrumpe la vida de los jóvenes en momentos en los que todavía no alcanzan su madurez física y mental. Marcela y Gabriela ven la maternidad como una barrera para seguir teniendo una vida transitoria en calle. Además, se sienten en desventaja con hombres también padres quienes si pueden desprenderse de sus hijos para vivir la calle. También reportan sentir presión social porque las mujeres sean madres:

De todas formas, en algún momento iba a ser madre, pues ya que me tocó lo asumo, (...) mis papás adoran a sus nietas, sin ellas no tendría sentido la vida de mis papás, y aunque lo juzgaron, ahora no las pueden dejar. (...) yo me siento realizada con mis hijos, aunque es muy difícil y se me complican las cosas, si en este momento yo no tuviera hijos, sería muy triste, (...) además yo sabía que tenía que ser mamá porque o sino no me podía quedar a vivir con Andrés, él siempre quiso un hijo, y yo se lo di” (Marcela, Entrevista redes de apoyo social 2017)

Para éstos jóvenes, los riesgos son intensificados en comparación con jóvenes de barrios más controlados por la policía o por el mismo gobierno, con familias que han trabajado por una cri-

anza respetuosa y con menos problemas económicos. Además, estos jóvenes no cuentan con un apoyo del Estado que les garantice sus derechos, por el contrario, muchas veces son invisibilizados y desconocidos socialmente porque, como dice Makowski (2015), son vistos como objetos de protección más que como sujetos de derechos.

## **Redes de apoyo social**

### **Estructura de la red**

En promedio cada participante cuenta con 25 individuos de apoyo. Los entrevistados sienten satisfacción cuando expresan un dato numérico que da cuenta de una garantía de compañía en la ciudad. Esta afirmación se corrobora con el testimonio de Marcela, quien se precia de tener la red de apoyo social más numerosa entre sus compañeros que asisten a la institución. Sin embargo, los participantes perciben una gran cantidad de tensiones y conflictos en las interacciones con las personas que integran la red. Todos los participantes manifestaron no sentirse a gusto con la manera en que se daban sus interacciones íntimas y personales, pues tenían frecuentemente peleas y discusiones con sus familiares y sus parejas.

Así, en términos de tamaño y generalidad, se evidencia que no hay una relación de proporcionalidad necesaria entre el tamaño de la red y la cantidad-calidad de apoyo recibido. Si las relaciones e interacciones con los componentes de la red son conflictivas, una red grande podría resultar siendo aún negativa en términos del apoyo.

Un aspecto interesante en términos estructurales es que algunos participantes no solo tienen a personas dentro de su red de apoyo social. Tres de los participantes mencionan a la marihuana como parte de su red de apoyo en el círculo de relaciones íntimas y de familia, y otro ubicó la música rap en el campo de la familia. Esto muestra el rol crucial que los participantes le dan en su experiencia de vida al consumo de drogas, no teniendo un acercamiento, en principio, negativo de él, sino

encontrándolo como parte de sus relaciones íntimas y familiares, algo que a todas luces da cuenta de una comprensión positiva y que naturaliza el uso de las drogas en su vida diaria y cotidiana.

En cuanto a las relaciones íntimas, se encontró que los dos participantes hombres reportaron tener más relaciones esporádicas que relaciones íntimas y las mujeres reportaron más relaciones íntimas que esporádicas. Al indagar con los participantes hombres cuál creían era la razón de esta estructura de red, manifestaron que tenía que ver con desconfianza y rencor hacia sus familiares. Las mujeres consideran que ser extrovertidas y sin miedo a expresar sus emociones les da un plus con su familia y con sus amigos. En cambio, a los hombres se les ha enseñado a ser más introvertidos y no expresar sus sentimientos, creyendo que así las amistades son más sinceras.

La permanencia de las relaciones se establece a partir del nivel de cercanía y contacto que tienen con cada integrante de la red. Se encontró que el número de personas que los participantes consideran como cercanas son menos, comparados con el número de personas en relaciones esporádicas, lo que podría indicar una densidad baja, o sea poca efectividad de la red en términos de Sluzki (1997).

Así, en términos estructurales, si bien los participantes reconocieron tener una red de apoyo, eso no necesariamente se traduce en que ese vínculo les represente unas relaciones cercanas y positivamente funcionales con las personas que la componen, ya que los participantes perciben muchas tensiones y conflictos en la red:

Mi mamá siempre ha apoyado es a mis hermanos, y a mí no. Yo vivo con mi mamá y con mi hermana, (...) Entonces yo no me la llevo bien con ninguna, yo vivo en mi casa, pero en sí yo vivo como si fuera un inquilino. O sea, yo arriendo esa pieza y ya. Y pago mis servicios y ya. (...) Como yo le decía a mi mamá "mami usted a mis hermanas les pagó todo, le pagó estudio,

le pagó buses, le prepara el almuerzo, les tiene comida, a mí me toca llegar a la 1 de la mañana, luego de trabajar a prepararme mi comida." A mí me toca levantarme al otro día, mirar qué hago para comer, así en la cocina haya comida, ellas no me dan. Me toca ir a rebuscarme, el almuerzo lo mismo, el transporte me toca irme 2 horas antes, para colarme para poder llegar al IDIPRON...y uno hay veces no entiende ¿por qué? (Roberto, 2018)

De esta manera, la cualificación que los participantes hacen de su red indica problemas en términos del apoyo emocional, en tanto los participantes conciben su red como fuente de tensiones y conflictos que afectan su calidad de vida cotidianamente y manifiestan un deseo de que esta situación cambiara:

Me gustaría fortalecer la relación que llevo con mi esposo y mi familia porque siempre mantenemos agarrados, o sea ya la vida es pelear. Me gustaría poder hablar tranquila con ellos eso sería re bacano, y ya no pelear tanto, pero es que uno cambia y ellos no, entonces no se puede (Marcela, 2017)

También hay que resaltar el hecho de que la mayoría de los participantes pusieron a la marihuana como parte de su red de apoyo en el círculo de las relaciones íntimas, indicando que el consumo de drogas juega un papel importante y positivo en sus experiencias de vida:

La marihuana lo salva a uno, y mira los índices de robo y demás, muestran que con la marihuana hay menos hurto, en cambio el basuco lo vuelve a uno loco y con ganas de seguir consumiendo. (...) La marihuana para mí es la salvación a la calle, es mi confidente cuando estoy ansioso, es mi salvavidas cuando no tengo dinero, es mi fortaleza cuando me siento triste. (Roberto, 2018)

Lo anterior muestra también que para entender el apoyo que una red puede proveer es necesario atender, no solo a su estructura, sino también su funcionamiento.



## Funcionamiento de la red y comprensión del apoyo recibido

Las categorías de ‘necesidad de apoyo’ y ‘satisfacción con el apoyo recibido’ se entienden en este estudio, no objetivamente como un cálculo de la cantidad y calidad del apoyo que necesita una persona, sino desde una perspectiva subjetiva, en virtud de cómo las mismas personas perciben y evalúan su propia red de apoyo. Para esta sección se tomó en cuenta el apoyo material, emocional e informacional y la necesidad y satisfacción con tal apoyo.

### Apoyo material

Sobre el apoyo material, la mayoría de los participantes reportan recibir apoyo material de su familia, principalmente de sus madres o parejas sentimentales. Por ejemplo, Marcela relata que su mamá y su padrastro le ayudan mucho con dinero, comida y ropa para ella y sus hijos. Marcela ha tenido una dinámica constante de irse a vivir sola y regresar a la casa en la búsqueda de independencia para conformar hogares con parejas sentimentales, si bien tiene que volver a buscar el apoyo de su familia cuando sus relaciones sentimentales no prosperan.

También Gabriela explicó que su mamá le ayudaba con todas sus necesidades materiales, hasta que quedó embarazada, momento en el que ha tenido que recurrir a su pareja. Por su parte, uno de los participantes hombre —Roberto— manifestó que siente que no tiene ningún apoyo material, diferente al que puede encontrar en IDIPRON: “no tengo a nadie, si yo no busco y no trabajo, no puedo sobrevivir. He tratado de salir adelante por mis propios medios. Yo mismo me consigo el rebusque. Me toca de alguna forma.” (Roberto, 2018)

De otro lado, el apoyo material no siempre se relaciona con el sustento, sino también con el consumo de sustancias. Por ejemplo, Gabriela

narró que en la época en que consumía pegante, su mamá era quien se lo compraba y Andrés manifestó que, si bien su madre le ayuda con alimentos y ropa, de su padre solo recibió ofrecimientos de bebidas alcohólicas, negándole otro tipo de apoyo material.

Lo anterior, muestra que, en términos del funcionamiento de la red, en líneas generales, los participantes reciben, en mayor o menor medida, apoyo material, principalmente de sus familias y, en el caso de las mujeres, de sus parejas sentimentales. Así mismo, todos los participantes, independiente de que recibieran o no apoyo material e independiente de su grado y frecuencia, reconocieron la necesidad de contar con personas dentro de la red de apoyo que pudieran darles este tipo de ayuda.

### Apoyo informacional

En segundo término, cabe resaltar el papel que todos los participantes le dan a IDIPRON como un elemento fundamental en sus dinámicas de red de apoyo social. Los participantes reconocieron su condición de vulnerabilidad a la habitabilidad en calle y que las oportunidades de desarrollo que les ha dado IDIPRON han sido un factor protector esencial ante tal vulnerabilidad.

Por ejemplo, Gabriela encontró en la formación de IDIPRON oportunidades de posibles emprendimientos para mejorar su situación económica y no depender tanto del apoyo material de su red. Así mismo, Marcela identificó a sus amigos de IDIPRON como fuentes de apoyo informacional, en quienes encuentra consejeros, adicional a los profesores y trabajadores de este instituto:

Pues mi máxima ayuda en eso es IDIPRON, los profes y eso le ayudan a uno para ir por ejemplo a la fiscalía a denunciar, o cuando uno necesita saber ¿cómo tengo derecho a la salud si no tengo EPS?, me ayudan los funcionarios de IDIPRON, si yo no tuviera esta entidad, pues... quién sabe,

ya hubiera tenido 3 hijos. También me dieron a conocer las cosas por las que uno puede abortar, o sea, como que tengo el derecho de abortar... Siempre ese tipo de información me lo da IDIPRON. (Marcela, 2017)

Como se puede ver, los participantes perciben que el apoyo que les da IDIPRON atiende a sus necesidades, les ofrecen oportunidades de desarrollo, les ayuda a obtener el título de bachillerato, que es un requisito básico para acceder a otras oportunidades de formación, así como a oportunidades laborales y como un apoyo informacional invaluable sobre temas como sexualidad, drogadicción o adicción.

Los participantes ven en IDIPRON su principal conexión con el Estado, donde obtienen información para el reconocimiento de sus derechos y oportunidades de apoyo variadas. Allí los jóvenes encuentran profesionales que pueden ayudarlos a desarrollar competencias socioemocionales para el afrontamiento y la solución de conflictos y oportunidades de formación para mejorar su situación socioeconómica.

Además, es importante destacar a la UPI Perdomo como unidad de protección integral. La experiencia de la investigadora y los relatos de los jóvenes pueden evidenciar que IDIPRON se convierte en un lugar seguro comparado con la calle donde tienen enemigos. Y aunque dentro de la UPI algunos tienen enemigos, existen consensos sociales que impiden que se desate alguna pelea dentro de la unidad.

También es importante el papel que cumplen los docentes y orientadores de las UPIS, que no solo son empleados que cumplen un horario y ganan un sueldo, sino que actúan basados en el amor por esta población; compartiendo más que unas clases, una experiencia de vida. Por ello, los jóvenes tienen una comprensión de IDIPRON como una comunidad que escucha, que es paciente, que comparte su vida y que busca maneras de

ayudar. Por ello, no fue raro encontrar en las redes de apoyo a IDIPRON, pues es una institución que se ha esforzado por ayudar a muchos jóvenes en riesgo de habitar la calle.

También vale la pena destacar que la investigadora aparece como un referente de apoyo informacional en la mayoría de los mapas de redes construidos por los participantes. Esto da cuenta de la relación de confianza, que resulta recíproca y que, por un lado, posibilita la investigación, y por otro, la justifica, en tanto muestra que nace de un interés legítimo por entender la manera en que los participantes conciben su red de apoyo y cómo esto se relaciona con su riesgo de habitar la calle. Además, ellos manifestaron interés en participar de la investigación en tanto los temas en los evocan muchos recuerdos y emociones.

Ser parte de la red de apoyo tiene una dimensión ética que implica asumir que las personas cuentan con apoyo cuando lo requieren. Esto conlleva, por un lado, a no generar falsas expectativas acerca del apoyo que pueden esperar y por otro estar prestos a asumir el compromiso de dar el apoyo en la medida de las posibilidades.

### **Apoyo emocional**

Con relación al apoyo emocional, en general, los participantes identificando como la fuente principal a sus amigos, la religión, la marihuana y la música. Por ejemplo, Gabriela encuentra en su mamá y en su mejor amiga su apoyo emocional, en tanto la escuchan y acompañan en momentos difíciles, si bien encuentra que desde su embarazo su relación de confianza con su mamá se vio afectada. También Marcela reporta que su mamá, hermana y padrastro son quienes le dan apoyo emocional, identificando a su padrastro y no a su padre biológico como un referente emocional importante en su vida.

El apoyo emocional constituye un factor de protección del bienestar para los jóvenes, ya que

según Sluski (Sluski, 1997) este tipo de apoyo es muy valioso para enfrentar situaciones de riesgo. Por ejemplo, Marcela al tener un debilitamiento emocional en la relación con la madre, puede aumentar no solo el riesgo de empezar a vivir en la calle, sino tomar decisiones basadas en su desequilibrio del apoyo, como irse a vivir con su novio sin conocerlo, aumentar el consumo, abortar a su hija en sitios inseguros, vender su cuerpo para seguir consumiendo o para poder sobrevivir o robar para poder mantenerse, entre otras decisiones.

Andrés reportó que consideraba que su apoyo emocional era principalmente su hijo, su madre, la mamá del amigo y la marihuana, considerando a sus amigos compañías negativas con los que solo compartía consumo de drogas y actividades criminales:

Pues... mi hijo me escucha, mi hijo me da consejos, y la mamá de mi amigo... De resto, siento que muchos de los consejos son para cosas malas. Mis amigos son de vicio, por eso, cuando yo estoy mal y les cuento no tomo tan en serio lo que me dicen, porque me dicen "vamos y matamos esa gonorrea" "vamos y nos fumamos y olvidamos" "eso péguete un puño y sale" Entonces son personas que me escuchan, pero no dan buenos consejos. Mi mamá me da buenos consejos a su manera de ver la vida, ella me dice "no, papi, no fume, no se junte con esa gente, coma bien, no se vista tan feo..." y cosas así, que ella siente que me ayudan (Andrés, 2018).

El anterior relato parece indicar que Andrés considera que los factores que lo llevan al consumo de droga y la violencia son negativos en su vida y reconoce a su mamá como un referente de los 'buenos consejos', que son consejos que lo llevan a alejarse del consumo y de las relaciones sociales que lo llevan a eso. Es interesante notar que hay una base moral desde la que Andrés ve cómo 'malo' o 'indeseable' estar en un ambiente social que favorece el consumo de droga y la violencia.

Además, Andrés identifica apoyo emocional en Dios y en la marihuana, que le ha ayudado a superar su adicción al basuco. La mezcla entre religión y consumo es interesante, pues la religión que profesa Andrés, católica, desaprueba el consumo de drogas. Esto indica que el concepto de Dios de Andrés va más allá de su religión, teniendo un sentido espiritual, como alguien que le da alientos, que lo escucha en sus pensamientos más íntimos y lo ayuda a encontrar la manera de salir de los problemas.

Por su parte, Roberto reportó sentir que no cuentan con un apoyo emocional más allá de Dios y la marihuana.

Así, las dos participantes mujeres que narraron tener apoyo emocional de su familia y amigos evaluaron que tal apoyo era suficiente y que era difícil ampliar esta red, pues implicaría confiar cosas muy íntimas a otras personas. Los dos participantes hombres, uno que encontraba apoyo en su familia, y otro que solo reportaba apoyo emocional tangencial en sus profesores y en Dios, evaluaban esta ayuda como insuficiente y quisieran encontrar más soporte emocional. Esto da cuenta de que las dinámicas de apoyo emocional y apoyo material se encuentran en los mismos círculos de las redes cercanas.

## Riesgo de habitar la calle

### Comprensión de habitar la calle

La percepción del propio riesgo de habitar la calle varió entre los participantes, desde un riesgo moderado hasta un riesgo alto. Los participantes asociaron tal riesgo a diferentes factores, considerando como los más importantes el consumo de drogas, los conflictos familiares y sentimentales que derivan en problemas emocionales, así como las necesidades materiales insatisfechas.

Lo anterior es crucial para entender que, desde la posición de los participantes, las dinámi-

cas de las redes de apoyo social son un factor crucial en el riesgo de habitar la calle. Una red de apoyo funcional es aquella que pudiera proveer un apoyo material y emocional adecuado, juzgado así desde la perspectiva de los sujetos. En este sentido, la dinámica de redes se ve, bien sea como un factor protector ante el riesgo de habitabilidad encalle, o como un factor que agudiza las condiciones de riesgo de tal condición.

Sobre los factores asociados a un riesgo alto, los participantes identifican a la ansiedad por el consumo de drogas, especialmente el basuco. Por ejemplo, Gabriela sostiene que el sentir abstinencia le hace pensar que no puede alejarse de las calles. Así mismo, Roberto considera que la ansiedad por consumir basuco lo mantiene en un riesgo latente de volver a habitar las calles y encuentra en el consumo de marihuana la única estrategia útil para controlar tal ansiedad.

Otro factor importante en el riesgo alto de habitabilidad en calle parece ser reconocer que las calles les ofrecen la oportunidad de conseguir y consumir drogas de una manera fácil, lo que no sucedería si vivieran con su familia. A esto se suma tener relaciones con personas que habitan actualmente la calle, concibiendo que habitar la calle es una opción de vida. Por ejemplo, Gabriela comentaba que tiene relaciones sociales frecuentes con habitantes de la calle. Esto la hace pensar que en efecto en la calle podría conseguir lo que quisiera y vender sustancias y conseguir dinero para su consumo.

Sumado al fenómeno del consumo de drogas, la carencia de los medios para la subsistencia económica es otro factor de alto riesgo para la habitabilidad en la calle. Por ejemplo, Roberto consideraba que, a raíz de experimentar frecuentemente la posibilidad de quedarse sin ingresos, sumado a que la mala relación con su familia hace que no quiera por ningún motivo volver a vivir con sus padres, es muy frecuente que considere la

posibilidad de volver a habitar la calle, lo que ya hizo durante siete años.

Por su parte, el riesgo moderado es entendido por los participantes como estar en unas condiciones de vida y de apoyo social que, de empeorar, hacen plantearse la posibilidad de habitar la calle. Esto parece indicar que el nivel de riesgo no depende tanto de unas condiciones específicas, sino en la cualificación que las personas hacen de tales condiciones en su experiencia de vida. Por ejemplo, tanto Marcela como Andrés ven en su consumo de drogas, en la falta de apoyo material y emocional un factor de riesgo moderado, mientras que Roberto asocia tales carencias con un riesgo alto.

La expectativa que tienen los participantes sobre la habitabilidad en calle es preocupante, ya que todos se consideran en riesgo, considerando que vivir en la calle les facilitaría mucho su vida y al tiempo son conscientes de los daños que se podrían hacer a sí mismos y de lo difícil que sería esta situación. En general, los participantes consideran que los factores de riesgo están asociados a dificultades en el apoyo material y emocional. Así, las dinámicas de redes de apoyo se muestran como un factor crucial para entender la complejidad del fenómeno de habitabilidad en calle, identificando en factores preventivos o generadores de riesgos que agudizan dicha situación.

### **Consumo de droga**

En las entrevistas, los participantes reportaron el tipo de droga que consumen, la comprensión positiva o negativa que tienen ante esas sustancias, la frecuencia de consumo y el efecto que tienen estas en sus vidas y en sus relaciones sociales. El análisis mostró que el consumo de droga es un fenómeno presente en la vida de todos los participantes, que hace parte de su cotidianidad y que está asociado tanto a conflictos dentro de su red de apoyo, como a la comprensión de riesgo de habitabilidad en calle.

El consumo se asocia a factores diferentes en cada caso. Los jóvenes conocieron la droga desde muy temprano en su vida, en un entorno muy cercano a su casa, en ambientes generalmente de violencia intrafamiliar, con frecuencias de consumo bastante altas y teniendo el consumo como un elemento natural en sus relaciones interpersonales. Por ejemplo, Gabriela refiere que ha probado diversas sustancias desde que se encontraba en sexto grado, pues conocía jíbaros<sup>28</sup> y amigos que le ofrecían. Su consumo diario es principalmente pegante (1 o 2 botellas diarias). Para Marcela, la droga siempre estuvo presente en todas sus relaciones sentimentales, consumiendo diferentes sustancias, principalmente la marihuana y, posteriormente la cocaína, que la llevó a una adicción con la que lucha actualmente.

Por su parte, Andrés luchó con una situación de adicción al basuco a temprana edad, además de ser jíbaro. Voluntariamente se enlistó en el ejército a los 20 años, donde cesó el consumo de basuco y sólo consumía marihuana. Él manifiesta que, a pesar de los años que se ha mantenido en abstinencia, aún siente ansiedad por el basuco. En el ejército contrajo un problema cervical que controla con marihuana, pues los medicamentos para el dolor ya no le hacen efecto. Así, su único riesgo asociado es la marihuana, si bien la abstinencia por basuco sigue constituyendo un riesgo enorme.

Roberto afirma que la marihuana ha sido fundamental en su tratamiento de adicción al basuco, siendo realmente enfático en su concepción del cannabis como una sustancia que cambió su vida y la alejó de drogas más peligrosas. Él se refiere a la marihuana como única sustancia de consumo. Aunque la abstinencia y el deseo por consumir basuco están presentes diariamente y tiene sueños consumiéndolo.

Esto muestra la diferencia de representaciones que se asocian hacia la marihuana y el basuco. Si bien los participantes consumen con mucha frecuencia marihuana, la mayoría ha consumido basuco, la droga considerada con más nivel de dependencia que las demás. Mientras que todos parecen concordar en que el consumo de basuco es algo negativo y que deberían evitar, también parece haber un acuerdo en relacionar a la marihuana con características positivas, principalmente el que su consumo les ayuda a controlar las ansias del consumo de otras drogas más perjudiciales.

En conclusión, los análisis anteriores nos permiten ver que desde un punto de vista funcional, los participantes reconocían bastantes deficiencias en sus redes de apoyo, si bien con cierta variabilidad. Por una parte, todos los participantes encontraban en IDIPRON una fuente suficiente y adecuada de apoyo informacional. Por su parte, todos los participantes, reconociendo tener algún apoyo material, lo encontraban insuficiente. En cuanto al apoyo emocional, parece significativo que las participantes mujeres lo consideraron suficiente y lo ubicaban en su familia y amigos, mientras que los participantes hombres reportaron encontrar deficiencias en este tipo de apoyo. Sumado a lo anterior, el análisis muestra que los participantes reconocen, como una fuente de apoyo emocional, a entidades inmateriales como la marihuana, Dios y la música; objetos que dotan de sentido a su red. Esto puede dar cuenta de su necesidad y baja satisfacción con las otras relaciones de apoyo con personas de su red.

En este sentido, las dinámicas de las redes de apoyo son reconocidas por los participantes como factores que, dependiendo de su cantidad y calidad-funcionalidad, pueden convertirse o bien en factores protectores o bien en factores determinantes de la habitabilidad de calle.

<sup>28</sup>Jíbaro es un término de uso común en Bogotá para referirse a las personas que son vendedoras y distribuidoras de drogas ilícitamente.

## Conclusiones

Los estudios sobre redes sociales han tenido un impacto relevante para las ciencias sociales en los últimos años. El concepto de redes de apoyo social como categoría de análisis permite visibilizar complejos contextos de las situaciones vivenciadas por personas que se encuentran en riesgo de habitar la calle. Ello porque las redes de apoyo social cumplen un papel fundamental en el bienestar individual y familiar, así como en el proceso de desarrollo de los individuos.

El aporte principal del presente estudio se establece especialmente por la falta de estudios sobre las redes de apoyo social que tienen los jóvenes en riesgo de habitar la calle, pues la mayoría de los estudios revisados se refieren al contexto de habitante de calle y no a las personas que están en riesgo de habitarla.

El análisis de los cuatro casos presentados permitió analizar las características del apoyo que el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud - IDIPRON brinda a jóvenes en riesgo de habitar la calle. Se observó que la red de apoyo de los participantes es estructuralmente pequeña en comparación con las redes de apoyo de personas que no están en riesgo de habitar la calle. A partir del análisis de los tres ámbitos asociados a las redes de apoyo (apoyo material, emocional e informativo), se observó una clara tendencia en los cuatro entrevistados a contar con poco apoyo material, principalmente por sus condiciones de pobreza y falta de recursos.

La comprensión que tienen los participantes sobre la red y sobre el riesgo de habitar la calle es desoladora, pues por un lado ellos no quieren renovar su red, sino mantener las mismas relaciones y por otro no ven tan lejana la habitabilidad en calle. A pesar de ello, reconocen la necesidad de reparar las relaciones en su red, lo que permitiría afianzar esas relaciones conflictivas, si bien esto no depende solo de ellos, sino de los mismos fa-

miliares, quienes también tendrían que asumir la responsabilidad de reparar la relación. Para ello es importante una intervención en red, que permita conversar con cada uno de los integrantes.

Sin embargo, los participantes, aun cuando no tienen muchas expectativas sobre el apoyo que reciben, reconocen que son sujetos que pueden ser apoyo para otras personas y esto de alguna manera hace que su riesgo de habitar la calle se minimice. Esto, pues sus relatos muestran que ellos siempre están apoyando y aconsejando a sus amigos a que no lleven una vida de drogas, ni en la calle.

En relación al riesgo de habitabilidad en calle, la adicción es un elemento de alto riesgo, pues genera ansiedad y deseos de ir a las calles para conseguir y consumir de manera fácil. No obstante, las redes de apoyo como la familia, los amigos e IDIPRON generan en estas personas una razón para evitar habitar la calle. Así mismo, la marihuana es una sustancia que todos los entrevistados aludieron de forma positiva, como aquella que les permitía entrar en círculos de apoyo y que les ayuda a superar el consumo de otras drogas adictivas como el basuco.

Sumado a esto, la familia también representa un elemento relevante dentro de la red de apoyo social de la mayoría de las personas entrevistadas. Así mismo, la pareja o parejas de las personas tienen un papel relevante de apoyo. No obstante, la familia está marcada por carencias afectivas, conflictos y tensiones. Como explica Tarín y Navarro (2006), la familia debe ser el agente protector que facilite un proceso saludable en el camino de los jóvenes, pero lamentablemente, en este sentido, tres de los cuatro participantes tienen un muy bajo apoyo familiar lo que aumenta el riesgo de habitar la calle.

Todas estas condiciones plantean una comprensión multidimensional de los riesgos de habitar la calle que pueden o no incidir en la decisión de habitar la calle, pues los participantes encuentran

en la calle escenarios de supervivencia muy parecidos a las de quedarse en la casa. Por ejemplo, explican que en la casa muchas veces no tienen qué comer, que existen conflictos y situaciones que se salen de control y que en algunos casos los familiares son consumidores o alcohólicos. Por ello, es pertinente avanzar en la definición de propuestas gubernamentales o institucionales que aborden de mejor manera las líneas de acción para la prevención teniendo en cuenta estas condiciones, para que jóvenes en riesgo de habitar la calle tengan mayores oportunidades laborales que les permitan mejorar su calidad de vida y evitar la habitabilidad en calle.

Si bien se dieron algunas miradas desde un análisis diferenciado por género en la presentación de los resultados, futuros abordajes sobre las redes de apoyo de personas en riesgo de habitar la calle resultarían más significativos si se integran desde la construcción misma del problema de investigación. Esto para decir que existen pocos estudios al respecto e investigaciones previas parecen indicar que las diferencias de género se asocian con maneras diferentes de experimentar y dar sentido a los fenómenos relacionados con la habitabilidad en calle y la investigación sobre las redes de apoyo y el fenómeno de riesgo de habitabilidad en calle ha sido poco abordado desde esta perspectiva.

## Referencias

- Andrés. (2018). Transcripción entrevista Andrés . (N. Lara, Entrevistador)
- Belmonte, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología* 71, núm. 1, 159-190.
- Brewer, L. (2005). Jóvenes en situación de riesgo. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Campoy, & Gómez. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. EOS.
- DANE. (2020). Censo Habitantes de la calle 2019. Medellín: DANE.
- García, A. (2018). Factores de riesgo asociados a jóvenes en embarazo. *Rev Ciencias Médicas*, 416-427.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Mexico DF: McGrawHill Education.
- Housing First. (2016). Guía Housing First Europa. Ciudad de York - Inglaterra: Guía Housing First Europa.
- Integración Social . (17 de 09 de 2018). Secretaría Distrital de Integración Social . Obtenido de Prevención y atención integral del fenómeno de habitabilidad en calle: [www.integracion-social.gov.co/index.php/noticias/35-entidad/proyectos/1561-proyecto-1108-prevencion-y-atencion-integral-del-fenomeno-de-habitabilidad-en-calle](http://www.integracion-social.gov.co/index.php/noticias/35-entidad/proyectos/1561-proyecto-1108-prevencion-y-atencion-integral-del-fenomeno-de-habitabilidad-en-calle)
- Jessor. (1991). "Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. Nueva York: Organización panamericana de la salud.
- López, F. P. (2015). El Enfoque Centrado en la Familia. Murcia, España: Revista de Investigación Educativa.
- Makoswki, S. (2015). Ciudadanos invisibles. *Defensor*, 25-30.
- Makowski Muchnik, S. E. (2017). Jóvenes en situación de calle: el desafío de las políticas públicas para la inclusión social. Mexico: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Marcela. (4 de Noviembre de 2017). Entrevista redes de apoyo social . (N. Lara, Entrevistador)
- Mendes, A. M. (2002). El Riesgo en los Jóvenes. Una alternativa de vida. Buenos Aires: Corregidor.
- Oxford Poverty and Human development Initiative. (2018). Global MPI 2018. Oxford: Oxford Department of International Development.
- Ploeg, J. D. (2012). Competencia social y apoyo social en la atención residencial. *SOCIOLOGÍA HISTÓRICA*, 343-351.
- Priego, C. M. (2019). ¿Qué caracteriza la madurez emocional y de la personalidad? *Revista de Psicología* , 152 -156.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de Culturas Juveniles. Bogotá: Norma.
- Roberto. (1 de Noviembre de 2018). Entrevista sobre redes de apoyo y habitabilidad en calle. (N. Lara, Entrevistador)
- Sluski, C. (1997). La red social, frontera en la práctica sistémica. Gedisa.
- Tarin, M. y. (2006). Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa. Madrid: CCS.





---

## El cuerpo en diálogo: Comprensiones preliminares sobre lo psicosomático como pauta relacional, una mirada de lo lineal a lo circular en la evolución del concepto.

### The body in dialogue: Preliminary understandings about the psychosomatic as a relational pattern, a look from the linear to the circular in the evolution of the concept.

Adriana Marcela Galeano Amaya  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a8

#### Resumen

El presente artículo, presenta las discusiones preliminares sobre la primera fase de investigación de la tesis doctoral titulada, La pauta psicosomática, una mirada ecosistémica-compleja sobre el cuerpo como metáfora, que se lleva a cabo en el Doctorado en Pensamiento Complejo de Multiversidad Edgar Morin en México, cuyo objetivo general es comprender las interacciones entre la pauta psicosomática como metáfora y los procesos de auto-eco-organización de los sujetos ante sus crisis vitales. A partir de los resultados de esta primera fase, se identifica una preponderancia de los estudios psicoanalíticos en torno a los trastornos psicosomáticos, de otro lado se encuentran los aportes de la medicina psicosomática y de la psiquiatría de enlace como campos de estudio y de abordaje interdisciplinar de las enfermedades psicosomáticas, lo que representa un avance en relación con la manera de comprender lo psicosomático no sólo desde las conexiones entre el psique y el soma, sino también, el papel del contexto en la construcción subjetiva de la enfermedad. De este modo, se pretende identificar los acercamientos de estas tres miradas con la perspectiva ecosistémica compleja.

**Palabras clave:** Complejidad, pauta, circularidad, psicosomático, ecosistémico.

#### Abstract

This article presents the preliminary discussions on the first phase of research of the doctoral thesis entitled, The psychosomatic guideline, an ecosystem-complex look on the body as a metaphor, which is carried out in the Edgar Morin Doctorate in Complex Thinking of Multiversity in Mexico, whose general objective is to understand the interactions between the psychosomatic pattern as a metaphor and the self-eco-organization processes of the subjects in the face of their vital crises. From the results of this first phase, a preponderance of psychoanalytic studies on psychosomatic disorders is identified, on the other hand are the contributions of psychosomatic medicine and liaison psychiatry as fields of study and interdisciplinary approach of psychosomatic diseases, which represents an advance in relation to the way of understanding the psychosomatic not only from the connections between the psyche and the soma, but also, the role of the context in the subjective construction of the disease. In this way, it is intended to identify the approaches of these three views with the complex ecosystem perspective.

**Keywords:** Complexity, pattern, circularity, psychosomatic, ecosystem.

---

<sup>29</sup>ps.adrianagaleano@gmail.com

## Introducción

La comprensión del fenómeno psicosomático toma como punto de partida la discusión ubicada en la dualidad mente cuerpo como tema de análisis desde la filosofía antropológica, estableciendo dos posturas antagónicas: las concepciones acerca del reconocimiento y exaltación del alma, desde Platón y las concepciones acerca del cuerpo y la materia como elemento nodal relevante para el estudio de la realidad, desde Aristóteles.

Al respecto, Onnis (1990), plantea que, aunque se ha hablado del componente biológico, el componente psico emotivo y el componente socioambiental en torno al estudio de lo psicosomático, ha tendido a centrar la mirada en uno de los dos componentes y cuando se intentan establecer relaciones entre estos, los tipos de relación que se establecen son lineales.

En contraste con la mirada lineal, la presente investigación toma como referente paradigmático el pensamiento complejo de Edgar Morin (1994a), en conexión con la epistemología ecosistémica, desde los planteamientos de Von Bertalanffy (1989), Gregory Bateson (1998) y Von Foerster (1960). Así, desde este referente paradigmático y epistemológico, el principio de circularidad pretende articular el componente psíquico, somático, social, cultural y biológico en un entramado que de tejido desde el cual no se jerarquice las dimensiones humanas del sujeto que vive la experiencia psicosomática de algunas enfermedades del cuerpo.

La primera fase de investigación, corresponde a dos momentos, el primero se orientó a la justificación del estudio a partir de un análisis sobre el estado del sistema de salud en Colombia y el modo como se está abordando el fenómeno psicosomático; y el segundo momento se dio a partir de la revisión sobre el estado de la cuestión, a partir de un rastreo documental de 50 productos científicos entre 2016 y 2020, a fin de poder identi-

ficar, desde qué perspectivas se ha comprendido el fenómeno psicosomático y cuáles son los acercamientos a la construcción de miradas ecosistémicas-complejas.

En ese orden de ideas, más que hablar de un vacío de conocimiento, el presente artículo busca, ampliar la mirada sobre el fenómeno psicosomático al llamar la atención sobre la necesidad de abordarlo integralmente a partir de apuestas orientadas a la transdisciplinariedad que permitan reevaluar la atención burocratizada y hegemónica que ha llevado a la deshumanización del sistema de salud.

A continuación, se presenta la conceptualización inicial de la investigación y posteriormente, se presentarán los resultados preliminares de la primera fase de la investigación.

### Hacia la definición de la epistemología ecosistémica compleja.

Al revisar los sustentos epistemológicos del enfoque ecosistémico, existen algunos puntos de convergencia con la propuesta del paradigma de la complejidad desde Edgar Morin. De ahí que, se pueda encontrar autores que comparten una misma línea de pensamiento, es el caso de Gregory Bateson (1998), con la ecología de la mente; Von Foerster (1960; 1991; 1998), con el paso de la cibernética de primer orden a la cibernética de segundo orden; Maturana y Varela (1995), con la noción de autopoiesis y los procesos de autoorganización de los sistemas vivos; y Von Bertalanffy (1989), con la teoría general de los sistemas. Así mismo desde la perspectiva sobre complejidad de Edgar Morin (1984), se enuncia la apuesta sociocrítica de los procesos de investigación, desde la necesidad de una ciencia reflexiva que denuncie los propósitos políticos, sociales y económicos a los cuales la ciencia ha servido bastas ocasiones sin ningún cuidado ético.

Entonces, el enfoque ecosistémico, no sólo parte del estudio de las realidades interconecta-

das, sino que, como menciona Hernández (2008), se articula con la epistemología constructivista en tanto reconoce que las verdades hacen parte de un acuerdo intersubjetivo que se ha configurado a través de la interacción entre los sistemas y es por esto por lo que, la lógica de la cibernética de segundo orden toma sentido al reconocer el papel de los observadores en la observación.

Es desde la perspectiva ecosistémica compleja, que se comprende el fenómeno como pauta psicosomática, toda vez que las manifestaciones psicosomáticas están atravesadas por un contexto particular del sujeto en relación comprendiendo que, lo psicosomático como pauta, se configura en la relación del sujeto con otros sistemas de interacción, por tanto, necesita de un análisis contextual y de tejido.

La discusión sobre la interconexión y mutua influencia de lo psíquico y lo somático en el marco de un contexto social, cultural y político, debe establecer en ese orden de ideas una priorización de la salud mental y debe partir de una atención integral para la promoción de una salud integral.

Al respecto, Morin advierte en su obra *El Método* (2001; 2006) y en *Ciencia con conciencia* (1984), sobre la fragmentación del conocimiento a partir de la especialización de las disciplinas, pues evidentemente este panorama va a impedir que se genere el diálogo reflexivo sobre los fenómenos o los objetos de conocimiento de las disciplinas.

Como menciona Morin (1984), el desarrollo científico no sólo ha caído en la “superespecialización” (p, 32), que en últimas ha generado una fragmentación del saber, sino que además se ha convertido en un saber acumulado, en una suerte de “neoscurantismo” (p, 33) que impide que los saberes científicos dialoguen entre sí y que las ciencias sean reflexivas frente a su propio saber y poder.

Tal vez, cuando se trata de campos de conocimiento como la educación, la familia, la salud o la economía, las discusiones toman una forma interdisciplinaria que va construyendo camino hacia el diálogo, para dar paso a la transdisciplinariedad. Sin embargo, la discusión sobre lo psicosomático pareciera tomar dos rumbos, o bien el de la psicología o bien el de la medicina. Ambos, sin diálogo con otras disciplinas, caen en una linealidad reduccionista que no permite comprender el fenómeno en su complejidad.

### **De la mirada lineal sobre el fenómeno psicosomático a la mirada circular sobre la comprensión de pauta psicosomática.**

Incluso, Pérez (2015), menciona que no sólo lo psicosomático ha sufrido la división mente-cuerpo, sino que también ha existido “una ruptura entre lo biológico, lo cultural, lo social, lo individual, lo físico-material, lo funcional, lo psicológico, lo generacional, lo genético-estructural, lo cognitivo, lo histórico y vivencial y muchas otras dimensiones humanas” (p, 1464). Otro dato importante, según la OMS (2014, citado en Pérez 2015), es que en la primera década del milenio la humanidad ha pasado de las muertes prematuras por infección a las enfermedades crónico-degenerativas, las cuales están asociadas a los estilos de vida y hábitos poco saludables.

Esto lleva a pensar, según Pérez (2015) que hay una necesidad social por abordar el tema de la salud, teniendo en cuenta los altos índices de mortalidad por enfermedades cardiovasculares, diabetes, cardiopatías, etc. De manera que la correlación que se ha encontrado entre diversos factores, que no son determinantes de la enfermedad, pero sí influyen en el desarrollo de esta, ha repercutido en la definición de la multicausalidad de lo psicosomático como campo que pretende posicionarse como una ciencia integradora.

Ahora bien, Pérez (2015) menciona que el estudio de lo psicosomático no ha llegado a con-

clusiones contundentes sobre cómo impacta un factor u otro en el organismo para desarrollar una enfermedad específica, sin embargo, se podría considerar que ésta es una pretensión clásica de la ciencia moderna, llegar a generalizaciones demostrables en la búsqueda de la certeza sobre una realidad.

Por supuesto, ese no es el sentido de la presente investigación, pues leer las realidades desde la complejidad involucra comprender cómo está entretejida la multidimensionalidad en torno a la pauta psicosomática que se configura en torno a la construcción intersubjetiva, además de reconocer que el conocimiento es inacabado, por ende, esto nos lleva más que a certezas, a ampliar el saber y a plantear cuestionamientos que le den vida a la ciencia, en tanto se reinventa constantemente.

Lo anterior implica, en primer lugar, que la intersubjetividad se sitúa en las pautas comunicacionales del sujeto con su entorno, como propone la escuela estratégica del MRI, los problemas, definidos como un síntoma que trae consigo un malestar particular, tienen una función comunicativa y homeostática en la familia (Haley, 1989; 1996); en este sentido, la pauta psicosomática comunicará algo a al sujeto y a los sistemas que lo rodean, motivo por el cual podríamos pensar que los sentidos comunicativos no son los mismos en todos los casos, pues las historias de vida, los sistemas de significación y las características vinculares entre los sistemas, son particulares, aun cuando se hayan intentado establecer asociaciones de ciertos malestares somáticos con aspectos de orden psicológico.

En segundo lugar, las pautas de interacción se convierten a su vez en formas de autoeco-organización específicas que responden a las trayectorias vitales, crisis familiares y modos de significación de la realidad; así, podemos identificar algunos de los trabajos más emblemáticos del campo psicosomático como los de Salvador Minuchin (Minuchin y Fishman, 1983; Minuchin y Fishman, 1984; Minuchin, 1985), sobre las características familiares de familias cuyo integrante

había desarrollado un trastorno de tipo psicosomático; Onnis (1990) con su trabajo sobre el isomorfismo psicosomático que se ve reflejado en el estado de salud del consultante y en las relaciones familiares; y Selvini, P.M., Cirillo, Selvini, M. y Sorrentino, (1999), con sus trabajos sobre la anorexia ligada a una pauta psicosomática que hace parte del juego relacional familiar.

En tercer lugar, desde la complejidad, se ha entendido que la incertidumbre es parte del caos, es parte de la naturaleza y, por tanto, no es posible generar determinismos, ni causalidades lineales sobre los fenómenos, en este caso sobre lo psicosomático. Luego, la pretensión de establecer una causa única del problema no es más que el desconocimiento de una realidad que al ser contextual, se vuelve relativa. Como propone Tarride (2005):

La complejidad en tanto paradigma epistémico trabaja con incertidumbres, antinomias, multidimensionalidad, antagonismos, conflictos, contradicciones, emergencias, y lo hace a través de la conjunción (...) Usa la circularidad causal, la paradoja, la antinomia como fuentes generadoras de pensamiento complejo, buscando un nuevo modo de actuar que no ordene sino organice, que no manipule sino comunique, que no dirija sino anime. (p, 171-172)

Esto implica que, una mirada compleja del fenómeno de la salud y de lo psicosomático, no debe desconocer las explicaciones que la ciencia moderna ha hecho sobre estos fenómenos, sino que debe articularlas a modo de ampliar la mirada (Tarride, 2005), en el caso de esta investigación, uno de los objetivos es comprender la dinámica multirreferencial y multidimensional del sujeto en torno a la pauta psicosomática, lo que significa que para el asma, la dermatitis, la fibromialgia y el cáncer, no se puede desconocer la dimensión física, biológica, nerviosa y neurológica de la enfermedad y mucho menos, desconocer los tratamientos alopáticos que han mitigado la sintomatología corporal.

No podemos decir que absolutamente todo es construido únicamente desde el lenguaje, sería caer en una trampa posmoderna peligrosa en la que se puede poner en riesgo la vida de una persona, no es posible desconocer el funcionamiento neurológico asociado a la depresión, ni tampoco el comportamiento celular del cáncer, más bien, se trata de generar una mirada complementaria que reconozca de forma contextual otras dimensiones de la realidad puestas en diálogo, a fin de que, los tratamientos tengan también un carácter dialógico, en últimas es el llamado a construir un trabajo colaborativo serio, y no, una simulación de trabajo interdisciplinar en donde los expertos se disputen la jerarquía profesional.

### **Un breve análisis contextual sobre el Sistema de Salud en Colombia.**

A pesar de que en Colombia por medio de la Ley Estatutaria 1751 de 2015 (Congreso Nacional de la República, 2015), se dictamina que el Estado deberá adoptar las políticas concernientes para asegurar el acceso al derecho fundamental de la salud por medio de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y paliación para todo ciudadano, asegurando la igualdad en el trato y oportunidades de atención.

En este sentido, los problemas fundamentales sobre la situación de la salud en Colombia se relacionan con la administración de los recursos públicos, la deuda de las EPS con los hospitales públicos y privados y con las IPS (Institución Prestadora de Salud), lo que repercute en la negación de los servicios al usuario o la dilatación de estos (Hernández, 2015).

Este problema se debe a que la salud en Colombia se ha convertido en un negocio, e incluso, en un privilegio que sólo algunos ciudadanos pueden costear por la dificultad en el acceso de la población a un sistema digno y de calidad. Lo anterior se relaciona con una situación que ha estado presente en Colombia desde la llegada de la Ley

100, y es que, según Hernández (2015), las EPS reducen al mínimo los gastos provenientes del UPC (Unidad de Pago por Capitalización, otorgada por el Estado) en el ofrecimiento del POS (Plan Obligatorio de Salud).

Se supone, según lo que dispone la Ley 100, que la seguridad social (salud, pensiones y riesgos profesionales) es financiada por medio de la cotización obligatoria de parafiscales y fiscales, así como el ingreso por cuenta de familias que pueden pagar la medicina prepagada; así mismo, el Estado paga a las EPS un monto anual (UPC) que se supone debe garantizar el ofrecimiento del POS a los ciudadanos, así las EPS deben contratar a las IPS para asegurar el servicio (Congreso Nacional de la República 1993; Hernández, 2015).

Pero, el problema ha radicado en que a las EPS no les basta con lo recibido por medio de la UPC y pretenden reducir costos para asegurar sus ganancias desestimando el uso de servicios por parte de los usuarios al dispersar los prestadores contratados (Hernández, 2015), así, un usuario puede encontrarse con que cada mes la EPS cambia el lugar de atención para determinados procedimientos médicos, lo que implica un desgaste en el trámite para poder acceder nuevamente al servicio solicitado.

Otra forma de entorpecer el servicio al usuario para reducir costos es, obstaculizar y disminuir las autorizaciones médicas para acceder en servicios incluidos en el POS, establecer servicios médicos como No-POS. Por otro lado, las EPS, contratan servicios más baratos, tienen clínicas propias que les permiten trasladar recursos a IPS propias, embolatar el pago de deudas con hospitales públicos y clínicas privadas y aplazar el pago de facturas (Hernández, 2015).

Adicional a este panorama, encontramos los casos de corrupción que han involucrado a las EPS y al sistema de salud en general, por ejemplo, en 2016 la Fiscalía General de la Nación re-

portó los casos de corrupción por desvío de fondos públicos para la salud, dentro de los cuales se encuentran la EPS Saludcoop (20 mil millones de pesos), Coomeva (2.962 millones de pesos), Nueva EPS (1.000 millones de pesos), Caprecom (292 millones de pesos); y los hospitales Erazmo Meoz de Cúcuta (20.571 millones de pesos), San Vicente de Arauca (3.045 millones de pesos) y la clínica San Francisco de Tuluá (670 millones de pesos) (Observatorio de Transparencia y Anticorrupción, 2016).

Según un informe de la Asociación Colombiana de Hospitales y Clínicas (Dinero 2017), para 2017 el déficit presupuestal en Colombia era de 5,5 billones de pesos la deuda en entidades públicas y privadas era de 7 billones de pesos, así mismo, 27 EPS están en medidas especiales de vigilancia, liquidación o recuperación a cargo de la Superintendencia de Salud Super Salud.

Así mismo, la Fiscalía General de la Nación, reportó que 451.225 millones de pesos han sido robados del sector salud por medio de vías fraudulentas como falsas contrataciones de empleados, alteración de historias clínicas, recobros de servicios del No-POS que no son efectuados, reportes de cirugías y atenciones médicas que no se llevan a cabo y reportes de pacientes falsos, entre otras modalidades que se relacionan con la supuesta compra de insumos a proveedores particulares (El Tiempo, 2018).

Y, por último, no debemos olvidar los vergonzosos casos del Cartel de la hemofilia (El Tiempo, 2019), el cartel del sida (El País, 2018), el cartel de los enfermos mentales (El Herald, 2019; El Universal, 2020), en donde se reporta la atención a supuestos pacientes con alguna de estas condiciones médicas pero que en realidad fueron fachada para efectuar cobros al Estado por tratamientos que no fueron efectuados. Ante tal desfaldo en el sector de la salud, no hay sostenibilidad económica, ni garantía del derecho fundamental a la salud.

Ahora bien, antes de la Ley 100, el Sistema Nacional de Salud estaba presente en tres modalidades de atención, la medicina prepagada, el seguro social y el sistema de hospitales públicos. Según Morantes, (2018) estos escenarios segmentados correspondían a una atención por estratos socioeconómicos, donde los estratos altos acceden al servicio de medicina prepagada, los estratos medios acceden al servicio del seguro social y los estratos bajos, al sistema de hospitales públicos.

Sin embargo, vale la pena aclarar que, en primer lugar, la Ley 100 sigue contemplando la figura de la medicina prepagada, a la que aún acceden los estratos más altos, y la figura de seguro social fue cambiada al de EPS, sólo que ahora los colombianos deben contribuir al pago de su propia salud, mientras que lo que fue el sistema de hospitales públicos ahora se denomina SISBEN. Es más, como parte de las estrategias de las EPS para no cumplir con la parte que les corresponde en el cubrimiento de la salud integral de los colombianos, paralelamente a la figura de del POS (Plan Obligatorio de Salud), surge la figura del plan complementario.

Lo anterior significa que, si un colombiano está insatisfecho con la precariedad del servicio ofrecido por la EPS quienes argumentan que muchos servicios no los cubre el POS, y si tiene la posibilidad económica, puede acceder al plan complementario pagando un costo extra aparte de lo que le descuentan en nómina por razón de la EPS. De igual forma, si una persona aún queda insatisfecha con el servicio que ofrece el plan complementario, puede pagar la medicina prepagada con un costo mucho más alto además de lo que se descuenta en nómina correspondiente al aporte para EPS.

Aquí, vamos vislumbrando cómo, el acceso al sistema de salud, se convierte en un negocio y en un lujo que sólo quien tiene la posibilidad económica puede pagar. De modo contrario, quien no tiene esa posibilidad, deberá resignarse con un sistema que atenta contra la dignidad de

todo ser humano. Las personas que recurren a un servicio de urgencias en Colombia, entre las cuales se encuentran adultos mayores y niños, deben esperar horas en los pasillos de un hospital para ser atendidos, en muchas ocasiones, la muerte llega esperando atención médica luego de meses de padecimiento, como lo señala un reportaje de Gossaín (2014).

Según lo indica el informe de evaluación externa de atención en salud de 2019 (Kruk, Gage, Arsenault, y Jordan, 2018 citado en The Word Bank, 2019), 33.917 muertes al año se deben a la negligencia del sistema de salud, de este número, el 65% es por causa de una baja calidad en la atención y el 35% corresponde a atención deficiente o atención no asistida. Con respecto a años anteriores, este dato se ve en aumento, pues para 2016, la muerte de pacientes por causa de mala calidad en el servicio era de 22.000, de las cuales 12.000, se debieron a la no oportunidad de acceso a los servicios.

Así mismo, las principales causas de muerte se deben a enfermedades no transmisibles, aproximadamente un 69% para 2017. Parece ser que para 2019, según la mención que hace The Word Bank (2019) sobre los estudios de la OMS y la Comisión Lancet, las muertes por mala calidad del servicio rondan los 5,7 millones y las muertes por no uso (yo diría acceso) del servicio, está en 2,9 millones.

Por su parte, en Colombia ha habido un aumento de los índices de mortalidad por enfermedades crónico-degenerativas, siendo esta, la principal causa de muerte; estas enfermedades componen las relacionadas con el sistema circulatorio, enfermedades respiratorias, deficiencias nutricionales y tumores malignos del aparato digestivo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Así mismo, Se ha encontrado que 17.549 muertes al año que corresponden al 8% del total de índices por mortalidad en Colombia, se debe a mala calidad del aire y del agua y exposición a combustibles pesados (Instituto Nacional de Salud, 2019).

A su vez, se encuentra que no hay una atención adecuada de pacientes con enfermedades crónicas, esto se debe a que el modelo médico de atención está totalmente fragmentado, lo cual ha dificultado la articulación entre la atención primaria y servicios especializados, puesto que como se mencionaba anteriormente, los servicios están dispersos en diferentes instituciones prestadoras del servicio (The Word Bank, 2019)

Actualmente, a pesar de que Colombia presenta un aumento de 60% en las tasas de suicidio entre 1998 y 2018 (Así vamos en Salud, 2019), para 2018 el número de intentos de suicidio fue de 28.615 casos (no el número de personas), se encuentra que por cada 100.000 habitantes, el 58,6% de los casos ha presentado alguna conducta suicida, del total de casos de intentos de suicidio, el 80,5% proviene de cabeceras municipales y el 73,5% de casos ocurrió entre los 10 y los 29 años (Instituto Nacional de Salud, 2018). El Suicidio consumado va en aumento en la última década, encontrando que para 2018, la tasa fue de 5,93 por cada 100.000 habitantes (Instituto Nacional de Medicina Forense, 2018).

Como se observa en la tabla 1, los reportes sobre la salud mental de las personas indican que un porcentaje significativo de la población requiere atención en salud mental por lo menos una vez al mes, 34,55% en mujeres y 31,39% en hombres; sin embargo, como se analizará en los párrafos siguientes, la política pública en salud encuentra dificultades para verse materializada debido a uno de los cánceres que más desigualdades ha causado en Colombia y en el mundo: la corrupción.

**Tabla 1.** Indicadores de Atención en Salud Mental en Colombia-2018

	<b>Atención en salud mental</b>			
	<b>Tipo de Vinculación</b>	<b>Numerador</b>	<b>Denominador</b>	<b>Tasa %</b>
<b>F00-F09 Trastornos Mentales Orgánicos, Incluidos Los Trastornos Sintomáticos</b>	Régimen Contributivo	6.050,00	130.371,00	<b>4,64</b>
	Régimen Subsidiado	5.303,00	222.812,00	<b>2,38</b>
<b>F10-F19 Trastornos Mentales Y Del Comportamiento Debidos Al Uso De Sustancias Psicoactivas</b>	Régimen Contributivo	695,00	130.371,00	<b>0,53</b>
	Régimen Subsidiado	1.924,00	222.812,00	<b>0,86</b>
	<b>Uso de Servicios en Salud Mental</b>			
	<b>Población</b>	<b>Numerador</b>	<b>Denominador</b>	<b>Tasa</b>
<b>Atención de por lo menos una vez al mes</b>	Femenino	259.565,00	751.252,00	<b>34,55</b>
	Masculino	198.135,00	631.220,00	<b>31,39</b>

Fuente: Tomado y Adaptado del Sistema Integrado de Información de la Proyección Social del Observatorio Nacional de Salud Mental (2018).

Con respecto al tema de atención en salud integral, la Resolución 1552 de 2013 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013), estipula que se asignará citas directas con medicina general y con odontología, pero no con especialista, por ejemplo, psicología. Lo anterior representa un proceso burocrático que pone en el filo de la navaja la salud de los colombianos, teniendo en cuenta las dificultades presentadas en la asignación de citas con especialista y que este mecanismo no responde a las necesidades de las personas en relación con la salud integral.

La salud es desde hace tiempo una víctima del capitalismo, no en vano en Colombia, para tener una atención medianamente digna, como se mencionaba anteriormente, se crean los planes complementarios en las EPS, así, el ciudadano debe pagar un monto extra para tener el derecho de acceder directamente a ciertos especialistas sin realizar el trámite cruel de la burocracia para su autorización.

Un dato inquietante es que en el periodo entre 2016 y 2019-I, el reporte de tiempo de espera de citas médicas con especialistas en promedio es mayor a 10 días, contando solamente las citas con especialistas en medicina interna, pediatría, ginecología, obstetricia y cirugía general (Así Vamos en Salud, 2020a). De otro lado, no hay mayores reportes en cuanto a la asignación de citas en salud mental.

Según la resolución 1552 de 2013, las entidades promotoras de salud EPS, deberán publicar las estadísticas de “oportunidad de cita”, indicador que ha elegido el Ministerio de Salud para dar cuenta de la calidad en el ofrecimiento de servicios al ciudadano. Al revisar los indicadores más recientes hasta la fecha (febrero de 2020) de algunas EPS, se encuentra lo siguiente sobre el indicador de asignación de cita:

**Tabla 2.** Reporte de Oportunidad de Cita en EPS a Diciembre de 2019



<b>Reporte Oportunidad Cita Diciembre 2019</b>			
	<b>Psicología</b>	<b>Psiquiatría</b>	<b>Psiquiatría Pediátrica</b>
<b>Nueva EPS</b>	0	0	0
<b>Sanitas</b>	0	3494	36
<b>Sura</b>	0	0	0
<b>Medimás</b>	8618	11	0
<b>Compensar</b>	0	6110	0
<b>Famisanar</b>	5854	5780	432
<b>SOS</b>	22	2937	0

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda bibliográfica de los reportes de oportunidad de cita Así vamos en salud (2020a).

De la tabla anterior, se deben tener en cuenta varios aspectos, el primero es la prevalencia de citas de psiquiatría sobre las de psicología, lo cual se relaciona con el hecho de que, al solicitar apoyo emocional y psicológico en medicina general, el médico remite inmediatamente a psiquiatría sin haber realizado una evaluación idónea de la situación que permita identificar la gravedad del cuadro clínico.

Lo siguiente, es que, en la búsqueda de la información, en varias de las EPS no se reportan los indicadores para la especialidad de psicología y en otros casos ni siquiera para psiquiatría, motivo por el cual el indicador aparece en 0 en la tabla anterior. Otro aspecto que sorprende es el indicador de psiquiatría pediátrica, por ejemplo, en el caso de la EPS Sanitas, el número de citas asignadas es de 36 y curiosamente se podría decir que los menores remitidos a este especialista no cuentan con atención psicológica, dado que el indicador de citas asignadas para psicología es 0.

Lo anterior, abre un debate frente a la medicalización de la población y un mayor debate sobre la medicalización de la infancia (López, 2015; Reyes, Cottet, Jimenez y Jauregui, 2019), así como de la relación entre la salud mental y el negocio de la industria farmacéutica (Mata y Ortiz, 2003; Escobar, 2009; García y Vispe, 2015; Bianchi, 2019; Cea, 2019). Nada más cierto que el planteamiento de Morin (1984, p. 34), “los científicos producen un poder sobre el que no tienen poder” y que en este caso termina sirviendo a los intereses de las grandes industrias.

La atención focalizada en la medicalización del paciente por parte de psiquiatría, ha generado una mirada lineal y descontextualizada de aquello que socialmente se concibe como enfermedad mental y no es más que un mecanismo de control instituido en un cambio de tipo 1 que para nada aporta a la transformación del contexto. Como menciona Morin (1984), “el progreso de los aspectos benéficos de la ciencia es correlativo al progreso de sus aspectos nocivos y mortíferos” (p. 32).

Otro aspecto que desconcierta sobre la salud en Colombia, es que según la plataforma de infor-

mación Así Vamos en Salud (2020b), contempla la calidad de vida según dos indicadores: cubrimiento de acueducto y alcantarillado. Esto no es más que una mirada totalmente descontextualizada, reduccionista y absurda sobre lo que es calidad de vida, ya que ni siquiera toma en consideración las condiciones socioculturales, económicas, territoriales, medio ambientales, ni psicosociales de los colombianos. Ya lo decía Morin (1984), el conocimiento llega reducirse a meros datos que el aparato del Estado entra a manipular.

Esto es, la mercantilización de la salud en los individuos, para no ir más lejos, según Medina-Gómez y Medina-Reyes (2018), la diabetes es la primera causa de muerte en México, teniendo en cuenta que el cuadro clínico de la diabetes es comórbido, es decir que a causa de la diabetes se generan otras complicaciones de salud como cardiopatías y enfermedades cardiovasculares y hepáticas.

Otro caso hace referencia a los hábitos alimenticios y los efectos nocivos de alimentos procesados e industrializados, que han repercutido en el deterioro de la salud de las personas a nivel mundial. Al respecto, en el documental *The magic pill* (Evans y Tate, 2018), se registra los efectos positivos de la dieta cetogénica, que involucra una alta ingesta de proteína, grasa natural, zinc y la eliminación completa de azúcares y alimentos procesados de la dieta diaria de familias cuyo integrante familiar padece algún tipo de enfermedad crónico-degenerativa, incluso se documenta un caso de autismo. En cada caso se evidenció una mejoría significativa en sus cuadros clínicos y en el caso de autismo se demostró que hubo una relación directa entre el cambio en la dieta y la adquisición de nuevos aprendizajes y patrones conductuales en una niña de 9 años.

Hasta aquí se realizan algunas aproximaciones a la situación de salud en Colombia, identificando dificultades en la atención de la salud mental y en el acceso a los servicios de salud

general, lo que dificulta el diálogo interdisciplinario en relación con cualquier tipo de fenómeno sobre la salud, incluyendo las enfermedades psicosomáticas. Esta dificultad, obedece a la hiperespecialización del conocimiento, las dinámicas sociales en relación con el manejo de los recursos del sistema de salud y las prácticas burocratizadas en torno a la atención de la salud integral de las personas.

## Metodología

La metodología de la investigación se instaure dentro de los principios de la Investigación Contextual y Reflexiva de Segundo Orden, según la cual, se articulan diversos significados sobre la realidad social a partir del reconocimiento de múltiples versiones que se entrecruzan posibilitando comprensiones de tejido “en un bucle reflexivo y dialógico, se posibilita un contexto hermenéutico en un escenario de investigación” (Galeano, Jaimes y Palacio, 2016. P, 247), ubicada en un contexto y movilizadora a partir de la reflexividad propia del investigador.

Es así como, la investigación contextual y reflexiva de segundo orden, involucra la complejidad y los principios del enfoque sistémico, al comprender el modo como interactúan distintos niveles de realidad que están interconectados, con el fin de construir un mapa sobre eso el fenómeno social, partiendo del reconocimiento de la multiversidad de referentes que atraviesan, principalmente, al investigador.

Por otro lado, desde la complejidad, la investigación ubicada en contexto y movilizadora por procesos de reflexividad del sí mismo, y de reflexión sobre las realidades sociales, se erige como postura política desde lo que Morin (2006), llama ecología de la acción, como modo de reflexividad de la ciencia desde una ética situada que debe cuidar el modo como la acción interviene las realidades sociales, desde el primer momento en el que nos acercamos a estudiarla.

Así mismo, para la primera fase de la investigación se realizó la construcción del estado del arte documental como estrategia metodológica, a partir del cual se realiza un rastreo de los antecedentes investigativos y se profundiza sobre las categorías emergentes que surgieron del análisis de los antecedentes investigativos con relación al fenómeno psicósomático en primer momento, pues es a partir de los resultados de los antecedentes investigativos que se establece la noción de pauta psicósomática.

Para el rastreo de los antecedentes investigativos, se realizó una búsqueda bibliográfica en 11 bases de datos tomando en cuenta las investigaciones de los últimos 5 años que van desde el 2016 hasta el 2020. Para ello, se toman los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos, capítulos o libros, cuyo tema central haga alusión a la categoría psicósomático/a.
- Explicaciones de enfermedades desde un enfoque psicósomático, de cualquier área de conocimiento de las ciencias.
- Artículo, capítulos o libros de revisión y de reflexión teórica en torno al campo psicósomático.
- 

Por otra parte, el criterio de exclusión en el rastreo documental fue que se mencionara la categoría “psicósomático/a” sin desarrollarla. En la tabla dispuesta a continuación, se presenta el resumen de la bibliografía consultada para dar cuenta de los antecedentes de investigación o lo que algunos llaman marco empírico.

Tabla 3. Caracterización de Investigaciones Consultadas 2016-2020 sobre el fenómeno psicósomático

Caracterización de la búsqueda bibliográfica		Nº de Productos consultados
<b>Tipología Bibliográfica</b>	Artículo de Investigación	18
	Artículo de Reflexión	9
	Artículos de Revisión	14
	Capítulos de libro	7
	Otros	2
<b>Productos por año</b>	2016	13
	2017	9
	2018	11
	2019	15
	2020	2
<b>Bases de Datos Consultadas</b>	Acces Medicine	3
	Cuadernos de psicósomática y psiquiatría de enlace	1
	DOAJ	7
	Journal of Psychosomatic Research	3
	Nevrologiá, Nejropsihiatriá, Psihosomatika	1
	Psychosomatic Medicine	3
	Redalyc	11
	REDIB	3
	Researchgate	5
	Revista Psicósomática de Psiquiatría	6
Scielo	7	
<b>Total, bibliografía consultada</b>		<b>50</b>
<b>Resumen</b>	Total Bases de Datos Consultadas	11
	Total Artículos Revisados	56
	Total Artículos Analizados	50

Consulta propia

Una vez revisados los insumos bibliográficos, se diseña una matriz de análisis de contenido bibliográfico en la que se condensa los siguientes elementos por cada producto bibliográfico consultado: Fuente, año, referencia bibliográfica, tipología bibliográfica, focos centrales del documento, tipo de explicación, (psicosomática/orgánica), factores asociados a la enfermedad o al fenómeno psicosomático, tratamiento (si aplica), categorías emergentes, análisis/hallazgos significativos.

## Resultados

Como se indica anteriormente, los resultados de la primera fase investigativa surgen de la revisión de 50 insumos bibliográficos, entre los que se cuentan artículos de investigación, de reflexión y de revisión, así como capítulos de libros, consultados en 11 bases de datos entre el periodo de 2016 y 2020. Los resultados se derivan del análisis de la matriz de contenido bibliográfico, y respondió al propósito de comprender cómo ha evolucionado la categoría psicosomática y cuáles son los avances actuales al respecto. De esta forma, se agrupan los resultados en dos hallazgos principales: a). La tradición psicoanalítica en la comprensión de las enfermedades del cuerpo con origen en la psique b) Del Trastorno psicosomático a la medicina psicosomática y a la psiquiatría de enlace como oportunidad para el desarrollo de un trabajo colaborativo e interdisciplinar sobre las enfermedades psicosomáticas.

La tradición psicoanalítica en la comprensión de las enfermedades del cuerpo con origen en la psique, discusiones entre 2016 y 2020.

Si bien, los hallazgos correspondientes al rastreo documental de 50 insumos bibliográficos entre 2016 y 2020, arrojan una gran tendencia psicoanalítica sobre la comprensión del fenómeno psicosomático, en esta oportunidad el artículo se centrará en las transiciones que ha tenido el concepto con miras a comprender el paso de una

mirada lineal a una mirada circular sobre el fenómeno. Aunque los aportes del psicoanálisis son bastante amplios y merecería todo un artículo independiente para dar cuenta de estos, se mencionará más adelante, algunos puntos de encuentro entre la mirada psicoanalítica y la Escuela Sistemática de Milán.

Sin duda alguna, el estudio del fenómeno psicosomático debe remitirse a los anales de la tradición psicoanalítica, principalmente de, Sigmund Freud, Jacques Lacan y la denominada Escuela de París, como señalan Santos y Peixoto (2019), no se puede desconocer las contribuciones de la Escuela Psicosomática de París, con autores fundamentales como Pierre Marty, Sándor Ferenczi, Georg Groddeck y Donald Winnicott. Sin embargo, a continuación, se presentan los principales hallazgos sobre el fenómeno a partir de los estudios dados en la vía del psicoanálisis entre 2016 y 2020.

Al respecto, Santos y Peixoto (2019), encuentran tres puntos de convergencia en los últimos tres autores anteriormente mencionados, el primero, es una concepción monista del individuo en el que el cuerpo y la psique se entienden como una sola expresión en sí misma; el segundo, es la comprensión de la psique como una dinámica constante que alude al carácter imaginativo del cuerpo (desde la concepción Lacaniana); y el tercero, es la comprensión de la enfermedad como fenómeno relacional, por lo que para su comprensión es prioridad la historia y el contexto actual del sujeto.

Lo anterior, significa comprender el asunto del cuerpo y la psique, de forma integral y contextual, teniendo en cuenta las propias realidades del cuerpo, en diálogo con la experiencia intersubjetiva que conecta a la psique propia con la del otro, y a su vez, con el contexto social de ambos. En ese sentido, Santos y Peixoto (2019), plantean que la psique es un proceso dinámico que cobra sentido a través del flujo imaginativo, la capacidad creativa y su desarrollo, en función de la experien-

cia del cuerpo, es decir que, la psique cobra sentido a través de la personalización del cuerpo, es el cuerpo el impulso de la psique, y la experiencia corpórea depende de las relaciones con el entorno, pues la psique le da sentido al cuerpo y cobra sentido con el cuerpo.

Ahora bien, según Santos y Peixoto (2019), sobre la enfermedad como fenómeno relacional, y retomando un poco la influencia de Georg Groddeck (1996), la enfermedad parece relacionarse directamente con las dinámicas de relación del individuo con su entorno, así la enfermedad es producto del entorno donde se desenvuelve el individuo y la enfermedad dependerá del cómo se afronta el trauma.

De otro lado, se encuentra la revisión de Palombo (2016), sobre la noción de vacío, en la que se plantea que, el malestar psíquico antecede al malestar somático, estos aportes los retoma del trabajo de Winnicott y Marty, donde se identifica aún una mirada unidireccional y causal, pero que resulta interesante para comprender el fenómeno psicossomático, pues el estado de vacío psíquico en la experiencia intersubjetiva resulta de un factor asociado a enfermedades o trastornos psicossomáticos, presente en el relato de los pacientes.

Por su parte, De Zukerfeld (2016), menciona que se debe reformular los modelos psicossomáticos, de modo que lo psicossomático se piense en dos vías que se conectan con la perspectiva ecosistémica compleja: la primera, es como constante dinámica de recursividad, lo psicossomático resulta ser un sistema abierto caracterizado por un constante intercambio y transformación de aquello que ocurre en la psique que repercute en el soma y de aquello que ocurre en el soma que repercute en la psique; y la segunda, es desde el concepto de vulnerabilidad somática, como un campo interdisciplinar que pretende comprender cómo interactúan las vulnerabilidades psíquicas y somáticas para que el funcionamiento del cuerpo se deteriore en condiciones que no hacen parte de su normal envejecimiento.

Ahora bien, sobre la noción de vulnerabilidad somática, la investigación de Borelle, Luca y Maida (2017), al igual que De Zukerfeld (2016), toman la categoría de la sobre adaptación como una pista relevante en torno al componente psíquico del sujeto con enfermedad psicossomática. Por ejemplo, en el estudio de Borelle, Luca y Maida (2017), realizado con 100 sujetos en etapa de adultez media, se identificó, mediante el uso de las pruebas proyectivas, que la sobre adaptación en la persona es un componente subjetivo de la experiencia psicossomática o como se ha denominado en los estudios actuales, vulnerabilidad somática. Una noción que resulta del puente entre la denominada medicina psicossomática en diálogo con el psicoanálisis.

Según Borelle, Luca y Maida (2017), la prueba de las dos personas de la figura humana permite identificar el grado de integración psique soma, que se refleja en la alteración entre lo que siente, piensa y comunica el sujeto, así mismo, se logra identificar a través del dibujo, la característica de sobre adaptación, que hace referencia a una sobrecarga percibida por la persona con respecto a la asunción de responsabilidades, lo que finalmente termina generando la desconexión mente-cuerpo.

Este resultado se valida teóricamente con los estudios de Liberman (1962 citado en Borelle, Luca y Maida, 2017) sobre pacientes psicossomáticos, dado que, Borelle, Luca y Maida (2017), encontraron que los pacientes con afectaciones somáticas tienen una tendencia a desarrollar un superyó externo, caracterizado por un esfuerzo adaptativo de complacencia hacia el otro, así como el apego a la convencionalidad y los formalismos.

Sin embargo, vale la pena enunciar que en el estudio Borelle, Luca y Maida (2017), se diferencia la noción de enfermo psicossomático y la noción de sujeto con vulnerabilidad somática, pues como proponen Borelle, Luca y Maida (2017), el primer concepto se caracteriza porque el sujeto presenta enfermedad somática y vulnerabilidad psíquica,

mientras que el segundo concepto, hace referencia a factores de riesgo somático, pero no enfermedad orgánica.

Por otro lado, Luale (2016), realiza una revisión analítica de las referencias que hace Lacan (2012), de lo psicossomático, partiendo de la premisa de que lo psicossomático no es una representación del inconsciente y, por tanto, escapa al orden de lo simbólico. Lo psicossomático, es un escrito sobre el cuerpo que escapa al inconsciente.

Luale (2016), presenta algunos análisis derivados de las reflexiones de Lacan en torno a la hipertensión, por ejemplo, identifica cómo lo psicossomático se relaciona con un estado de congelamiento que se representa en el cuerpo a modo de escritura, por tanto, no es una representación del inconsciente, no sería parte de lo simbólico porque no es imaginado, es real. Y llega a la conclusión de que es la congelación del *trauma de la lengua*<sup>30</sup>, lo que deriva en la enfermedad psicossomática.

Luale (2016), plantea que, si bien en el fenómeno psicossomático operan los tres registros de la teoría de Lacan, lo real, lo imaginado y lo simbólico, se debe identificar cómo operan específicamente; hasta el momento, se comprende que hay una relación entre lo real y lo imaginado en el fenómeno psicossomático. Esta relación hace referencia a cómo lo psicossomático como parte de lo real irrumpe en el mundo de lo imaginado. Es decir, que se crea una suerte de círculo vicioso al parecer en el que la sintomatología somática comienza a generar impactos en el mundo simbólico de lo imaginado, sin que lo psicossomático sea una manifestación de algo reprimido que pertenece al mundo de lo imaginado.

Por otro lado, Luale (2016a; 2016b), retoma la noción del estigma del otro, para explicar un fenómeno psicossomático infantil, asociado con alopecia; el estigma del otro, es una especie de retorno de lo no dicho sobre el cuerpo ajeno. Al respecto, Luale (2016b), citando a Lacan (1990), refiere que el síntoma de alopecia en el niño puede responder a una estructura familiar sintomática, específicamente en la figura de los padres como pareja. Esta noción es bastante particular porque se conecta con la ecología de los sistemas, entendiendo que, un sistema tiene efectos sobre otro.

Así, Luale (2016b), señala que el síntoma recae en el niño cuando, la situación edípica no se resuelve, dado que el padre ha fallado en su función de separar al niño de la madre, se puede decir que ya no es el deseo del niño por ser deseado por la madre, lo que cabe en esta situación, sino el deseo de la madre “cuando el niño quede capturado en la fantasmática de la madre por ausencia de inscripción del significante del nombre del padre” (p, 34), lo que repercute en alguna de estas formas de deseo materno: neurótico, psicótico o perverso. Lo anterior, se relaciona con las comprensiones de la Escuela de Milán del enfoque sistémico, en torno a los triángulos que tienen lugar en los juegos relacionales de la familia (Selvini Palazzoli, Cirillo, Selvini, M y Sorrentino, 1995).

### **Del Trastorno psicossomático a la medicina psicossomática y a la psiquiatría de enlace como oportunidad para el desarrollo de un trabajo colaborativo e interdisciplinar sobre las enfermedades psicossomáticas.**

Tradicionalmente, la ciencia ha definido aquellas afecciones del cuerpo que tienen origen, al parecer en psique, como trastorno psicossomático, o enfermedad psicossomática, sin embargo, los

<sup>30</sup>Neologismo de Lacan, que surge en el Seminario 19 y 20, para hacer referencia al lenguaje del inconsciente, *lalengua*, no es lo que se dice, sino que hace referencia a la estructura del inconsciente, y que representa la imposibilidad de darle un significado fijo al significante (Lacan, 1972, edición 2012).

avances en distintas disciplinas médicas ponen el acento en lo psicosomático como un campo que requiere ser comprendido desde una apuesta interdisciplinaria, de ahí, que surge el paso de la noción de trastorno psicosomático, abordado tradicionalmente desde el psicoanálisis, al desarrollo de la medicina psicosomática y a la psiquiatría de enlace.

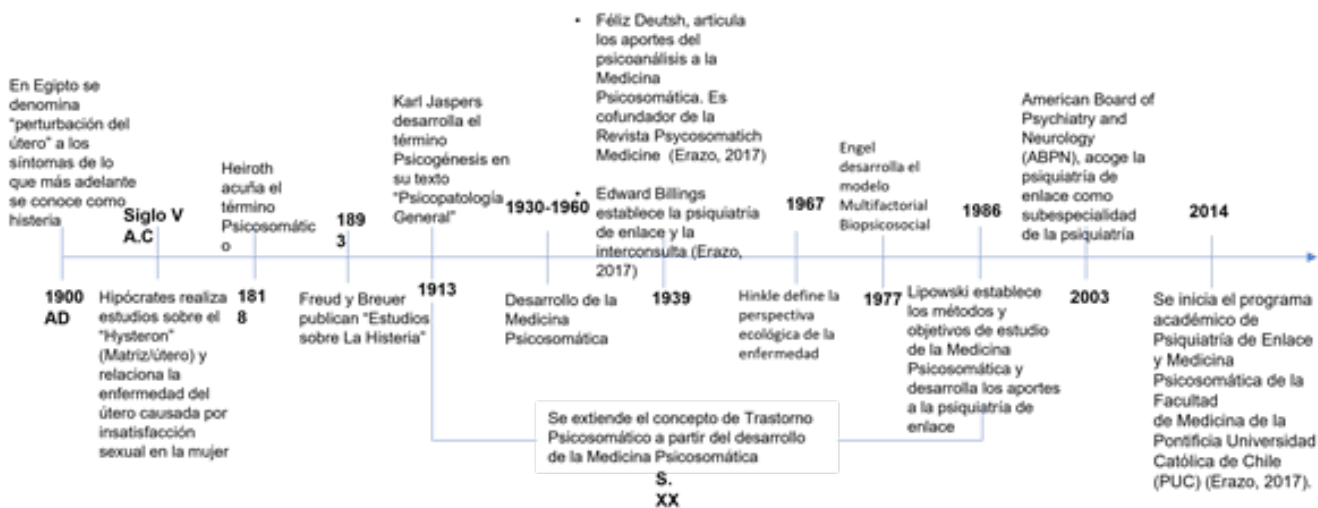
Se puede decir que, la noción por sí sola del trastorno o de la enfermedad psicosomática, alude a un tipo de enfermedad incierta, huérfana de cualquier tipo de especialidad médica, por esto, las comprensiones que surgieron en relación con lo psicosomático como campo de conocimiento, tienen origen en diferentes disciplinas que empiezan a generar diálogos explicativos sobre las influencias psicológicas, genéticas y médicas, a fin de guiar un horizonte interdisciplinario hacia el tratamiento de las enfermedades psicosomáticas, lo que resulta en un avance significativo hacia la complejización del fenómeno.

A continuación, se presenta un breve recorrido por estos tránsitos, desde la perspectiva y objeto de estudio de la medicina psicosomática, hacia la articulación con la psiquiatría de enlace, a partir de algunos insumos documentales entre 2016 y 2019, que permiten reconstruir el contexto histórico en torno al fenómeno psicosomático.

En primer lugar, encontramos algunas consideraciones sobre el término psicosomático, en torno a tres tipos de conceptualización, identificados por Berrocla, Fava y Sonino (2016): el primero, como parte de un movimiento nuevo en medicina, si se quiere renovador; el segundo, como campo que investiga la influencia de factores psicológicos, a partir de la etiología de las enfermedades de orden somático; y el tercero, como método de clasificación de las enfermedades con una gran incidencia de factores psicológicos, o como método de clasificación aquellas enfermedades que no encuentran explicación médica.

Una aproximación histórica al concepto nos permite identificar el modo como fue evolucionando el objeto de estudio a tratar:

Figura 1. Línea de tiempo sobre el estudio del fenómeno psicosomático. Elaboración propia a partir de Marchats, (2000); Berrocla, Fava y Sonino (2016); Erazo, (2017); Serrano, Martín y Mancilla, (2017).



En este orden de ideas, la identificación de factores de diversos orígenes implica comprender la enfermedad psicosomática de origen biopsicosocial, principalmente evidenciado en los mecanismos del estrés-diésis psicológico, que contribuyen a la valoración de la enfermedad a partir del reconocimiento de factores de vulnerabilidad psicosocial, pero también a la necesidad de evaluar los efectos secundarios de tratamientos médicos para enfermedades físicas (Berrocla, Fava y Sonino, 2016).

Así las cosas, la enfermedad psicosomática requiere de una propuesta de intervención holística, lo que se ha configurado como una opción viable desde la medicina psicosomática como campo multidisciplinar. Esto implica, integrar la intervención psicológica en medicina, lo cual necesariamente requiere de traspasar la frontera que el reduccionismo biomédico impone.

Las necesidades de un modelo holístico se identifican tanto en los pacientes como en el sistema de salud, puesto que, los pacientes han buscado tratamiento de medicina alternativa no sólo para el tratamiento de la enfermedad, sino también para la promoción de la salud. Y, por otro lado, ya que se ha podido identificar de un 30% a un 40% de pacientes con síntomas sin explicación u origen orgánico alguno, los esfuerzos por encontrar un diagnóstico acertado han implicado un sobre costo en el sistema de salud (Lipowski, 1986; citado en Berrocal, Fava y Sonino, 2016).

De otro lado, encontramos, el lugar de la psiquiatría de enlace, como una apuesta interdisciplinar que también se ha adentrado en el estudio de lo psicosomático. Así, nos ubicamos en un segundo tránsito que configura el paso de la medicina psicosomática a la psiquiatría de enlace.

La psiquiatría de enlace estudia la influencia de conflictos psicosociales, la vulnerabilidad genética en el comportamiento de las enfermedades, así como los efectos positivos que tiene la

psicoterapia en el curso de las enfermedades; por ejemplo, se ha estudiado ampliamente la relación biopsicosocial entre la depresión y la enfermedad cardiovascular, puesto que la depresión puede desencadenar infarto de miocardio o síndrome coronario agudo (Chiles y Wise, 2019).

Mientras que la medicina psicosomática tiende a ser más teórica y conceptual, la psiquiatría de enlace es más práctica y operativa, dado que se enfoca los procedimientos clínicos, investigativos, educativos y de difusión que desarrolla la psiquiatría en un hospital a partir del trabajo interdisciplinar con otros profesionales (Erazo, 2017).

Desde los estudios de Caballero y Berenguer (2016), se identifica que en medicina psicosomática la biodescodificación es comúnmente usada, ya que se centra en la identificación de sintomatología asociada a emociones específicas, lo que resulta en un hallazgo significativo ya que permite la asociación de emociones con "códigos biológicos" (p, 49), así es más fácil establecer un plan de tratamiento con foco en el manejo emocional. Esta articulación entre la estructura biológica de un sujeto y la asociación con su configuración emocional del sujeto permite establecer un punto de partida para el desarrollo de comprensiones integrales en torno a la enfermedad psicosomática.

Este método, según Caballero y Berenguer (2016), "se puede aplicar a las emociones que se viven en: enfermedades agudas, crónicas, cancerígenas, disfunciones orgánicas, trastornos alimenticios, problemas de fertilidad, dolor muscular o articular, fibromialgia, alergias, compulsiones, adicciones, fobias, estrés, ansiedad, depresión. No se aplica para enfermedades psiquiátricas graves" (p, 49). Por su parte, la medicina conductual, también se suma a las disciplinas que estudian lo psicosomático a partir de la aplicación de técnicas cognitivo-conductuales al manejo de enfermedades (Farré, 2018).



Sin embargo, como menciona Farré (2018), existe una limitante de la psicología de la salud y de la medicina conductual, cuyo enfoque principal es el cognitivo-conductual, y es que ambas especialidades se han dedicado a la descripción de técnicas para el manejo de enfermedades, sin entrar en detalle de las explicaciones que subyacen a los trastornos psicosomáticos, así mismo, hace falta profundizar en los aportes de las terapias de tercera generación en materia del manejo psicosomático, pues estos aportes abarcan comprensiones más contextuales en relación con las enfermedades.

En contraposición, Farré (2018), toma como un referente importante la teoría general de los sistemas de Bertalanffy (1989), desde la cual se comprende el organismo como sistema abierto cuyos niveles de complejidad variable se constituyen desde el intercambio de información y energía con el entorno. Desde este insumo teórico se erigen algunas investigaciones sobre las formas de adaptabilidad de los organismos en distintos entornos, que permiten generar aproximaciones al modo como los sujetos desarrollan procesos de autoorganización mediados por la enfermedad, premisa fundamental que desde el enfoque sistémico retomo en la hipótesis central de esta investigación.

Ahora bien, el estudio de Caballero y Berenguer (2016), encontró resultados positivos en diferentes terapias naturales a saber, dentro de las que se encuentran los masajes de expansión energética, la terapia floral y la homeopatía. El autor menciona que estas terapias poco ortodoxas, son cuestionadas por la medicina occidental, sin embargo, se encuentra respaldo científico sobre sus efectos positivos en la salud de las personas.

Lo anterior, también parte de reconocimiento de que las comprensiones de tejido, y la complejización de los fenómenos, no desconocer otros saberes y formas de comprensión sobre las realidades humanas, siempre y cuando estas for-

mas alternas de conocimiento respondan a un compromiso bioético en el que se propenda por el bien común y no se atente contra la dignidad humana y contra la naturaleza, es decir que el devenir bioético del conocimiento responda a una comunión entre el ethos y los ecosistemas.

No obstante, aunque la medicina psicosomática y la psiquiatría de enlace, tienen como propósito explicar las interacciones entre lo biológico, lo genético, lo psicológico y lo social, muchas de sus investigaciones se han centrado en la terapia farmacológica, lo que implica que aún hay una preponderancia de este tipo de enfoque para el manejo de las enfermedades (Calderón y González, 2016); al respecto, no hay que olvidar los efectos adversos que tiene el privilegiar la terapia farmacológica sobre los mecanismos del organismo para el manejo crónico de ciertas enfermedades.

Claro está que es en los últimos años que se ha dado relevancia al factor social en el desarrollo de las enfermedades psicosomáticas, pues aunque a lo largo de la historia de la medicina psicosomática, se ha identificado una relación entre las emociones y los eventos fisiológicos, aún no se establece cómo se da el tipo de interacción entre estas dos dimensiones (Hermann-Linger, Melzer y Von Boetticher, 2019).

Llama la atención, por ejemplo, que el estudio actual de las enfermedades psicosomáticas ha generado grandes avances en la identificación de los mecanismos neurobiológicos y epigenéticos que se activan en el cerebro ante diferentes vivencias y formas de relacionamiento social. Esta relación se da a través de la forma en la que se pueden transformar los procesos neurológicos vía aferente a través de las conexiones corticales y subcorticales de acuerdo con cómo se afrontan las demandas del entorno y cómo se viven los procesos medioambientales, con la salvedad de que es necesario profundizar en estudios centrados en identificar la durabilidad de estos cambios (Her-

mann-Linger, Melzer y Von Boetticher, 2019).

En este orden de ideas, aunque no tendría por qué establecerse de forma generalizada cómo se dan las interacciones entre las emociones y los eventos fisiológicos, es muy posible que el principio operador entre este tipo de interacción sea el principio isomórfico en los tipos de pautas relacionales que el sujeto establece con su propio organismo, con su entorno social y con los modos de afrontamiento de sus crisis vitales, ésta, precisamente es la hipótesis comprensiva que se tiene en cuenta a partir de los resultados preliminares de la primera fase de investigación de la tesis doctoral en curso, que concibe el fenómeno psicosomático como una metáfora del cuerpo que da cuenta de una pauta relacional configurada en momentos vitales de crisis.

### **Discusión.**

Revisando las fuentes bibliográficas con respecto a la evolución de la noción de trastorno psicosomático, como es conocido regularmente, se encontraron diferentes miradas orientadas desde un modelo interdisciplinar que debe corresponderse con un modelo atención integral de la salud, toda vez que el fenómeno psicosomático es un sistema complejo que no puede atenderse desde la racionalidad médica tradicional.

Partiendo de la conexión entre el estado de la cuestión desde la perspectiva psicoanalítica, la medicina psicosomática y la psiquiatría de enlace, hay un elemento común que parece interpelar el funcionamiento del cuerpo, y es la simbolización del cuerpo como catalizador de las experiencias subjetivas significadas como crisis. Desde Freud (1916-1917), el síntoma es la manifestación somática como representación comunicativa en el cuerpo y sobre el cuerpo, que surge como expresión de un conflicto psíquico, mediante un lenguaje corporal que cobra sentido con las vivencias del sujeto.

Lo anterior se conecta con una de la hipótesis comprensiva de la presente investigación y es que existe una carga simbólica y comunicacional en la expresión de la enfermedad psicosomática, que parte de reglas contextuales específicas según la historia de vida del sistema consultante, lo que convierte la vivencia del fenómeno psicosomático en una pauta se cristaliza en el tiempo convirtiéndose en discurso dominante y dando lugar a una identidad saturada por el problema que no posibilita nuevos ordenes de auto-eco-organización para elaborar las crisis vitales. Así, la pauta se presenta durante los tránsitos de las crisis vitales y se relaciona con la forma en la que el sujeto significa la experiencia corporal y la misma crisis vital por la que atraviesa, cuando la crisis vital no se resuelve, se cristaliza y queda manifestada en el cuerpo a modo de enfermedad constituyéndose como metáfora corporal de las diferentes dimensiones multirreferenciales del sujeto.

Sobre los sistemas de significación del cuerpo, desde el psicoanálisis Freud (1983a), se plantea que un posible origen de la parálisis histérica viene dada por la alteración de la concepción del yo sobre el cuerpo, es decir, que será necesario distinguir entre el cuerpo y su funcionamiento anatómico funcional y la percepción e idea que tenemos de este. Al respecto Freud (1983a) señala lo siguiente sobre la parálisis histérica:

Considerada psicológicamente, la parálisis del brazo consiste en que la concepción del brazo queda imposibilitada de entrar en asociación con las demás ideas que constituyen el yo, del cual el cuerpo del individuo forma una parte importante. La lesión sería, pues, la abolición de la accesibilidad asociativa de la concepción del brazo (p, 20).

Acaso, podemos encontrar aquí una conexión en relación con la emergencia del significado del cuerpo y su expresión sintomática desde los estudios de Selvini Palazzoli, Cirillo, Selvini, M y Sorrentino (1999), por ejemplo, en torno a la anorexia, claro está, no es posible olvidar, que la for-

mación de Mara Selvini fue en principio instaurada desde el psicoanálisis, lo que ya, desde sus estudios, permite establecer con más claridad estos puentes teóricos. Por el momento, se han logrado tejer algunas conexiones en este sentido, identificando el valor teórico de los autores clásicos sobre el fenómeno psicossomático desde el psicoanálisis y el paso a la noción de pauta psicossomática desde la mirada ecosistémica compleja, que estaría relacionada con la configuración de reglas contextuales en las que se involucran también los sistemas amplios y los dilemas culturales sobre el cuerpo.

De igual forma, en relación con la cristalización de la pauta, tal vez se pueda encontrar otra conexión entre la mirada sistémica y el psicoanálisis de Freud, por ejemplo, en *Estudios sobre la Histeria*, Freud (1893b), menciona que cada vez que se presentan los ataques histéricos, el paciente alucina de nuevo con el accidente que ocasiona el síndrome sintomático, como convulsiones, anorexias, parálisis, tics y neuralgias, que se presentan durante años, aparentemente de forma espontánea y que se pueden relacionar con traumas en su mayoría, dados en la infancia. En ciertos casos, existe una conexión establecida por años, debido a la cristalización, por así decirlo, del trauma; y en otros, como se expuso anteriormente, existe una relación simbólica entre el síntoma y el estado psíquico del sujeto.

Sin embargo, la diferencia entre la postura de Freud (1983b) y la Escuela de Milán en relación con lo psicossomático, es que la aparición de la histeria traumática, explicada anteriormente, surge en un estado de disociación, de doble conciencia, por lo que, para el Freud (1983b) pre psicoanalítico, surge como una representación patógena a partir de un recuerdo cargado de afecto que está contenido en la memoria a la cual sólo se puede acceder en estado de hipnosis.

Hasta el momento, se ha pretendido establecer algunos puntos de conexión teórica con la teoría Freudiana, sin embargo, vale la pena aclarar

que es desde la escuela de París, desde donde se realizan los aportes en psicossomática, principalmente desde los aportes de Lacan, y sus reflexiones sobre la teoría Freudiana. No obstante, como se identificó en los estudios psicoanalíticos del fenómeno psicossomático, estos se han centrado en revisiones teóricas que precisan de dificultad para su comprensión. Es decir que, si bien, desde el psicoanálisis los estudios sobre lo psicossomático permiten comprender lo que ocurre en el mundo psíquico del sujeto respecto a las formas de simbolización del cuerpo, para quienes no cuentan con formación psicoanalítica, se presenta dificultad en la posibilidad de aterrizar al lenguaje común algunos conceptos que parecen bastante abstractos (al menos desde Lacan), y esto a su vez, dificulta tejer puentes de diálogo con otras disciplinas.

Por un lado, esto implica una dificultad para articular los referentes teóricos con un praxis colaborativa e interdisciplinar en relación con el tratamiento de enfermedades psicossomáticas y, por otro lado, existe otro problema respecto a cómo reducir la brecha entre la ciencia y la comunidad en general, que, por demás, es un problema de las ciencias de la salud y las ciencias sociales, particularmente.

Así mismo, en términos de la atención de la salud mental en Colombia, cabe preguntarnos ¿cómo articular las miradas interdisciplinarias sobre el abordaje del fenómeno, teniendo en cuenta las dificultades mencionadas en torno a la demora en la asignación de citas, el cambio constante de especialistas, los obstáculos burocráticos para garantizar tratamientos y la precarización de las condiciones de atención en salud mental?

Por otro lado, de acuerdo con la revisión de la literatura generada entre 2016 y 2020, se encuentran bastantes artículos de revisión, centrados en la redefinición del concepto de psicossomática, parece haber un afán de los científicos por querer establecer un único concepto sobre lo que es lo

psicosomático. Así, la mayoría de los artículos se enfocan en el recorrido histórico sobre el campo lo psicosomático, y aunque se intenta identificar el carácter contextual y dialógico entre lo psíquico y lo somático, aun en la práctica no se encuentra un trabajo interdisciplinar que ponga a lo psíquico en el mismo estatus de lo somático.

Mientras que en la literatura encontramos comprensiones, novedosas y complejas sobre lo psicosomático, en el campo práctico, nos seguimos encontrando con un sistema de salud que privilegia comprensiones lineales, deterministas de la enfermedad, dejando de lado lo que ocurre en el mundo psíquico y en el mejor de los casos atribuyendo toda suerte de enfermedades al estrés, pero sin soluciones de fondo.

Al respecto, De Zukerfeld (2016), menciona "El problema se plantea especialmente porque el pensamiento del médico tiende a ser algorítmico, es decir a construir árboles de decisión binarios para tomar decisiones diagnósticas o terapéuticas." (p, 21); De Zukerfeld (2016), constantemente apela a la necesidad de generar trabajo interdisciplinario, pero cómo lograrlo cuando no hay un lenguaje común, comprensible para los profesionales de la salud e incluso para otros científicos sociales, cómo lograrlo cuando parece que el trabajo de psicosomática se divide en subespecialidades como quien divide una torta.

No obstante, De Zukerfeld (2016), habla acerca de que la manera de crear el puente de diálogo entre las disciplinas es a partir de los estudios sobre vulnerabilidad y resiliencia y bajo un ejercicio de traducción de conceptos, pero parece que esta es una tarea bastante dispendiosa especialmente si se trata de traducir comprensiones psicoanalíticas Lacanianas para ponerlas en conversación con la medicina psicosomática, con otros profesionales de la salud y con el paciente mismo, a quien por cierto parece dejarse siempre de lado, como mero espectador de lo que otros deciden por el bien de su salud.

Si como han planteado otros autores, el ser humano es psicosomático per se, entonces, cabría investigar cómo interactúa la relación psique-soma-contexto para que se desarrollen las enfermedades que no tienen explicación orgánica aparente, o cuáles son los aspectos de orden subjetivo que interactúan en la presentación de malestares y dolencias físicas.

Al respecto, cabe señalar que, un aspecto que poco se encuentra en la literatura es la cualidad vincular y discursiva de la experiencia intersubjetiva, y la forma de apropiación de los discursos culturales, en la configuración de la enfermedad en los pacientes psicosomáticos. Estas aproximaciones, más cercanas a una perspectiva sistémica, no se identificaron en las investigaciones rastreadas, de hecho sólo dos artículos, mencionan la terapia sistémica breve, por ejemplo, Labiano (2018), quien describe un análisis de caso de una menor de edad que presenta dificultades de salud asociadas a cuadros digestivos, quien ve mejoría a partir del inicio de terapia sistémica breve, identificando el foco de trabajo en situaciones que le generaban malestar físico asociadas con procesos de obstaculización de su autonomía. Y de otro lado, Farré (2018), quien hace alusión a Bertalanffy, planteando cómo la noción de los sistemas abiertos y los procesos de autorregulación de los sistemas, se convierte en un referente que permite entender los procesos de adaptabilidad y vulnerabilidad, por ejemplo, respecto a las enfermedades.

Respecto a la vulnerabilidad, como enfoque de estudio en la medicina psicosomática, acaecidos a través de las diferentes etapas del individuo, se puede identificar los estudios que se han realizado sobre la empatía y las conductas disociales en niños y adolescentes, dentro de los cuales se identifica que, cuando los niños son expuestos a condiciones sociales de vulnerabilidad y ambientes de hostilidad, hay una sobreactividad de la amígdala (Aguado, 2014), que es la parte del cerebro más primitiva encargada de la supervivencia, junto con la circunvolución cingulada. La amíg-

dala, está encargada de generar señales fisiológicas como mecanismo de defensa del sujeto ante situaciones estresantes; al enfrentarnos ante situaciones de peligro, se segrega altos niveles de noradrenalina y adrenalina, encargadas del escape y la defensa propia. Estos niños al verse expuestos ante situaciones de hostilidad y peligro tienen una mayor actividad de la amígdala y este estado dificulta la activación de áreas cerebrales encargadas de la empatía, como la corteza prefrontal (Aguado, 2014).

También, en vía de comprender el enfoque de adaptabilidad y vulnerabilidad, Barudy (2009), ha señalado que los mecanismos subcorticales son aquellos que han permitido la evolución de la especie, en tanto son los encargados de las emociones empáticas y los sentimientos de solidaridad, cuidado y protección del otro; esto se ha logrado mediante el mecanismo de segregación de la oxitocina, hormona asociada con la creación y fortalecimiento de los vínculos afectivos. Así, sin estas conexiones subcorticales que han evolucionado con el tiempo, el ser humano no habría podido depender por sí mismo en sus primeros años de vida, contrario a lo que sucede en otras especies que sí son autosuficientes una vez nacen. Es decir, estas conexiones permitieron el cuidado de la progenie y del otro, en condiciones normales y en condiciones de enfermedad, y es así como se identifica la empatía y cuidado como un factor biopsicosocial primordial en la supervivencia de la especie.

Estos dos estudios, son interesantes en dos sentidos, por un lado, traspasan la frontera de la visión Darwinista en torno a la selección natural, pues da paso a una vía alterna que se da en los procesos de adaptabilidad humana y por otro lado, nos permite comprender los mecanismos de adaptabilidad a partir de la ecología de los sistemas, partiendo del diálogo entre procesos neuropsicológicos, el ambiente y los procesos sociales, sobre la mutua influencia emoción-cognición-fisiología-ambiente-cultura.

En este orden de ideas, en el rastreo documental, se identificaron varios estudios que nos muestran este diálogo ecológico de los sistemas, en torno a la influencia de contextos laborales hostiles en el desarrollo de enfermedades con explicación psicosomática (Casales, Gómez y Serpa, 2016; Fernández, 2017; Rabelo, Silva y Lima, 2018).

Por otro lado, un factor relacionado con factores psicosociales en torno a la vulnerabilidad individual es la carga alostática, mecanismo fundamental para entender el funcionamiento del estrés-diéstrés. Al respecto se dirá que, la carga alostática se refiere a desequilibrio neurofisiológico que surge de un estrés prolongado. Ante situaciones de estrés la alostásis interviene por medio del sistema nervioso autónomo (encargado de la inhibición y excitación de los diferentes sistemas vitales en el organismo como el aparato cardiovascular o el aparato digestivo), la alostásis se encarga de inhibir o excitar estos sistemas ante diferentes situaciones de estrés exógeno (Aguado, 2014), así, si nos enfrentamos ante un accidente es posible que se inhiba la sensación de dolor temporalmente, sin embargo cuando el individuo se ve expuesto ante un estrés constante la inhibición o excitación del sistema nervioso autónomo puede ocasionar daños a largo plazo en nuestros sistemas (Aguado, 2014), por ejemplo, se puede generar una gastritis por comer a deshoras o simplemente no comer a causa de una sobrecarga de trabajo. Es así como se entiende que el estrés prolongado tiene efectos sobre nuestro organismo, y como consecuencia se pueden desarrollar enfermedades como lo hemos visto hasta el momento, en su mayoría, aquellas de tipo cardiovascular, digestivo e incluso enfermedades relacionadas con el sistema inmunológico.

Ahora bien, otros de los factores para la mitigación de la vulnerabilidad somática, asociados a la dimensión psicosocial son, la generación de conductas de promoción de la salud, el apoyo social, que además se encentra como recurso social significativo en la predicción de recuperación de

la enfermedad y en la salud física en general, el bienestar psicológico y el modo como los sujetos movilizan recursos en relación con los procesos de adaptabilidad ante la vivencia de situaciones significadas como críticas.

A partir de la investigación de Casales, Gómez y Zerpa (2016), se puede inferir que, con el fortalecimiento de la economía neoliberal, las demandas y sobre exigencias en los empleados, aparece el estrés laboral y con ello, complicaciones fisiopatológicas y sentimientos de frustración emocional respecto al vínculo del trabajador con su contexto laboral y con su prospectiva vital.

No obstante, aunque los mecanismos del estrés, anteriormente explicados, nos permiten comprender de forma concreta la ecología de los sistemas en relación con la configuración de la enfermedad, tal vez sea preciso generar una distinción entre el estrés y el fenómeno psicosomático, dado que en ambas categorías fenoménicas, se identifica la mutua influencia de factores bio-psico-sociales en el desarrollo de algunas enfermedades crónicas como las cardiovasculares, cardiorrespiratorias, digestivas, e incluso el cáncer, por la influencia de la afectación al sistema inmunológico.

Sobre este aspecto, tal vez, la distinción podría radicar en que el estrés como mecanismo adaptativo del cuerpo ante situaciones ambientales, puede ser un factor de influencia en el desarrollo de una enfermedad psicosomática. Es decir que al prolongarse el estrés en un tiempo considerado, la agudización de los síntomas somáticos, podría desencadenar una enfermedad psicosomática que a partir de un principio isomórfico, encuentre conexiones entre el modo como se vivencia la enfermedad y el modo como se significa la crisis, lo que radicaría en un lenguaje del cuerpo enfermo como metáfora del mundo intersubjetivo del individuo.

## Conclusiones

De acuerdo con los estudios revisados, al parecer hace falta profundizar en investigaciones desde América Latina sobre el fenómeno psicosomático, pues las investigaciones en habla hispana son en su mayoría provenientes de España con una fuerte influencia en de la tradición parisina desde el psicoanálisis Lacaniano, lo que dificulta favorecer un diálogo con otras subespecialidades médicas y psicológicas que traten el fenómeno psicosomático.

Así mismo, desde América Latina, vale la pena profundizar sobre las implicaciones del sistema de salud en el abordaje de las enfermedades de orden psicosomático, pues el modo como está estructurado el sistema, al menos en Colombia, no permite generar puentes dialógicos para el desarrollo de un trabajo colaborativo que permita no sólo tejer comprensiones circulares y contextuales sobre lo psicosomático, sino que también permita contribuir a protocolo de intervención interdisciplinarios

Por ejemplo, algunos retos que representa la investigación y la intervención en relación con el fenómeno psicosomático en Colombia se relacionan con:

- a. Los indicadores desfavorables sobre salud en Colombia y a nivel mundial
- b. El proceso burocrático para la autorización de consulta con médico especialista que ha dado paso al negocio de las Entidades Promotoras de Salud en Colombia con respecto al pago extra de planes complementarios de salud que le permitan a quien puede pagar, el acceso directo a los médicos especialistas.
- c. La prevalencia del modelo clínico tradicional en la atención en salud mental que está ligado a la medicalización de los sujetos y a la atención exclusiva con psiquiatría.
- d. El negocio de la industria farmacéutica y la industria alimentaria

e. Factores medioambientales que influyen en la salud integral de lo sujetos y que responden a los efectos del capitalismo que se instituye como modelo económico de esclavización cultural en el que los sujetos se ven atrapados en una espiral de productividad y consumo constante que sacrifica su integridad y en muchos casos su dignidad humana.

Finalmente, Se podría decir que todas las enfermedades no contagiosas como la diabetes, la hipertensión, las afectaciones cardíacas y pulmonares son enfermedades psicosomáticas que se instauran como pauta eclógica y relacional con una carga simbólica que se conecta a los modos en los que transitan los sujetos por distintas crisis y dilemas vitales.

## Referencias

- Aguado, L., E (2014). Emoción, afecto y motivación. 1Ed. España: Larousse - Alianza.
- Así vamos en salud, (2019). Salud Mental, Tasa de Suicidios Georreferenciado. Recuperado de <https://www.asivamosensalud.org/indicadores/salud-mental/tasa-de-suicidio-georeferenciado>
- Así Vamos en Salud. (2020a). Indicadores en Salud, Oportunidad de la Atención. Recuperado de <https://www.asivamosensalud.org/indicadores/oportunidad-de-la-atencion/tiempo-promedio-de-espera-para-la-asignacion-de-cita-de-cinco>
- Así Vamos en Salud. (2020b). Indicadores en Salud, Calidad de Vida. Recuperado de <https://www.asivamosensalud.org/indicadores/consolidado-nacional>
- Barudy, J. (2009). El poder de los buenos tartos, bases biológicas, psicológicas y sociales. En Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan (Comp). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y Resiliencia. Pp, 23-42.
- Gedisa
- Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bertalanffy, I, v. (1989). Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berrocal, C., Fava, G. A., & Sonino, N. (2016). Contribuciones de la Medicina Psicosomática a la Medicina Clínica y Preventiva. Anales de Psicología, 32(3), 828-836. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.219801>
- Bianchi, E. (2019). Saberes, fármacos y diagnósticos. Un panorama sobre producciones recientes en torno a la farmacologización de la sociedad. Psicología, Conocimiento y Sociedad 8(2) 214-257. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dHoVtCoPG-kJ:https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/download/496/372+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Borelle, A., Luca, M. F. D., & Maida, M. (2017). El test “dos personas”, su utilización en la detección de vulnerabilidad somática. Estudio de las pautas gráficas y verbales 1. Subjetividad y Procesos Cognitivos, 21(1), 17-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3396/339652446001/index.html>
- Caballero, A y Berenguer, M. (2016). Liberación de las emociones atrapadas a través de terapias naturales. Revista Científica Dominó de las Ciencias, (2). pp. 45-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6325811.pdf>
- Calderón J, González M. (2016) Psiquiatría de Enlace y Medicina Psicosomática. Ed. Mediterráneo. Santiago de Chile.
- Casales, G., Gómez, J y Zerpa, C. (2016). El poder gerencial y su influencia sobre la aparición de trastornos psicosomáticos en empleados: una mirada retrospectiva. Sapienza Organizacional, 3 (5), pp. 11-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553057362002>

- Chiles, C., & Wise, T. N. (2019). Consultation–Liaison Psychiatry. En M. H. Ebert, J. F. Leckman, & I. L. Petrakis (Eds.), *Current Diagnosis & Treatment: Psychiatry* (3.ª ed.). Recuperado de [accessmedicine.mhmedical.com/content.aspx?aid=1158265680](https://accessmedicine.mhmedical.com/content.aspx?aid=1158265680)
- Cea, J. (2019). Estado neoliberal y gasto público en psicofármacos en el Chile contemporáneo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(2), 50-70. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v8n2/1688-7026-pcs-8-02-39.pdf>
- Congreso Nacional de la República (1993). Ley 100. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=5248>
- Congreso Nacional de la República (2015). Ley Estatutaria 1751. (2015), [https://www.min-salud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf](https://www.min-salud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf)
- De Zukerfeld, R. Z. (2016). Psicosomática Hoy: Tercera Tópica Y Vulnerabilidad. Mentalización. *Revista de psicoanálisis y psicoterapia*. pp, 1-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959565>
- Dinero. (2017). “Los recursos públicos son sagrados, pero más los de la salud”: gerente EPS Sura. Recuperado de <https://www.dinero.com/pais/articulo/corrupcion-en-el-sector-de-la-salud-en-colombia/243376>
- El Heraldó, (2019). ‘Cartel de enfermos mentales’ empezó en una clínica de garaje. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/sucre/cartel-de-enfermos-mentales-empezo-en-una-clinica-de-garaje-656844>
- El País. (2018). Así operaba el “Cartel del sida” en Córdoba. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/colombia/asi-operaba-el-cartel-del-sida-en-cordoba.html>
- El Tiempo. (2018). Por 18 vías se roban la plata de la salud de los colombianos. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/formas-en-que-se-roban-la-plata-de-la-salud-en-colombia-175982>
- El Tiempo. (2019). Primera condena fiscal por ‘cartel de la hemofilia’ en Bolívar. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/primera-condena-fiscal-por-cartel-de-la-hemofilia-en-bolivar-394682>
- El Universal. (2020). Contraloría revela cartel de los enfermos mentales. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/politica/contraloria-revela-cartel-de-los-enfermos-mentales-KH2449682>
- Erazo, D. R. (2017). Psiquiatría de enlace e interconsulta y medicina psicosomática: un sutil equilibrio. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 28(6), 826-829. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2017.11.002>
- Escobar, J. (2009). Los psiquiatras y la industria farmacéutica: un tema de actualidad en los Estados Unidos, editorial. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. 2(4) pp.147-149. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psiquiatria-salud-mental-286-pdf-X1888989109458338>
- Evans, P (productor) y Tate, R (director). (2018). *The Magic Pill* [Documental]. Estados Unidos-Australia-Sudáfrica-Reino Unido: Evans y Tate
- Farré, N. (2018, enero 1). De lo molecular a lo simbólico. *Revista Psicosomática y Psiquiatría*, 1(3). Editorial. Recuperado 1 de abril de 2020, de *Psicosomática y Psiquiatría* website: <https://psicosomaticaypsiquiatria.com/lo-molecular-lo-simbolico/>
- Fernández, M. P. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicosomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina (Col)*, 17(1), 78-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2738/273851831009/index.html>
- Foerster, H. v. (1960). *On Self-Organizing Systems and Their Environments*. M.C. Yovits and S. Cameron (eds.), London: Pergamon Press, pp. 31–50.



- Foerster, H. v. (1991). Las semillas de la cibernética, Obras escogidas de Von Foerster. Barcelona: Gedisa.
- Foerster, H. v. (1998). Por una nueva epistemología. *Metapolítica*, 2(8), pp. 629-641.
- Freud, S. (1893a). Estudio comparativo de las parálisis motrices, orgánicas e histéricas. En Sigmund Freud Obras completas, pp. 13-21. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y de Torres Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1893b). Estudios sobre la histeria. En Sigmund Freud Obras Completas, pp. 39-138. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y de Torres. Siglo XXI editores
- Freud, S (1916-1917). 17a conferencia, El sentido de los síntomas. En Sigmund Freud, Obras Completas Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Volumen 16 (parte III). Traducción directa del alemán de José Etcherry. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Galeano, A., Jaimes, F y Palacio, L. (2016). Movilización de identidades y reconfiguración de las pautas de violencia en la pareja y los equipos de intervención. *Diversitas, Perspectiva psicológica*. 12(2). pp. 243-258. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3248/3045>
- García, J y Vispe, A. (2015). La raya en la arena: la Psiquiatría entre la ética y la industria farmacéutica. *Norte de salud mental*, XIII (52). pp. 33-43. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0G1pc0vOKtUJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5191744.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Gossain, J. (2014). Cuando los pacientes de las EPS mueren sin atención. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13423202>
- Groddeck, (1996). Determinación psíquica y tratamiento psicoanalítico de las afecciones orgánicas. En Greog Groddeck, Sobre ello, traducción de Angel Cagigas, Editorial Iralka, Bilbao, España, pp. 15-38.
- Haley, J. (1989). Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar. Buenos Aires: Amorrortu
- Haley, J. (1996). Aprender y enseñar terapia. Buenos Aires: Amorrortu
- Hernández, A. (2008). Vínculos, individuación y ecología humana. Hitos para una psicología clínica compleja. Maestría en Psicología Clínica y de la Familia, USTA: Bogotá.
- Hernández, M. (2015). Las cifras rojas del sistema de salud, En: Razón Pública. Agosto 3 de 2015. Disponible en internet: <http://www.razonpublica.com/index.php/econom%C3%Ada-y-ssociedad/8707las-cifras-rojas-del-sistema-de-salud.html>. Consultado el 10 de agosto de 2020
- Herrmann-Lingen, C., Melzer, J., & von Boetticher, D. (2019). Emotions, Bodily Changes, and the Social Environment: How Did Early Psychosomatic Medicine Consider the Social Dimension in Health and Disease? *Psychosomatic Medicine*, 81(8), 694-703. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000687>
- Instituto Nacional de Medicina Forense. (2018) Forensis 2018, datos para la vida. Recuperado de <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>
- Instituto Nacional de Salud, (2018). Informe del evento intento de suicidio, Colombia, 2018. Recuperado de [https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/INTENTO%20DE%20SUICIDIO\\_2018.pdf](https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/INTENTO%20DE%20SUICIDIO_2018.pdf)
- Instituto Nacional de Salud, (2019). Informe Carga de Enfermedad Ambiental en Colombia. Recuperado de <https://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/Informe-Carga-de-Enfermedad-Ambiental-en-Colombia.aspx>
- Labiano, A. L. (2018). Abordaje psicoterapéutico de las quejas psicósomáticas en salud mental infanto-juvenil. ¿Una adolescente sin problemas? *Revista REDES*, 0(38). Recuperado de <http://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/256>

- Lacan, J. (2012). Seminario 19: ... o peor 1971-1972. Buenos Aires: Paidós.
- López, C. (2015). La medicalización de la infancia en salud mental: el caso paradigmático de los trastornos de atención. *Papeles del Psicólogo*, 2015. Vol. 36(3), pp. 174-181. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2610.pdf>
- Luale, M. L. (2016). Variaciones en la afectación del cuerpo: El Fenómeno Psicosomático.
- Luale, M. L. (2016b). Estigma del otro: el fenómeno psicosomático en la infancia. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-044/738.pdf>
- Marchant, M. (2000). Apuntes sobre la histeria. *Revista de Psicología*, IX (1), 0. [Fecha de Consulta 20 de Julio de 2021]. ISSN: 0716-8039. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26409109>
- Mata, I & Ortiz, A. (2003). Industria Farmacéutica y Psiquiatría. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (86), 49-71. Recuperado en 28 de febrero de 2020, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352003000200005&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352003000200005&lng=es&tlng=es).
- Maturana, H y Varela, F. (1995). De máquinas y seres vivos. Chile. Editorial Universitaria.
- Medina-Gómez & Medina Reyes. (2018). Mortalidad por diabetes tipo 2 y la implementación del programa PREVENIMSS: un estudio de series de tiempo en México, 1998-2015. *Cad. Saúde Pública* 34 (5) pp, 1-9 <https://doi.org/10.1590/0102-311X00103117>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2013). Resolución 1552 de 2013. Por la cual se reglamenta parcialmente los artículos 123 y 124 del Decreto -Ley 019 de 2012 y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1552-de-2013.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Análisis de Situación de Salud, Bogotá: Dirección de Epidemiología y Demografía. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-colombia-2018.pdf>
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1983). Familias y terapia familiar. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). Técnicas de terapia familiar. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. (1985). Caleidoscopio familiar: imágenes de violencia y curación. Barcelona: Paidós.
- Morantes, J. (2018). Análisis de la Ley 100, 25 años después. <https://www.las2orillas.co/analisis-ley-100-de-1993-25-anos-despues/>
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1994a). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Morin, E. (2001). El método I: La naturaleza de la naturaleza. Madrid, Teorema.
- Morin, E. (2006). El Método 6. Ética. Madrid. Cádiz. Catedra.
- Observatorio Nacional de Salud Mental. (2018). Sistema Integrado de Información de la Proyección Social- Indicador con corte a 2018. Recuperado de <http://rssvr2.sispro.gov.co/ObsSaludMental/>
- Observatorio de Transparencia y Corrupción (2016). Top 5 casos de corrupción en salud en Colombia. Recuperado de <http://2020.anticorrupcion.gov.co/Paginas/corrupcion-en-colombia-fiscal-nestor-humberto-martinez-dio-cifras.aspx>
- Onnis, L. (1990). Terapia Familiar de los Trastornos Psicosomáticos. Barcelona: Paidós.
- Palombo, M. A. (2016). Formas de abordaje de los estados de vacío en la clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 20(1), 165-188. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3396/339646009009/index.html>

- Pérez, O. (2015). Hacia la psicopatología, algunas consideraciones epistemológicas. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 8(4) pp 1457-1478.
- Rabelo, L. D. B. C., Silva, J. M. A., Lima, M. E. A (2018). Trabalho e Adoecimento Psicossomático: Reflexões sobre o Problema do Nexo Causal. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 116-128. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000932017>
- Reyes, P., Cottet, P., Jimenez, A & Jauregui, G. (2019). Repensando la medicalización: posiciones discursivas de niños y de sus cuidadores sobre el diagnóstico y tratamiento del TDAH en Chile. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 40-54. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019181141>
- Santos, L. N. dos, Peixoto Junior, C. A., (2019). O Adoecimento Somático em Ferenczi, Groddeck e Winnicott: Uma Nova Matriz Teórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003182306>
- Selvini, P.M., Cirillo, S., Selvini, M. y Sorrentino, A.M. (1999). *Muchachas anoréxicas y bulímicas. La terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Selvini, P.M., Cirillo, S., Selvini, M. y Sorrentino, A.M. (1995). *Los juegos psicóticos en la familia*, Barcelona: Paidós
- Serrano, Andrea; Martín, Marta y Mancilla, L. (2017). La desconocida historia de la Histeria. *Gómeres: salud, historia, cultura y pensamiento* [blog]. 27/12/2017. Disponible en <http://index-f.com/gómeres/?p=2158>
- Tarride, M. (2005). Hacia la constitución de una salud pública compleja. *Rev Chil Salud Pública*. 9 (3): 169- 174. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RCSP/article/download/20159/21323/>
- The Word Bank, (2019). Evaluación Externa de la Calidad de la Atención en el Sector Salud en Colombia. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/933731564123661734/pdf/Evaluación-Externa-de-la-Calidad-de-la-Atención-en-el-Sector-Salud-en-Colombia.pdf>



## Diálogo interdisciplinar entre terapia familiar y desarrollo familiar: revisión documental acerca de la noción de cambio<sup>31</sup>

### Interdisciplinary dialogue between family therapy and family development: documentary review about the notion of change

Alexander Ospina García<sup>32</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a9

#### Resumen

Comprender la conceptualización de cambio que ha tenido lugar en las producciones documentales de la Terapia Familiar y el Desarrollo Familiar, se ha realizado una revisión documental en bases de datos especializadas, se trabajó con enfoque cualitativo y método hermenéutico; se construyeron árboles de argumentos y una matriz categorial para ordenar y analizar la información. Se evidencia que la Terapia Familiar ha concebido el cambio relacionado a los procesos de intervención familiar que resignifican imaginarios y acciones en búsqueda de narrativas alternas al problema, y Desarrollo Familiar reconoce el cambio a partir de procesos de acompañamiento familiar in situ, educativamente busca la transformación familiar y social. Cada disciplina cuenta con estrategias para el cambio. La producción teórica se aproxima a la comprensión del cambio desde el lugar que ocupa cada disciplina, entendiendo integralmente el cambio como un proceso intencionado que se construye con las familias, conjuga elementos para pensar y actuar distinto, aunque, todavía se encuentran vacíos y caminos conceptuales por aportar y descubrir.

**Palabras claves:** Cambio; Desarrollo Familiar; Familia, Terapia Familiar; Transformación.

#### Abstract

To understand the conceptualization of change that has taken place in the documentary productions of Family Therapy and Family Development. Methodology: a documentary review was made in specialized databases, both qualitative approach and hermeneutic method were used; argument trees and a categorical matrix were built in order to organize and analyze the information. As a result, it is evident that Family Therapy has conceived the change as related to the processes of family intervention that resignify imaginary and actions in search of alternative narratives to the problem, and Family Development recognizes the change from processes of family accompaniment in situ, educationally seeking family and social transformation. Each discipline has strategies for change. The theoretical production approaches the understanding of the meaning of change through the place that each discipline occupies, integrally understanding change as an intentional process that is built with families, combines elements to create different thoughts and acts, although there are still conceptual gaps and paths to contribute and discover.

**keywords:** Change, Family Development; Family, Family Therapy; Transformation.

<sup>31</sup> El presente artículo es producto del proyecto "Diálogo interdisciplinar entre Desarrollo Familiar y Terapia Familiar. Una conversación conceptual frente a la noción de cambio", desarrollado en el proceso formativo de la Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín en Colombia como requisito de grado para optar por el título de Especialista en Terapia Familiar. La construcción de este artículo se llevó a cabo con la asesoría de la MSc. Yeny Leydy Osorio Sánchez entre los períodos académicos 2019-II y 2020-I.

<sup>32</sup> Profesional en Desarrollo Familiar – Universidad de Caldas, (Manizales-Colombia); especialista en Terapia Familiar - Universidad Católica Luis Amigó, (Medellín-Colombia), estudiante MSc. en Educación – Universidad Americana de Europa–UNADE (México). E-mail: aospinag01@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-1089-7814 Google académico: <https://scholar.google.com/citations?user=9a2S9cAAAAAJ&hl=es&oi=ao>

## Introducción

Los estudios de familia han recibido aportes significativos de diversas disciplinas a lo largo del tiempo que vuelven nutricional la comprensión de su complejidad, donde su reconocimiento ha llegado a un abanico inacabable de posibilidades epistemológicas gracias al impacto de la modernización social se puede decir que las dinámicas familiares han cambiado a lo largo de la historia. En Colombia, Palacio (2009) explica el impacto histórico en relación con los cambios que tiene la familia al mencionar que “no hay desaparición ni muerte; hay desplazamiento como única alternativa de vida familiar y se produce una hibridación entre lo tradicional y lo moderno, entre lo sólido y lo líquido” (p. 53).

Seguir las ideas de Bauman (2005) e intentar reconstruir la metáfora frente a la transición de una sociedad sólida a otra líquida permite diferenciar la ruptura del modelo hegemónico de familia, considerando nuevas formas de conformación, relacionamiento y democratización. Las familias colombianas han transitado por un proceso coyuntural que supone el cambio en relación con la modificación de su estructura, relación y organización (Gutiérrez de Pineda, 1968), evidenciando que el cambio siempre ha permeado a la familia en su tipología y ha estado en medio de todo comportamiento social (Rico de Alonso, 1998).

Vistos los cambios históricos y los retos que enfrenta Colombia para entender las dinámicas socioculturales de las familias, se crean dos pregrados en Desarrollo Familiar en Colombia, uno en la Universidad de Caldas en Manizales y el otro en la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín; ambas Instituciones Educativas forman profesionales especializados en el campo de familia para abordar de manera crítica y sistémica las problemáticas sociales, económicas, ambientales y políticas. A su vez, Colombia forma profesionales especializados en Terapia Familiar que intervienen las relaciones al interior de la familia a través

de múltiples técnicas, modelos y estrategias, poniendo al servicio de la sociedad personas íntegras que respetan y abordan situaciones que movilizan la dinámica al interior del sistema familiar.

Con este panorama es que se considera importante realizar una revisión documental de los productos generados por la Terapia Familiar y el Desarrollo Familiar con el fin de realizar una conversación frente a la noción de cambio como concepto relevante en los procesos de intervención y acompañamiento, respectivamente, comprender su significado y función en el marco de la acción profesional.

## Preámbulo en el estado del arte acerca del cambio

Los antecedentes muestran investigaciones enfocadas al lugar que ha tenido el cambio en los estudios de familia. Marcos y Garrido (2009) presentan en España un trabajo histórico sobre el papel de la Terapia Familiar en el tratamiento de las adicciones y exponen las contribuciones al cambio por medio del modelo centrado en la solución de problemas y los modelos intergeneracionales; utilizan la propuesta de clasificación de Rolland y Walsh (1996) quienes plantean la estrategia básica para estimular el cambio a partir de conversaciones que traten de soluciones y no de problemas en el tratamiento.

Además, una investigación realizada por Pulgarín y Fernández (2019) en la que se indaga por el lugar de la pregunta en las escuelas posmodernas de la Terapia Familiar sistémica en Colombia a través de una revisión documental, resalta que el cambio se fomenta cuando el terapeuta reconoce la pregunta como estrategia de intervención transversal en las conversaciones terapéuticas y la manera en que se estructura cada pregunta, la cual pretende generar una modificación del sistema; implica ver la pregunta como herramienta y estrategia auto reflexiva frente al actuar cotidiano de cada uno de los integrantes de las familias.

En suma, Sánchez (2013) realiza una investigación donde expone componentes socio-lingüísticos que son relevantes en las conversaciones terapéuticas para crear y recrear lenguajes de cambio; utiliza la teoría fundamentada en los datos y el microanálisis de la interacción humana. En ambos procedimientos, recurre a videogravaciones sobre sesiones terapéuticas realizadas a cinco familias de Colombia. La información fue llevada al software de análisis ATLAS-TI donde realiza una clasificación de las expresiones verbales y no verbales, así como de las semejanzas y diferencias en los enunciados durante los tres momentos conversacionales: las conversaciones terapéuticas sobre el problema, la redefinición y el cambio. Posteriormente, en su tesis de doctorado, Sánchez (2014) manifiesta que las familias se mueven al compás de sus propias narrativas y de las preguntas e intervenciones que hace cada terapeuta, el cual mantiene la conexión con componentes del problema inicialmente explícito y con la redefinición como puente de cambio.

Por otro lado, Viveros (2008) presenta una investigación cualitativa de corte descriptivo donde realiza una aproximación conceptual al Desarrollo Familiar en materia de cambio, allí afirma unos criterios que tiene esta noción donde se basa en la potenciación de los seres humanos en varias dimensiones: biológicas, espirituales y contextuales; siendo el cambio un mecanismo de transformación mediante conocimiento de prácticas culturales y acciones realizadas en la sociedad.

En otro estudio, Restrepo y Cebotarev (1996) presentan el modelo en el que se basan la disciplina de Desarrollo Familiar para su contribución al cambio en la sociedad y el desarrollo de una praxis epistemológica; la investigación se basó en la conceptualización de la familia como unidad potencial activa y auto dirigida a partir de un rastreo documental que permitió plasmar las bases profesionales en Colombia, avanzando en la capacidad de que las familias asuman un mayor control de su proyecto de vida.

También, López y Herrera (2017) investigan frente al lugar de la familia y las diversas disciplinas asociadas a los estudios de familia en Colombia. A partir de un enfoque cualitativo-hermenéutico de tipo documental rastrearon los estados del arte de familia en una búsqueda abierta al siglo XX, teniendo un margen de búsqueda entre 1984 y el 2015. En el grupo de investigación de estudios de familia agrupan su texto en tres líneas macro (familia, desarrollo y cambio), permitiendo conocer qué es lo que cambia, qué permanece, qué se queda o qué se va. Finalmente, Arbeláez, Escobar, García y Lopera (2016) realizan una investigación que retoma la Terapia Familiar como estrategia de resignificación del sentido y los problemas existentes al interior de la familia como un todo que cambia, la investigación acoge el enfoque cualitativo, desde una perspectiva documental, González (2000) concluye que

Durante las diferentes etapas del Desarrollo Familiar, la familia enfrenta diferentes momentos críticos del ciclo evolutivo, que implican cambios tanto individuales como familiares, los que pueden constituir un período de crisis. En estos períodos de transición de una etapa del ciclo vital a otra hay indefinición de las funciones, porque los miembros de la familia están asumiendo un nuevo rol. El querer conciliar ambos funcionamientos produce en ocasiones fluctuaciones, inestabilidades, transformaciones, que se expresan en ciertos niveles de desorganización de la familia, y es lo que se denomina como crisis evolutiva. (p. 280).

A partir de lo anterior, se espera darle lugar a la necesidad conceptual frente a la comprensión del cambio en las producciones documentales tanto de la Terapia Familiar (TF) como del Desarrollo Familiar (DF) para evidenciar las convergencias y divergencias en los postulados teóricos, metodológicos y epistemológicos que concibe el cambio en dos momentos, primero, en la identificación de las teorías desde las cuales se conceptualiza el cambio y, segundo, identificar las acciones generadoras de cambio que se proponen desde

cada una de las disciplinas como aporte al avance de los estudios académicos de familia.

## Metodología

La investigación se desarrolla entre los períodos académicos 2019-II y 2020-I a la luz de un estado del arte mediante la modalidad de revisión documental a nivel nacional e internacional (Vélez y Galeano, 2002). Se buscaron bases de datos especializadas en la producción científica del tema de interés como Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex, Jurn, Google académico, entre otras, que recogieron elementos para realizar una conversación interdisciplinar lógica y argumentativa entre TF y DF.

Se privilegia el enfoque cualitativo en tanto procura “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et al., 2006, p. 8), en relación con el método hermenéutico, que según Ángel (2011) es una reflexión a partir de la interpretación adoptado como vía para comprender los fenómenos sociales, el cual permite que se les otorguen significados a las palabras, vivencias, documentos y demás actos.

El tipo de estudio de revisión documental, según Monje (2011) es “una revisión bibliográfica especificada sobre un tema en particular de estudio, con el fin de que el investigador pueda formular planteamientos sobre los aspectos del problema a resolver y fundamentarlo teóricamente” (p. 22). Para el análisis se construyeron dos árboles argumentativos y una matriz categorial a raíz de la búsqueda bibliográfica que permitieron analizar la información, ordenarla y hacer un diálogo en relación con la conceptualización de cambio y las estrategias utilizadas; ello, para propiciar acciones de cambio en los grupos familiares que permitan el mejoramiento de la calidad de vida (Toro, 2016).

La investigación tiene un alcance comprensivo, puesto que tiene coherencia con el método,

es decir, se pasa de la mera descripción de datos al establecimiento de relaciones, mostrando convergencias y divergencias frente a la noción de cambio en disciplinas las cuales su sujeto de estudio es la familia en interacción con sus integrantes y, su objeto es el cambio en la dinámica relacional interna.

## Discusión y resultados

### La conceptualización de cambio: convergencias y divergencias

El concepto de cambio se ha leído de tal manera que implica procesos y formas de acompañamiento socio-familiares, por lo que no siempre implica ejercicios directivos, dado que hace parte de la realidad y se articula a acciones individuales y colectivas en el ejercicio con las familias.

Bien sean, Terapeutas Familiares o Profesionales en Desarrollo Familiar que realicen ejercicios de intervención o acompañamiento, respectivamente, los cambios se promueven al interior del grupo familiar y están en relación directa con las prácticas de cada uno de los subsistemas que dinamizan la realidad (Cebotarev, 2014). Para encaminar acciones de cambio se promueve el uso de técnicas, estrategias, metodologías y trabajos intencionados con los integrantes brindando una orientación acertada frente al impactando que tienen los ejercicios en las situaciones particulares identificadas, aunque Moreno y Agudelo (2018) indican que la construcción conjunta entre el profesional y la familia genera el cambio y no las técnicas en sí mismas.

Especialmente para Sánchez (2012) el uso adecuado de las técnicas y estrategias utilizadas con los individuos, la familia y la comunidad se refleja cuando se evidencia una mejoría o potenciamiento en la realidad. Schön (1992) refiere que el empleo de la técnica es una apuesta ética y política hacia la transformación social que influye en la calidad de vida de las familias.

Los Profesionales en Desarrollo Familiar que llevan a cabo acompañamientos de cambio con las familias animan al cuestionamiento de la realidad y reconocimiento de fuentes de vulneración como alternativa de vida (López, 2015). Los terapeutas familiares por su parte, generan procesos de cambio en las intervenciones (Sluzki & Berliner, 1997), cuando las personas generan un cambio en la historia narrada mediante conversaciones que resignifiquen experiencias y acciones, lo que denominan como diálogo transformador.

Históricamente las familias han avanzado en procesos de acompañamiento que posibilitan cambios en sus dinámicas internas. En los inicios del DF en Colombia, Restrepo (1986) afirma que se acompañaron educativamente a 1000 familias en contextos rurales del eje cafetero, lo cual le permitió entender el cambio en función del desarrollo para generar acciones consientes que aumentan habilidades y capacidades del grupo familiar para ejercer influencia en la sociedad.

Al tiempo que evoluciona la mirada para comprender a la familia como institución social (Giddens, 1998), la lectura de familia trasciende a lo social y viceversa, es decir, por un lado, los procesos se han encaminado a la reorganización en la dinámica interna de la familia y sus relaciones para impactar la sociedad y, por otro lado, desde las leyes que se legislan en la política local y nacional se impacta el ámbito familiar (Estupiñán, 1997; Gallego, 2000).

Desde los enfoques que orientan la labor profesional para guiar procesos de cambio en las dos disciplinas, se encuentra que en la TF se privilegia el enfoque sistémico y tiene acercamientos a la terapia de corte feminista y DF distingue el enfoque crítico y de género en perspectiva sistémica. Por lo tanto, el enfoque sistémico en las disciplinas implica desnaturalizar las estructuras de poder de hombres y mujeres a partir del reconocimiento en función de los otros; distingue sujetos relacionales y, posibilita la democratización de las relaciones

familiares en procesos de participación y ciudadanía. Villegas y Toro (2010) reconocen las relaciones existentes entre la igualdad y equidad para el trabajo con familias, donde se debe tener muy presente las capacidades de hombres y mujeres para trabajar, realizar labores domésticas, de cuidado, crianza y socialización.

Desde una perspectiva de género, Viveros (2008) indica que DF está llamado a poner en evidencia relaciones inequitativas y desproporcionadas de poder en la familia, procurando comprender el fenómeno y proponiendo opciones de transformación cuya prioridad sea la dignidad humana, la perspectiva de género permite la no naturalización y acomodación de roles y funciones de los integrantes del grupo familiar en la dinámica interna, sirve como marco de referencia para pensar distinto los procesos de cuidado, crianza y socialización de los hijos que fueron designados a la mujer, y las labores económicas remuneradas que se le designó únicamente al hombre en algún momento. Pautassi (2011) reconoce que el enfoque de género como un elemento de cambio permite la deconstrucción de estructuras de poder asimétricas y encamina acciones de cambio cuando

Otorga distintos valores, lugares, capacidades a mujeres y hombres, de modo que la promoción de la igualdad no implique únicamente una equiparación de derechos y oportunidades entre ambos sexos, sino que la misma se integre dentro de un proceso de revisión de las estructuras de poder que han provocado situaciones de asimetría y de desigualdad. (p. 280).

También, Petit (2005) manifiesta la necesidad de este enfoque y devela una triple discriminación por género en la participación de mujeres migrantes trabajadoras en procesos sociales democráticos; además, la migración internacional implica unos retos y desafíos para las familias en mayor proporción cuando la mujer es quien migra, consecuencia de ello se desencadenan cambios en las estructuras, organizaciones y relaciones (Zapata, 2016; Zapata, 2018; Viveros y Ospina, 2011).



En cuanto a los procesos que implican cuidado, también se visibilizan cambios en las brechas relacionadas con este enfoque (López y Zapata, 2016; Ospina, 2019; López, 2016).

Así que, desde los aportes de la teoría feminista hay un interés en mejorar las posiciones de las mujeres en la sociedad contemporánea y futura, y por esta vía: “crear una sociedad más justa y humana” (Restrepo, 2011, p. 35). En la Terapia feminista la mujer ocupa un lugar importante para la promoción de cambios en las relaciones (Narvaz & Koller, 2007). DF motiva su actuar desde la perspectiva crítica y de género para orientar procesos de acompañamiento educativo, Restrepo y Cebotarev (1996) indican que el reconocimiento cimienta bases para la agencia humana cuando se distingue a la familia como unidad social ‘construida’ y se hace análisis crítico de los esquemas tradicionales y positivistas.

Además, la perspectiva crítica es importante para entender la familia porque cuestiona las relaciones en su interior, en la esfera privada, y le permite una lectura al profesional para hacer visible lo invisible (Burr y Leigh, 1982). Esta mirada permite darle un lugar parental a cada sujeto a partir de sus capacidades para pensar distinto las dinámicas internas y no simplemente verlos como sujetos que cumplen un rol y una función en la familia (Herrera, 2010).

Cebotarev (2003) retoma los desarrollos teóricos de Kant para reconocer los propios imperativos categóricos como constructos subjetivos e intentar que no sean impuestos por otros; es un aporte a la perspectiva crítica en cuanto es un enfoque no dogmático. La autora expone una de las características de la perspectiva crítica cuando afirma que también se la reconoce como método ya que “es la incertidumbre de sus resultados o productos, debida a la diversidad de valores de los participantes y a los contextos cambiantes de la creación de conocimiento” (p. 10).

Si bien DF retoma elementos del enfoque sistémico para visibilizar a cada persona en la familia dentro de los procesos de acompañamiento, la TF es la que fundamenta su acción desde este enfoque y quien genera los mayores aportes desde la intervención para generar cambios en los sujetos y las relaciones familiares. A través de la mirada sistémica se trae a la conversación a quienes no se encuentran en el espacio físico para evidenciar cómo influyen las relaciones familiares en la situación problemática, se nutre de tres fuentes importantes que aportaron a su consolidación: la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 1954), la cibernética y los conceptos que desarrolla (Wiener, 1948) y la teoría de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981).

Desde los aportes del biólogo Maturana (2006) la familia es considerada como un ser vivo que se mantiene y modifica a partir de la coordinación recursiva de lenguaje, para el autor, lenguajear es un modo de coexistencia. La sistémica es el arte de ver, averiguar y especialmente reconocer conexiones entre las entidades observadas, en este caso, la familia (Von Foerster, 2002). En este sentido, un sistema es “cualquier unidad que incluya una estructura de retroalimentación y por lo tanto, capaz de procesar información” (Bateson, 1993, p. 31), este último autor consiente el cambio en las distinciones, la diferencia de la diferencia y por eso, afirma que la familia posibilita cambios. Selvini et al., (1978) transitaron de la noción de sistema familiar a la de sistema significativa, el cual “incluye todas aquellas unidades (personas o instituciones) que se activan en el intento de aliviar los problemas” (p. 42).

En este orden de ideas, la familia es considerada como un sistema abierto organizacionalmente separado del exterior por sus fronteras y estructuralmente compuesto por subsistemas demarcados por límites con diferentes grados de permeabilidad, con diversas formas de jerarquización interna que organizan y regulan su interacción mediante procesos comunicativos

digitales y analógicos que definen relaciones de simetría y complementariedad, la organización se caracteriza por las propiedades de totalidad o no sumatividad, por patrones de circularidad y por el principio de equifinalidad que mantiene su organización de procesos homeostáticos alterados por procesos morfogenéticos (Boscolo y Bertrando, 1987; Selvini, 1985, Satir, 1985).

En perspectiva de DF, Morales y Rojas (1995) reconocen el cambio como un proceso en las estructuras mentales y sociales, además, afirman que el “cambio y transformación son procesos que han estado presentes en el devenir integral de toda sociedad y siempre serán procesos que determinarán los momentos de retroceso o avance social y su respectiva intensidad y duración” (p. 159). Por ello, cuando se habla de procesos orientados al cambio, estos deberían “ser la base para la toma de decisiones institucionales de prevención, intervención y seguimiento desde las diversas opciones: educación, mediación, acompañamiento, asesoría, terapia, atención de y con familia” (López, 2015, p. 159).

Tanto los Terapeutas Familiares como los Profesionales en Desarrollo Familiar dinamizan espacios en los procesos de intervención y acompañamiento, respectivamente; los primeros, en las conversaciones que se tienen en la intimidad del consultorio; los segundos, en otras conversaciones acerca de la realidad que se vive in situ durante la visita familiar, preferiblemente en la vivienda del grupo. La intervención va enfocada hacia la comprensión de las dinámicas internas que viven las familias con el fin de guiar acciones de cambio (Bateson, 1971), y en el acompañamiento se reconocen elementos familiares como los lugares, las posiciones, las habilidades, las capacidades, los recursos, los rituales, las prácticas de comunicación, que dan cuenta de formas distintas de actuar frente a una situación a trabajar que sea importante para la familia, o bien, identificada desde la óptica profesional.

Restrepo et al., (1992) presentan unos supuestos acerca del cambio familiar donde la familia es reconocida como un microcosmos capaz de crear sus propias realidades en interrelación con ámbitos sociales más amplios. Los procesos de cambio desde estas perspectivas no son más que una visión de reconocimiento que tienen los profesionales hacia las familias quienes orientan su labor hacia el mejoramiento de las relaciones.

### **El proceso de resignificación para el cambio familiar**

La noción de cambio está directamente relacionada con la resignificación, ya sea en procesos que orienten los Terapeutas Familiares o los Profesionales en Desarrollo Familiar. Para que las familias puedan cambiar su realidad de manera intencionada, antes deben resignificar acciones y pensamientos que les permitan poner en evidencia alternativas de las situaciones individuales, familiares y sociales, Moreno y Agudelo (2018) definen la resignificación:

Como un proceso paulatino en el que influyen los términos con los que se describen las situaciones, la escucha de las diferentes voces y percepciones y la búsqueda que se hace desde las preguntas, para trascender del episodio hacia otros contextos, lo que trae consigo (...) los relatos alternos. Este proceso, entonces, se genera en la medida en que los conceptos que las personas tienen de sí mismas, de los demás y del motivo de consulta se van modificando, y, así, nuevos relatos van tomando fuerza. (p.118).

De esta manera, la mirada y el acompañamiento interdisciplinar con las familias debe ser pensando desde un enfoque unificador y biopsicosocial (Díaz, 2003; Ospina, 2018). Las realidades muestran vacíos y cada familia encuentra respuestas en los diferentes ámbitos que las rodean -ambiental, económico, político, social, entre otros- si se articulan las acciones, haciéndose evidente en los procesos de intervención y acompañamiento, respectivamente. Goodman (2015) y Bruner (1998)

suelen reconocer el proceso de resignificación en cuanto se contemplan en los ejercicios de conversaciones terapéuticas distintos relatos, formas de abordar situaciones, perspectiva del problema, es decir, ‘nuevos mundos posibles’.

El ejercicio bidireccional entre la familia y el profesional, bien sea orientado por Terapeutas Familiares o Profesionales en Desarrollo Familiar en conversaciones terapéuticas o los ejercicios educativos, permite el proceso de resignificación, teniendo como resultado cambios en las acciones y los pensamientos que ayudan a la búsqueda de alternativas frente al motivo de consulta o una situación motivo de actuación en los proyectos familiares, resignificar es una posibilidad para cambiar mediante la externalización; cuando se conversa la familia genera un proceso auto reflexivo de su interacción y su vida (Moreno y Agudelo, 2018).

Para propiciar acciones de cambio, las conversaciones son fundamentales, ya que motivan la conexión de historias a través de la resignificación intersubjetiva. Allí, la pregunta toma lugar y forma convirtiéndose en una técnica fundamental para los procesos. Bateson (1980) afirma que la pregunta en la TF busca la “pauta que conecta” (p. 7), es decir, indaga aspectos relacionales y circulares de los sujetos y, para DF la pregunta es generadora de cambios. Moreno y Agudelo (2018) consideran que “la pregunta es una técnica transversal a todos los enfoques en la Terapia Familiar que generan reflexividad y resignificación (así) preguntar es un arte que crea y recrea” (p. 13).

Tanto la intervención en la TF como los procesos educativos durante el acompañamiento en DF, son construcciones intersubjetivas, en cuanto hay un reconocimiento del otro como diferente, que está atravesado por una historia y una cultura, e inmersa en el intercambio de saberes entre el profesional o terapeuta y la familia, permitiendo una construcción conjunta con las personas a partir de su experiencia particular, Arcila et al., (2003) explican cómo se desarrolla un proceso de interven-

ción con enfoque sistémico al referir que “cuando una familia se acerca a la terapia, el terapeuta construye con ella y viceversa, ambos co-evolucionan inventando distintas resignificaciones” (p. 52).

Las dos disciplinas son interactivas, se fundamentan en compartir procesos comunicativos, afectivos y emocionales con los otros motivando cambios en sus dinámicas y relaciones cotidianas. Moreno y Agudelo (2018) son enfáticas en manifestar que “al generarse un cambio en la manera como se interpretan las experiencias y las circunstancias, puede posibilitarse la construcción de nuevos relatos y futuros alternativos.” (p. 62)

### **La agencia humana como posibilidad de cambio familiar**

Emerge la agencia como capacidad y cualidad que desarrollan los sujetos y grupos para el cambio familiar, este elemento permite que las personas y las familias gesten su autonomía para desenvolverse en sociedad. La agencia es una capacidad que se construye a partir de experiencias particulares, que se promueve por medio de estrategias y metodologías para reflexionar en el marco de su realidad y tomar decisiones para el cambio. Suárez y Restrepo (2005) refieren que las familias practican un desarrollo en interdependencia con los ámbitos meso y macro, en el ejercicio de un proyecto familiar que expresa su “capacidad agencial y de cambio de sus estructuras, relaciones, dinámicas y procesos” (p. 20).

Cuando esta capacidad es desarrollada si quiera por una persona, esta tiene la posibilidad de modificar su realidad, identificar tensiones al interior del grupo, mostrar posibilidades de cambio, optimizar recursos y habilidades; se convierte en un agente educativo de cambio que trabaja desde el ser y hacer familia en sociedad.

La capacidad de agencia es fundamental para DF, en tanto se promueven habilidades en cada uno de sus integrantes que le permite ver

su realidad y tomar acciones de cambio frente a ella; esto se refleja en la autogestión de su proyecto individual y familiar y, además, construye pensamiento crítico y autónomo que aumenta la confianza al momento de tomar decisiones frente a su vida. Suárez y Restrepo (2005) consideran que la capacidad de agencia en sujetos es vista desde que se “puede fortalecer su capacidad auto-reflexiva –de pensamiento y de acción- para modificar su estructura, ejercer mayor control sobre sus propios ambientes y convertirse en agente activo de cambio con influencia sobre sus miembros, la comunidad cercana y la sociedad” (p. 43).

La agencia como capacidad transformadora puede construirse conjuntamente con un profesional que interviene o acompaña educativamente, que facilite estrategias y herramientas reflexivas; motiva unas (re)elaboraciones en el ejercicio del ‘yo’ para identificar y hacer evidentes las situaciones que limitan avances en los proyectos individuales y familiares. Las familias son “unidades cruciales para la agencia humana, que a su vez comportan desigualdades de género y limitaciones estructurales internas y externas; pero que son esenciales para el avance y bienestar de la sociedad” (López, 2015, p. 214).

Restrepo y Cebotarev (1996) reconocen que promover la capacidad de agencia no es un ejercicio fácil, ya que la familia cuenta con limitaciones de tipo socioeconómico, político y cultural impuestas a lo largo del tiempo por la sociedad. Patiño (2016) destaca que la familia, concebida a partir de la cibernética de segundo orden, conecta tres conceptos: el observador, el lenguaje y la sociedad. Así, DF en una apuesta al desarrollo de las familias, permite darle lugar a la construcción de vida en interacción con otros, reconocer a la familia como agencia de cambio en un espacio de socialización donde se desarrollan capacidades auto reflexivas de los sujetos, es una construcción socioculturalmente humana (Patiño, 2016).

La agencia, o capacidad de la familia de actuar sobre la misma, es una aproximación a nivel

micro; a las familias, agencia se les atribuyen cualidades y potencialidades de ser y hacer; es constituida y comprendida como ente en movimiento y, también como punto de entrada a la transformación de su organización social, económica y afectiva, capaz de hacerse consciente, de su autogestionar, de actuar, incluso, dada su cualidad de interinfluencia social, de incidir como agente de desarrollo hacia su exterior. (López, 2015, p. 226).

Además, el agenciamiento humano suele asociarse con la capacidad de resiliencia, ya que ambos exigen un ejercicio de reconocimiento y reflexión de las habilidades y recursos internos y externos para hacer frente a situaciones de manera positiva; por tanto, la persona resiliente también se convierte en agente activo de su propio desarrollo ya que supone cambios a nivel individual, familiar y social. Para Grotberg (1995) la resiliencia es una capacidad universal que permite a los sujetos hacer frente a situaciones adversas en la vida, mientras Dyer y McGuinness (1996) comprenden la resiliencia como un elemento humano con características multisistémicas. La resiliencia es un elemento necesario en los profesionales psicosociales para dinamizar procesos con las familias.

Quesada (2003) pone sobre la mesa tres etapas de la resiliencia: a) cualidades de resiliencia, b) el proceso y la teoría de resiliencia y c) fuerzas motivacionales y resiliencia innata; además, describe la diferencia entre resiliencia individual y familiar y los distintos enfoques desde los que se leen. Díaz y Orozco (2009) refieren que para entender la resiliencia es importante “considerar los factores de riesgo y protección en los cuales se desenvuelve el individuo, los cuales influyen en el proceso de adaptación del sujeto, así como también en su desarrollo dependiendo de la etapa de vida y contexto” (p. 6).

De esta manera se genera una relación entre la capacidad de agencia y resiliencia, en tanto coadyuvan a mejorar la calidad de vida a partir de los recursos y habilidades de cada persona, retoma

aspectos positivos y negativos de la situación actual y los pone en función al cambio de situaciones que limitan el bienestar individual, familiar y social. Por tanto, la resignificación es un elemento que está más en el escenario de intervención terapéutico y la capacidad de agencia con elementos subyacentes de la resiliencia, se ubican más en los procesos de acompañamiento familiar.

En este sentido, se puede decir que desde DF, el cambio es un proceso de acción co-construido e intencionado que se basa en un método propio para modificar las prácticas y relaciones inequitativas en las dinámicas familiares; es una capacidad individual y familiar que conjuga reflexión, acción, participación y promueve la dignidad humana para pensar distinto la realidad in situ. Implica un compromiso ético que conlleva a la transformación individual, familiar y social para aumentar habilidades y capacidades internas y externas del grupo con influencia en el mejoramiento de la calidad de vida. El cambio se muestra en el avance o retroceso del proyecto familiar en interdependencia de su intensidad y duración, desarrolla en las familias autonomía, autogestión y pensamiento crítico que promueve agentes de cambio.

Del mismo modo, desde la TF el cambio es un ejercicio individual que permite tener mayor control sobre la situación problemática y la realidad de las personas, desarrolla apertura hacia el otro y las experiencias nuevas que aumenta la confianza y autonomía; el cambio se genera alrededor de las conversaciones terapéuticas identificando discursos alternos que van tomando fuerza para motivar acciones. Está en interconexión con el proceso de redefinición y resignificación donde el individuo se convierte en el puente para pensar prácticas y acciones individuales y colectivas distintas con el fin de crear y recrear lenguajes, es una construcción que potencia el discurso, la reflexión y motiva el hacer evidente hechos no vistos y basado en ello se trabaja para mejorar.

## Marcos de acción para gestar el cambio familiar

Las acciones de los Terapeutas Familiares y los Profesionales en Desarrollo Familiar tienen alcances distintos para los procesos de intervención y acompañamiento, respectivamente con las familias. Cada una de las disciplinas utiliza una serie de herramientas y técnicas propias que guían el ejercicio profesional con el fin de motivar cambios en los sujetos y que dichos cambios tengan incidencia bien sea en la dinámica del grupo familiar o tengan un acercamiento a la transformación social.

Por un lado, la TF recoge diversos enfoques (narrativo, colaborativo, estructural, terapia breve centrada en problemas o soluciones, estratégico, entre otros existentes) para llevar a cabo procesos de intervención con los grupos familiares; los enfoques han nutrido la disciplina a lo largo de su existencia, yendo desde las formas de concebir el problema hasta técnicas específicas y métodos particulares de trabajo con los grupos familiares en pro del cambio. Vaines (1995) hace énfasis en el descubrimiento que hicieron psiquiatras y consejeros que hacían necesario pensar en clave de familia como causa y cura de enfermedades mentales y emocionales, pasando de un tratamiento individualizado a uno inclusivo, donde los integrantes de las familias se involucraban en la terapia familiar de un paciente (Satir, 1972).

La TF es un escenario para construir con los grupos familiares herramientas de auto curación de un síntoma o problema, y para ello la reflexividad se presenta en la vía de la posibilidad del terapeuta de observarse en la construcción de esas alternativas, siendo un participante que influye y a la vez es influido (Canevaro et al., 2017).

Lax (1997) alude al enfoque narrativo, en el que el terapeuta “al ser un coparticipante en el desarrollo de narrativas alternativas, es también un estudiante” (p. 164), el enfoque narrativo se centra

en externalizar los problemas de las persona, ya que para White y Epston (1993) “es el problema lo que es el problema, y por tanto la relación de la persona con él se convierte en el problema” (p. 55). Los cambios se generan cuando las personas externalizan el problema y son conscientes de un sentimiento interno que les hace actuar de una forma negativa y basado en ello se trabaja para mejorar las acciones en relación con los otros.

Las conversaciones terapéuticas disponen factores individuales y familiares que contribuyen en el ir y venir en una serie de preguntas de distintas naturalezas: lineales, circulares, reflexivas y estratégicas (Tomm, 1988). Por lo tanto, “durante una conversación que pretende ser curativa, el terapeuta hace habitualmente tanto afirmaciones como preguntas” (Tomm, 1988b, p. 2).

Varela et al., (2014) agregan las preguntas de experiencia, preguntas para definir la trama, preguntas de justificación y preguntas sobre el panorama de la acción y de la conciencia para generar reflexividad en la terapia narrativa; aquí es donde ve la importancia las preguntas para la construcción de relatos alternativos. En este enfoque Moreno y Agudelo (2018) reconocen

El poder que tienen la historia y la cultura de las personas sobre los relatos que construyen acerca de sus experiencias, buscando la separación de las personas con el problema y los relatos dominantes, para que se describan a sí mismas y a sus relaciones con nuevas perspectivas, perciban hechos no vistos en los relatos iniciales, desarrollen nuevos significados y emerjan historia alternativas relacionadas con acontecimientos extraordinarios. (p. 45).

El enfoque colaborativo en TF es considerado como uno de los enfoques posmodernos, desde el cual Anderson y Goolishian (1996) abordan los problemas desde el principio de “no saber” el cual supone que el terapeuta realiza contribuciones, ya sean preguntas, opiniones, especulaciones o sugerencias, de tal forma que haya una apertura

al otro y a lo nuevo, desde allí el enfoque colaborativo gesta cambios, pues el terapeuta no los direcciona, sino que apoya a que la familia tome un lugar y se asuma a tenerlos.

En este enfoque la técnica principal es la pregunta terapéutica, ya que “es el principal instrumento para facilitar el desarrollo del espacio conversacional y del proceso dialógico. Para lograrlo, el terapeuta ejerce una pericia en la formulación de preguntas desde una posición de no saber” (Anderson y Goolishian, 1996, p. 3), pero la conversación se puede acompañar por preguntas conversacionales, de excepción, hipotéticas, a futuro, de cambio inesperado de contexto y redescrición que tantee una apertura para que la familia genere cambios. Puesto que:

No existe pregunta ni intervención mágica alguna que pueda tener una influencia única sobre el desarrollo de una vida, ninguna pregunta puede abrir un espacio dialógico, ni tampoco la pregunta misma puede hacer que alguien cambie de significado, que tenga o no tenga una idea nueva. Pero cada pregunta constituye un elemento de un proceso general. (Anderson y Goolishian, 1996, p. 11).

El enfoque estructural va dirigido a provocar cambios dentro de las sesiones por lo que el terapeuta es directivo y activo creando situaciones de cambio. Quienes se enmarcan en este enfoque utilizan usualmente técnicas como cuestionar el síntoma, la planificación, el reencuadramiento, la escenificación, la reestructuración, la fijación de fronteras, los símbolos familiares, las verdades familiares, el consejo especializado, entre otras que ven a la familia a la luz de unas estructuras familiares organizadas (Minuchin y Fishman, 2004).

Además, existe la terapia breve centrada en problemas y centrada en soluciones, la primera, centra su atención en la situación que afecta la dinámica familiar y desde allí el terapeuta espera generar cambios y, la segunda, se fundamenta en trabajar con los integrantes del grupo familiar y

revisar cómo contribuye cada integrante de la familia a las soluciones intentadas del problema presentado (Beyebach, 1999). Este contenido de la terapia breve centrada en soluciones es consistente con la propuesta de DF. La terapia breve utiliza técnicas como el cambio de conducta dirigido, instrucciones conductuales, instrucciones paradójicas y utilización de la influencia interpersonal, la bola de cristal, el árbol de decisiones, tareas genéricas, las preguntas milagro, y las preguntas de excepción, entre otras. Estas técnicas se convierten en el vehículo para abrirse a nuevas posibilidades de interacción (Arcila et al., 2003).

Para generar cambios desde la terapia breve centrada en problemas y soluciones se retoma el uso de preguntas para rastrear el problema, preguntas de porcentaje, preguntas a futuro, presuposicionales, de excepción y solución intentada. De esta manera, Moreno y Agudelo (2018) consideran que en el uso de este enfoque se realicen preguntas de lo que hace la familia y les genera resultados, ubicando capacidades y habilidades, siempre hacia la búsqueda de soluciones eficaces. El terapeuta está en función de buscar soluciones y no atacando el problema, enfatiza las capacidades y fortalezas de la familia, por lo que no se ocupa de cómo surgió o de cómo se mantiene, sino de cómo se resolverá (Espina y Cáceres, 1999).

Según O'Hanlon y Weiner-David (1990) los terapeutas centrados en el enfoque de la terapia breve participan en la cocreación de la realidad de los clientes como una apuesta al cambio cuando se trabaja desde las posibilidades de las familias para que vean soluciones olvidadas y no observadas o que el terapeuta encuentre elementos para construir futuras soluciones. El enfoque "se centra en los recursos de las personas, en sus fuerzas más que en sus debilidades, en sus posibilidades más que en sus limitaciones" (O'Hanlon y Weiner-David, 1990, p. 3); De Shazer y Berg (1997), la consideran como un enfoque posmoderno.

El enfoque estratégico, desarrollado por Jay Haley y Cloé Madanes, menciona el poder existente en la relación entre el terapeuta y la familia, y pretende emplearlo para producir cambios en ella. Madanes (2001) considera que:

La terapia es directiva, y que le es imposible al terapeuta evitarlo, ya que hasta en las cuestiones que elige comentar y en su tono de voz hay directividad. Pero [en la terapia familiar estratégica] las directivas son planificadas deliberadamente, constituyendo la principal técnica terapéutica. (p. 40).

La directiva como técnica puede ser sencilla o compleja, se clasifica en directa y paradójica, otras técnicas que aportan este enfoque son: la paradoja, la reestructuración y la asignación de tareas.

Los terapeutas que se centran en este enfoque para generar cambios desarrollan preguntas que contribuyen a la formulación y a la comprensión del problema por parte del terapeuta, y "le posibilitan la construcción de estrategias para la solución de problemas, estas estrategias se materializan en directivas que se le imparten a la familia, es decir, acciones que las familias deben llevar a cabo" (Moreno y Agudelo, 2018, p. 40).

Como se evidencia, cada enfoque cuenta con técnicas y preguntas que le permiten al terapeuta motivar cambios con las familias, y aquí es donde toma un lugar importante la habilidad del terapeuta tanto para preguntar como para identificar el momento adecuado en que pone en práctica una técnica u otra, además de las devoluciones que realiza en cada sesión, es importante que la familia se sienta escuchada y sienta motivación para el cambio.

En la TF hay una técnica clave y representativa de la misma, y es la que Tom Andersen (1991) gestó como el equipo reflexivo, modelo que consiste en 'revertir la luz y el sonido' en un momento de la reunión e invitar a que el terapeuta y la familia vean al equipo que se encuentra detrás del espejo unidireccional y escuchen las opiniones y pregun-

tas que le surgen al equipo acerca del tema abordado. Cuando el equipo termina, las posiciones se cambian y el terapeuta nuevamente conversa con la familia introduciendo una pregunta a todos sus integrantes respecto a lo planteado por el equipo; así, sus ideas permite pensar nuevas preguntas y continuar la discusión (Andersen, 1991).

Moreno y Agudelo (2018) afirman que la pregunta se construye como técnica que transversaliza todos los enfoques de la TF y toma relevancia no en la pregunta en sí misma sino en la intención del terapeuta al formularla, además, cuando hacen uso del equipo reflexivo realizan

- a) Preguntas poco usuales (actividades en torno al tema abordado, explicaciones frente a las actividades, lo que pasaría si las actividades cambiaran).
- b) Preguntas acerca de descripciones (en comparación con, en relación con, diferente de)
- c) Preguntas para sonsacar explicaciones que buscan reconocer distintas comprensiones posibles sobre una situación. (p. 45).

Por otro lado, el DF en Colombia cuenta con un método propio de teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento (Viveros et al., 2020 y Restrepo & Cebotarev, 1996) para acompañar a las familias por cuanto incluye una orientación crítica, ética y de género que aboga por el análisis integrado de familia y desarrollo, lo cual, a su vez, contiene consideraciones de género, clase, generación, raza y etnicidad en un contexto ecológico e histórico. De esta manera, los Profesionales en Desarrollo Familiar motivan la generación de cambio en tanto acompañan educativamente a las familias para ser agentes de desarrollo quienes son protagonistas en sus proyectos de vida y existe la apuesta por la transformación social, los procesos se realizan in situ donde se conoce la realidad en contexto, se promueve la construcción y fomento de habilidades y capacidades. DF se consolida como disciplina en Colombia cuando se reconoce que “es una innovación en el pensamiento sobre el desarrollo porque en la mayoría de los enfoques la familia es vista como una entidad subordinada

a las estructuras socioeconómicas y políticas más amplias” (Cebotarev, 1994, p. 222).

DF en la Universidad de Caldas se visualizó como un método de intervención en equipos profesionales (Restrepo, 1986); los profesionales ayudaron a dar importancia al trabajo e investigación con familias del eje cafetero, con enfoque humano y social basados en la realidad, en sus inicios fue nombrada como la disciplina de ‘Economía del Hogar’ y fueron los economistas del hogar quienes formaron académicamente los primeros Profesionales en Desarrollo Familiar apostando a construir cambio individual, familiar y social. La disciplina “apunta a la construcción de una teoría de familia en el desarrollo y una teoría de cambio familiar, en el marco de las teorías aplicadas de cambio social, que no han sido formuladas hasta ahora” (López, 2015, p. 12).

En suma, es reconocida hoy por su relación entre teoría y práctica -praxis-; una estrategia de intervención, de educación, innovación y de acción participativa que busca empoderar a las familias para crear estructuras y relaciones familiares menos jerarquías y más solidarias (Restrepo et al., 1992). El objetivo principal de la disciplina es “formar agentes de cambio, profesionales de familia, capaces de convertirse en facilitadores familiares, para habilitar a las familias para examinar y modificar las estructuras para el desarrollo humano integral de todos sus miembros” (Restrepo y Cebotarev, 1996, p. 162).

El Desarrollo familiar es una disciplina en construcción creada en Manizales en 1984 y denominada, también, el Otro Desarrollo Familiar. Este Desarrollo familiar, es un modelo teórico científico innovador que enfoca las relaciones familia-sociedad en el contexto del desarrollo, desde tres ámbitos relacionados: 1. Una agenda política de cambio; 2. Una estrategia orientada a superar desigualdades sociales y de género en la familia; y 3. Un espacio para los programas de formación académica, diferenciado del desarrollo familiar norteamericano que en su momento propugnó



el desarrollo familiar centrado en el ciclo de vida y la teoría sistémica. Como campo de estudio es un ejemplo de la confluencia de los aportes de las disciplinas y las subdisciplinas. Su objetivo es la creación y aplicación de nuevos conocimientos en los que la familia es sujeto activo y centro de las acciones de desarrollo humano, familiar y social. (López, 2015, p. 37).

DF aporta a la ciencia de familia en tanto su conocimiento “responde a un tiempo, espacio o lugar y cotidianidad situado/multisituado, dotado de sentidos y significados a través de la práctica cotidiana; este conocimiento es aprehensible mediante la indagación, comprensión e interpretación científica que lo constituye en hecho social” (López, 2015, p. 39); por tal motivo, los profesionales promueven conocimiento empírico con los grupos familiares a partir del reconocimiento de la realidad, el profesional la vive, la siente y motiva acciones de cambio y transformación social que perdura en el tiempo.

Los aportes se hacen en los estudios feministas, Barrón (2008) afirma que el feminismo es pionero en las contribuciones científicas, tanto metodológicas como epistemológicas, desde una postura crítica y cuestionante que se sale del marco tradicional y paradigmático funcionalista de la familia nuclear. La contribución más importante de la teorización feminista según Suárez y Restrepo (2005) es la inclusión y el desarrollo teórico y conceptual de género, como categoría central que permite hacer análisis y proponer respuestas a interrogantes planteados por las asimetrías y desigualdades entre hombres y mujeres; de esta forma los profesionales en desarrollo familiar propician cambios sin dejar de lado elementos como la enorme coincidencia entre el énfasis del feminismo por los métodos cualitativos y la estrategia metodológica propuesta por la sociología interpretativa (interaccionismo simbólico, fenomenología, etnometodología, etcétera).

Así DF combina métodos propios de investigación y acción participativa en cuanto “la inves-

tigación participativa considera la interrelación entre marco teórico y método, entre marco teórico y conocimiento del objeto y la interrelación entre método y objeto” (Quiceno, 2016, p. 135). Esta disciplina parte de un conocimiento sobre la realidad para transformarla e implica la necesidad de construir desde la integralidad al pensamiento científico, con el contexto cultural y la estructura de poder en la sociedad. Es así, como Viveros et al., (2020) afirman que un Profesional en Desarrollo Familiar genera un compromiso ético con un método práctico en el que se articula teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento como se había mencionado.

López (2015) hace un llamado para utilizar métodos mixtos que permitan complementar los enfoques cuantitativos y cualitativos y motiven mejorar los resultados y entender mejor la diversidad de formas familiares. El método de la investigación, acción participativa –IAP– ha sido retomada por el DF para enfatizar la educación como un elemento central, siendo un insumo para la generación de conocimiento sobre familia y cambio (Viveros et al., 2020).

Es a partir de las técnicas interactivas que los Profesionales en Desarrollo Familiar propician espacios de enseñanza y aprendizaje con las familias que les permita tomar acción frente a su dinámica propia y generar cambios, estas técnicas aportan a la construcción de una sociedad donde todos sean partícipes en la transformación individual, familiar y social.

Los profesionales se especializan en el reconocimiento de la realidad in situ, privilegiando la visita familiar como técnica, puesto que el profesional aporta a la construcción de sentidos y significados siguiendo los proyectos de vida familiar a partir de la realidad que se (re)conoce; los profesionales se convierten en el puente que conecta a las familias con mejores condiciones de vida, son motivadores de cambio (Restrepo y Cebotarev, 1996).

Las técnicas interactivas propuestas por Sánchez (2012) y privilegiadas en el proceso de educación familiar con los grupos son: el plano de vida familiar, el árbol familiar, el álbum familiar, el estudio de caso y la historia de vida; la autora indica que los sujetos tienen una presencia central, son la esencia de las mismas técnicas desde sus capacidades, potencialidades, limitaciones, sueños, expectativas, compromisos y responsabilidades. Toda técnica utilizada se acompaña de preguntas orientadoras y subsidiarias que marcan la pauta para tejer cambios con la familia. Las técnicas van interconectadas en cada momento de la acción profesional, puesto que son secuenciales; algunas características de las técnicas interactivas planteadas por Sánchez (2012) son

Posibilitan el encuentro y el diálogo de saberes entre los profesionales y los integrantes de las familias, potencian las capacidades de las personas, crea condiciones de reflexión, identificación y reconocimiento sobre su vida cotidiana, posibilita y potencia el discurso, la reflexión y problematización frente a las realidades, desarrolla la capacidad de descubrir y reconstruir los discursos de los sujetos sobre su vida cotidiana, promueve un ambiente para que cada persona exprese su versión de cómo percibe la realidad, crea seguridad y confianza entre los participantes, focaliza el proceso entorno a situaciones, vivencias y problemáticas específicas. (p. 63).

Además, se usan técnicas participativas (Vargas et al., 1987) o de investigación social cualitativa (Galeano, 2003); las primeras permiten la participación de la familia y comunidad por medio del sociodrama, juego de roles, cuento dramatizado, obras de teatro, charlas, vídeos, películas, papelógrafo, lluvia de ideas por tarjetas, lectura de textos, afiche, "lectura de cartas", dibujos, entre otros; se incentiva la expresión corporal como elemento central de representación de situaciones, comportamiento y formas de pensar. Para que las técnicas participativas cumplan con su objetivo siempre que se aplican, se orienta el ejercicio y se da previamente algunas recomendaciones prác-

ticas. Las segundas, complementan las técnicas interactivas como: la entrevista, la observación, el diálogo de saberes, la recuperación de la historia, el genograma, la colcha de retazos, el mural de situaciones, el fotolenguaje, las cartografías, la foto historia, el juicio, las siluetas, el árbol de problemas, la cartografía corporal y las láminas, entre otras.

Las técnicas que utiliza DF son transversales al proceso de acompañamiento con las familias consistentes a la caracterización y contextualización, análisis de vida familiar, proyecto de vida familiar y comunitaria y, la sistematización y evaluación; el desenvolvimiento en los cuatro niveles hace parte de la identidad y acción profesional para promover la educación familiar. El método de DF se apoya en las técnicas interactivas que contribuyen a viabilizar cercanía para promover conversaciones de cambio, gestar nuevos interrogantes, el profesional es un mediador.

En síntesis, tanto la TF como el DF ha estado generando acciones de cambio derivados del construccionismo social y el constructivismo, teniendo en cuenta que cada una de las ramas de conocimiento concibe la realidad de manera particular y el posicionarse en uno u otro marco de referencia, deriva tanto del estilo del profesional como de las respuestas de los grupos familiares que dinamizan escenarios de intervención y acompañamiento, respectivamente, enseñanza y aprendizaje en los que se gestan reflexiones para el cambio.

### **Conexiones desde el constructivismo y el construccionismo**

De esta manera, el constructivismo y el construccionismo social construyen conocimiento a partir de la cibernética de segundo orden, en tanto el Terapeuta Familiar como el Profesional en Desarrollo Familiar son observadores de sí mismo al observar la realidad y participar en la dinámica de cada familia para propiciar acciones de cambio. Si

el profesional sustenta su quehacer desde el construccionismo social tiene la posibilidad de verse reflejado en algo o alguien, reflexionar viendo al otro alrededor de su dinámica y siendo un agente de cambio. Moreno y Agudelo (2018) entienden el construccionismo social “como una construcción en la que el lenguaje tiene un papel importante (...) es a partir de acciones coordinadas que empieza a construir, deconstruir y coconstruir de forma dinámica y constante los significados” (p. 50).

De esta forma el construccionismo impulsa nuevas formas de intervenir familia, de manera que una persona que estudie la familia debe ser un intérprete de la realidad familiar y social. López (2015) refiere que “la visión construccionista de familia busca en la superficie, en lo visible y también en aquello no visible, que emerge del discurso y el lenguaje (...) se interesa por el individuo, en el marco del ámbito familiar” (p. 122).

Holstein y Gubrium (1990) proponen para el campo de familia el construccionismo social como una forma de entender y comprender familia y el discurso familiar como su principal argumento, afirman que la comprensión de la vida doméstica surge de las interacciones en lugares comunes, de las comunicaciones con otras personas, del discurso que cada persona lleva todos los días a los diversos espacios de la vida social. “En las narraciones o descripciones que hacen las personas, están contenidos los sentidos y los significados que le dan su diario vivir” (López, 2015, p. 123), es entonces, en la dinámica familiar donde se ubica el objeto de conocimiento que permite a los profesionales de diversas disciplinas profundizar en el marco del construccionismo social, dado que el cambio se encuentra en las relaciones del subsistema.

Por otro lado, se el constructivismo es orientado principalmente por las teorías del desarrollo y el aprendizaje y desde allí se gestan cambios; se rige por fiabilidad, autenticidad y equivocaciones, la ética es intrínseca y demanda un proceso

inclinado a la revelación de problemas especiales, el participante tiene voz, es facilitador de la reconstrucción (Guba, 1985), el constructivismo sostiene que según la percepción de un individuo, el mundo es “construido” por la mente de la persona (Gilgum, 2005). Hoffman (1999) plantea que el constructivismo y el construccionismo están enmarcados en la idea posmoderna de que la realidad es construida, donde “el primero se ocupa del modo en que se desarrollan cognitivamente las representaciones del mundo y el segundo se refiere a las redes de significado que circulan socialmente en el lenguaje” (p. 26).

Según Celis y Rodríguez (2016) el construccionismo social es una escuela de pensamiento que estudia la relación entre el conocimiento y la realidad de las personas (Hoffman, Maturana, Varela, Glaserfeld, Watzlawick, Keeney y Dell), por otro lado el constructivismo se establece por el modo en que el organismo se adapta y ajusta al ambiente, que se percibe en el sistema nervioso periférico y central (Kant, Vico, Wittgenstein, Piaget y Gergen) y desde éstos dos marcos de referencia tanto el Terapeuta Familiar como el Profesional en Desarrollo Familiar desarrolla acciones de cambio con los grupos familiares y sus relaciones.

## **Conclusiones**

Los procesos de intervención por parte de los Terapeutas Familiares y de acompañamiento orientado por los Profesionales en Desarrollo Familiar, generan cambios en las familias en la medida en que se construyen nuevos sentidos y significados al interior de la dinámica familiar y se cuestiona la realidad. Toman lugar elementos característicos para el cambio como la resignificación, la agencia, la redefinición y la resiliencia en los grupos familiares.

Las acciones encaminadas a pensar distinto las relaciones son motivadas por diversas técnicas y enfoques que presentan convergencias y divergencias en la acción profesional de la TF y el DF.

Acogiendo las recomendaciones de integralidad al conocimiento en las ciencias sociales realizado por la UNESCO (2010), se propone reconocer el cambio familiar como un desplazamiento intencional de una situación problemática a otra más sana, donde la familia genera reflexividad, redefinición autonomía y autogestión de recursos, habilidades y capacidades con el fin de transformar la realidad individual, familiar y social; el cambio familiar permite narrar distinto la realidad, mostrando nuevos caminos y posibilidades que motivan la toma de decisiones consiente e incentivan a cada integrante de la familia a ser un agente de cambio en el desarrollo.

Los procesos de cambio en las dos disciplinas son construcciones intersubjetivas e interactivas, en tanto el reconocimiento del otro y nuevas formas de vida se hacen visible en la medida en que hay un avance en el proyecto familiar. Reconocer a la familia como grupo histórico, de experiencias e historias, permite que la intervención y acompañamiento posibiliten la visibilización de historias no contadas y alternativas de cambio. En los documentos seleccionados se encuentran vacíos conceptuales frente a la noción de cambio y limitación en los aportes de una disciplina a otra para entender a la familia y sus relaciones con la complejidad y el potencial que la caracteriza.

Un motivo para continuar realizando diálogos interdisciplinarios es a continuar avanzando en la investigación de los niveles de intervención que tiene tanto la TF como el DF, siguiendo los aportes de Castaño et al., (2002), Gracia (2011) y Emery y Lloyd (2001) que marcan un punto de partida para analizar los niveles de intervención en el marco de la vida cotidiana en próximas investigaciones, revisar límites de actuación y acción profesional para no confundir procesos de intervención con acompañamientos educativos, también, es posible pensar en futuras investigaciones a la intervención psicoeducativa como una posibilidad para que los grupos familiares gesten cambios en sus realidades (Moloney, 2018).

## Referencias

- Andersen, T. (1991). El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En K. Gergen y S. McNamee (ed.). La terapia como construcción social (pp. 45-59). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales [en línea]. Estudios Filosóficos. (44), 9-37. Disponible en [última consulta: 02 de abril de 2020].
- Arbeláez, G. A., Escobar, S. D., García, D. F., y Lopera, L. J. (2016). Terapia familiar: una propuesta para resignificar el sentido de familia. *Poiésis*, (31), 161-172.
- Arcila, G; Arroyave, M; Gallego, C; Garnica, A; Gómez, G; Maldonado, L. y Serna, N. (2003). Resignificación de los síntomas: dificultades infantiles y dificultades de pareja, a través del lenguaje en la terapia familiar sistémica constructivista en algunas familias atendidas en el Centro de Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana (trabajo de grado de especialización). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Barrón, L. S. (2008). Investigación Empírica y Teoría Feminista en los Estudios Familiares en el Mundo Anglosajón: Una Síntesis Extramuros. En: *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Enero-junio. (15), 75-98.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bateson, G. (1993). *Mente y naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bateson, G., Ferreira, A. J., & Jackson, D. (1974). *Interacción familiar*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.

- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. V. (1954) *Teoría General de sistemas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1976.
- Beyebach, M. (1999). *Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones*. Prevención e Intervención en salud mental. Salamanca: Amarú, 211-245.
- Boscolo, L., & Bertrando, P. (1987). La terapia sistémica de Milán. A. Roizblatt, *Terapia familiar y de pareja*, 224-243.
- Bruner, J. (1998). *Realidad múltiple y mundos posibles*. Madrid, España: Gedisa.
- Burr, W. R. y Leigh, G. K. (1983). *Famología: una nueva disciplina*. *Revista de matrimonio y familia*, 45 (3), 467-480.
- Canevaro, A., Abeliuk, Y., Condeza, M., Escala, M. A., García, G., y Montes, J. (2017). El nacimiento del terapeuta sistémico. El trabajo directo con las familias de origen de los terapeutas en formación. *Revista Redes*, (34).
- Castaño, P. G. A, Calderón, V. G., y Parra, B. Á. M. (2002). En prevención, un nuevo paradigma: El enfoque propositivo en la intervención de problemáticas sociales. *Poiésis*, 2(5).
- Cebotarev, E. A. (1994). *Mujer, familia y desarrollo*. Manizales, Colombia: Facultad de Desarrollo Familiar.i
- Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.
- Cebotarev, N. (2014). *Desarrollo familiar: una opción de cambio para América Latina*. L. López (Comp.). *Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia*, 137-152.
- Celis, P. R., & Rodríguez, C. M. (2016). *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia: Una perspectiva crítica*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- De Shazer, S. y Berg, IK (1997). ¿Qué funciona? Observaciones sobre aspectos de investigación de la terapia breve centrada en la solución. *Revista de terapia familiar*, 19 (2), 121-124.
- Díaz, D. A. A., & Orozco, P. G. (2009). Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 5-14.
- Díaz, I. F. O. (2003). *Terapia Familiar con personas afectadas por el VIH/SIDA como parte de un modelo interdisciplinar*. *Revista Internacional de Psicología*, 4(01), 1-16.
- Dyer, J. y McGuinness, T. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archive of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.
- Emery, BC y Lloyd, SA (2001). La evolución de la investigación en estudios familiares. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 30 (2), 197-222.
- Espina, B. J. A., & Cáceres, P., J. L. (1999). Una psicoterapia breve centrada en soluciones. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 19(69), 023-038.
- Estupiñán, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morin en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Aportes a la Psicología*, 3 (6), 25-45.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gallego, G. M. (2000). *Familia y planes de desarrollo. Cómo incorporarla a las políticas públicas territoriales*. En L. M. López. (Comp.). *Tres décadas de Desarrollo Familiar en Colombia*. (pp. 221-244). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad*. Ediciones Cátedra.
- Gilgun, JF (2005). *Investigación cualitativa y psicología familiar*. *Revista de psicología familiar*, 19 (1), 40.
- González, B. I. (2000). *Las crisis familiares*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 16(3), 280-286.

- Goodman, N. (2015). *Maneras de hacer mundos*. (Vol. 30). Antonio Machado Libros.
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. Fernández, J. F. Morales y F. Molero (Coords.). *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Grotberg, E.H. (1995). The international resilience project: Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violencia*. Lisbon, Portugal.
- Guba, E. G. (1985). The context of emergent paradigm research. *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution*, 79-104.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia. Tipología, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores-Universidad Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la Investigación*. 4ta ed. México: McGraw-Hill, 157-231.
- Herrera, G. D. (2010). El lugar parental: una pista analítica para comprender la familia en situación de transnacionalidad. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Hoffman, J. (1999). La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista [Archivo PDF tomado de una página web]. Recuperado de [http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/HOFFMAN-L... pdf](http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/HOFFMAN-L...pdf).
- Holstein, J. A; y Gubrium, J. (1999). ¿Qué es la familia? Más reflexiones sobre un enfoque social construccionista. *Marriage & Family Review*, 28 (3-4), 3-20.
- Lax, W. (1997). Narrativas, construccionismo social y budismo. En M. Packman (ed.). *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 147-171), Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- López, M. L. M. (2015). *La ciencia de familia y las nuevas concepciones en la academia*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- López, M. L. M. (2016). Cuidado familiar y demandas de política familiar ante la migración parental internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 78-95.
- López, M. L. M. y Herrera, G. D. (2014). Epistemología de la ciencia de familia–Estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 65-76.
- López, M. L. M; y Herrera, S. G. D. (2017). Un estado de los estados del arte de familia en Colombia: el lugar de la familia y de las disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 148-164.
- López, M. L. M; y Zapata, M. A. (2016). Abordajes investigativos del cuidado familiar en la migración internacional paterna/materna: la omisión del lugar de los hombres. *Papeles de población*, 22(87), 233-263. Recuperado en 19 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252016000100233&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252016000100233&lng=es&tlng=es).
- Madanes, C. (2001). *Terapia familiar estratégica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Marco, S. J. A., y Garrid, F. M. (2009). La terapia familiar en el tratamiento de las adicciones. *Apuntes de psicología*, 27 (2-3), 339-362.
- Maturana, H. R. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Editorial universitaria.
- Minuchin, S., y Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Moloney, P. (2018). La salud mental y el estigma en Europa. In *Corpore Sano*, 75.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa*. Guía didáctica. Neiva: Universidad Sur Colombiana.

- Morales, C. O. Y; y Rojas, M. L. (1995). Concepción de cambio. En L. M. López. (Comp.). *Tres décadas de Desarrollo Familiar en Colombia*. (pp. 153-170). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas
- Moreno, R. M. R; Agudelo, B. M. E. (2018). *El arte de preguntar: un proceso de creación en terapia familiar*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2007). Feminismo e terapia: a terapia feminista da família-por uma psicologia comprometida. *Psicologia clínica*, 19(2), 117-131.
- O'Hanlon, H. y Weiner-David, M. (1990). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Ospina, G. A. (2019). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*. 4(1), 39-57.
- Ospina, G. A. (2018). Pareja homoparental serodiscordante: procesos de comunicación y prácticas de cuidado. Un análisis de caso en Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 10(1), 78-98.
- Palacio, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 1, 46-60.
- Patiño, L. J. A. (2016). Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el desarrollo familiar colombiano. En Meza, R. J. L; y Páez, M. R. M. *Familia, escuela y desarrollo humano. Ejemplos de investigación Educativa*. (pp. 57-74). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle – CLACSO.
- Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Lecciones y ensayos*, 89, 279-298.
- Petit, P. A. (2005). La participación desde el enfoque de género. Ponencia en el Congreso Mujeres Jóvenes. Castellón, Fundación Isonomía. Universidad Jaume I. 15 de Septiembre del 2005.
- Pulgarín J. A. E., y Fernández V. E. E. (enero-diciembre, 2019). La pregunta por la pregunta en la terapia familiar sistémica posmoderna. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), 127-150
- Quesada, C. V. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. *Aplicaciones en la intervención social. Psychosocial Intervention*, 12(3), 283-299.
- Quiceno, L. (2016). Experiencia metodológica de la facultad de desarrollo familiar. En: L. López (Comp.), *Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia*. (pp. 46-60). Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Restrepo, R. D. (2011). Atribuciones y derechos socio-culturales de género en familias de Caldas. *Investigación & Desarrollo*, (10).
- Restrepo, R. D., & Cebotarev, N. (1996). El otro desarrollo familiar. *Investigación & Desarrollo*, 8(3).
- Restrepo, R. D; Sánchez, J. M. H; Serrano, M. E. D. (1992). *Marco de Referencia de Desarrollo Familiar. Familia y Desarrollo*. Facultad de Desarrollo Familiar. Universidad de Caldas. Manizales.
- Restrepo, R. Dalia. (1986). *Desarrollo Familiar. Una alternativa en la educación superior*. En: López, L. M. (Comp.) (2016). *Tres Décadas de Desarrollo Familiar en Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Rico de Alonso, A (1998). *La Familia en Colombia en el fin de siglo. Estudio para el DANE*.
- Rolland, J. S., & Walsh, F. (1996). *Family therapy: Systems approaches to assessment and treatment*.
- Sánchez, J. M. H. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5, 160-185.

- Sánchez, J. M. H. (2014). Códigos sociolingüísticos, familias y terapia sistémica: proceso de cambio sociofamiliar (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, V. G. I. (2012). Técnicas de comunicación: soporte para el trabajo con familia. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Satir, V. (1972). *Peoplemaking*. Libros de ciencia y comportamiento. Inc., Palo Alto, California, 172-197.
- Satir, V. (1985). *Psicoterapia familiar conjunta: guía teórica y práctica*. La Prensa Médica Mexicana.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (No. 377). Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Selvini, P. M. (1985). ¿Qué es la terapia de contexto?. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 5(12), 015-022.
- Selvini, P. M., Boscolo, L., Cecchin, G. y Prata, G. (1978). Una receta ritualizada en terapia familiar: días impares y días pares. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4 (3), 3-9.
- Sluzki, C. E., & Berliner, C. (1997). *Rede Social Na Pratica Sistémica*, a. Casa do Psicólogo.
- Suárez, N., & Restrepo, D. (2005). Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 3(1), 17-55.
- Tomm, K. (1988). La entrevista como intervención. Parte 2. Las preguntas reflexivas como forma de posibilitar la autocuración. *Terapia Familiar. Lecturas*, (1), 17.
- Tomm, K. (1988b). La entrevista como intervención. Parte 3. ¿Cómo hacer preguntas circulares, estratégicas, o reflexivas? *Terapia Familiar. Lecturas*, (1), 16.
- Toro, J. (2016). Tres supuestos de desarrollo familiar: Implicaciones teóricas. L. López (Comp.). *Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia*, 351-368.
- UNESCO, (2010). Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas sociales en el conocimiento. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217366>
- Vaines, E. (1995). Family science and home economics: Companion communities in search of meaning. *Family Science Review*, 8(1), 1-16.
- Varela, M; Restrepo, D; Montoya, A; Múnera, C. y Marulanda, C. (2014). El uso de la pregunta en el enfoque narrativo de Michael White (trabajo de grado de especialización). Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.
- Vargas, L. V., de Núñez, G. B., & Marfan, M. (1987). Técnicas participativas para la educación popular. *Dimensión Educativa*.
- Vélez, O., & Galeano, M. E. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad deficiencias Sociales y Humanas, 22-29.
- Villegas, G. A., & Toro, J. A. G. (2010). La igualdad y la equidad: dos conceptos clave en la agenda de trabajo de los profesionales de la familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 98-116
- Viveros, C. E. F. (2008). Aproximaciones conceptuales al desarrollo familiar. Medellín, Colombia: FUNLAM.
- Viveros, C. E. F., Rodríguez, B. A., Herrera, S. G. D., & López, M. L. M. (2020). Método de intervención en desarrollo familiar: teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 100-122.
- Viveros, C. E. F; Ospina, B. M. (2011). El padre en familias con madre migrante. Experiencias en las ciudades de Pereira y Medellín. Medellín, Colombia: Fondo Editorial FUNLAM



- Von Foerster, H. (2002). *Sistémica elemental: desde un punto de vista superior*. Universidad Eafit.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- White, M. Y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.
- Wiener, N. (1948). *Cibernética o control y comunicación en el animal y la máquina*. Prensa tecnológica.
- Zapata, M. A. (2016). Madres y padres en contextos transnacionales: el cuidado desde el género y la familia. *Desacatos*, (52), 14-31.
- Zapata, M. A. (2018). *Prácticas familiares en la distancia: Madres y Padres Colombianos inmigrantes en Santiago de Chile*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168336>



## **Aportes de la interculturalidad crítica al proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Sociales**

### **Contributions of critical interculturality to the teaching-learning process in the area of social sciences.**

*Israel Arturo Orrego-Echeverría*

*Diana Emir Perlaza Ramos*

*Karen Yisé Arboleda Valencia*

*Sandra Eugenia Riascos Garcés*

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a10

#### **Resumen**

La comunidad escolar de la Institución Educativa José Ramón Bejarano ha estado articulada en los últimos años a diferentes estrategias que permiten la conexión comunidad/escuela para favorecer las relaciones de los diferentes grupos humanos presentes en la escuela, por esta razón el presente ejercicio investigativo busca identificar los aportes de la interculturalidad crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de las ciencias sociales del grado quinto, donde se analizaron los aportes de diferentes pensadores que han incursionado en el campo de la educación intercultural, por otro lado la realización de la caracterización del entorno cultural y el análisis de la estructura curricular en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado quinto fueron un gran referente para la construcción de un diseño de práctica pedagógica que pueda ayudar a aplicar un ejercicio pedagógico que permita la realización de la interculturalidad crítica en los estudiantes del grado quinto.

El ejercicio investigativo involucró a estudiantes, padres de familia y docentes de básica primaria de la comunidad educativa, José Ramón Bejarano. Se realizaron observaciones, encuestas y entrevistas, con la información recolectada en campo y análisis documental se dejó una propuesta que consta de proyectos de aula que permiten a los docentes favorecer la interculturalidad crítica a partir del reconocimiento del entorno comunitario y la transversalización del conocimiento en los estudiantes del grado quinto.

**Palabras Clave:** Interculturalidad, educación intercultural, cultural, educación propia.

#### **Abstract**

The school community of the José Ramón Bejarano Educational Institution has been articulated in recent years to different strategies that allow the community / school connection to favor the relationships of the different human groups present in the school, for this reason the present investigative exercise seeks to identify the contributions of critical interculturality in the teaching-learning process in the area of social sciences of the fifth grade, where the contributions of different thinkers who have ventured into the field of intercultural education were analyzed, on the other hand the realization of the characterization of the cultural environment and the analysis of the curricular structure in the teaching of social sciences in the fifth grade were a great reference for the construction of a design of pedagogical practice that can help to apply a pedagogical exercise that allows the realization of critical interculturality in fifth grade students.

The investigative exercise involved students, parents, and elementary school teachers from the educational community, José Ramón Bejarano. Observations, surveys and interviews were carried out, with the information collected in the field and documentary analysis, a proposal was left that consists of classroom projects that allow teachers to favor critical interculturality based on the recognition of the community environment and the mainstreaming of knowledge in the fifth grade students.

**Keywords:** Interculturality, intercultural, cultural education, own education

## **Introducción**

La investigación que aquí se presenta se interesó por la aplicación de la interculturalidad crítica en un contexto comunitario que posee una gran diversidad étnica, por esta razón se goza de un rico acervo cultural que hace parte de su cotidianidad, bondad que poco ha sabido aprovechar la escuela para generar procesos de enseñanzas aprendizajes asertivos; en atención a esto la pregunta que orientó la investigación fue, ¿cuáles son los aportes de la interculturalidad crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales del grado quinto, institución educativa José Ramón Bejarano, Buenaventura Valle del Cauca?. Para dar respuesta a ésta se realizó caracterización del entorno comunitario en el que se forma los niños y niñas vinculados al sector educativo, por otra parte, se analizó la estructura curricular aplicada en el área de las ciencias sociales del grado quinto y finalmente se propuso diseñó una propuesta de prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los aportes de la interculturalidad crítica.

Para realizar acercamiento a lo que representa la interculturalidad fue de gran utilidad los aportes de estudiosos en este campo, como Concheiro, 2020; Canclini, 1989, Walsh, 2009; López y Kuper, 2000; Jil Jaurena, 2002; Orrego, 2018; Wade, 2000; Bolaños y Tattay 2012, Mignolo y Palermo 2009, Freire, 2005, Villa, 2010, entre otros; estos permitieron entender la relación de los países de Sur y la integración de América Latina para reflexionar sobre una educación no eurocéntrica, que deje de lado ámbitos hegemónicos por el poder dominante y que se visibilicen esos “saberes que sustentan la vida cotidianamente, los que construyen comunidad y lazos sociales, y que también han tejido rebeldías, resistencias e insurgencias; la tradición oral como espacio de creación de memoria” (Lozano, 2019).

El texto está estructurado en cinco (5) capítulos para una lectura más práctica;

La fundamentación conceptual, teórica y

normativa, dónde se evidencian los aportes que hace la interculturalidad crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José Ramón Bejarano; se determinó y definió los conceptos asociados a la interculturalidad en el contexto escolar y gracias a los avances académicos se pudo tomar referentes de pensadores que han venido incursionando de manera muy rigurosa y apropiada en los últimos años sobre categorías de análisis como interculturalidad, educación intercultural, cultura, educación propia, decolonialidad y pedagogía decolonial.

La propuesta de diseño metodológico, en el que se describe el tipo, enfoque, la población, la definición de categorías, procedimientos, instrumentos, alcances y limitaciones. Este es un estudio de carácter mixto porque usó instrumentos de orden cuantitativo como lo son las encuestas, pero también instrumentos de orden cualitativo, como lo son la entrevista y la observación, este enfoque permite que el investigador se acercara a los sujetos que quiere estudiar, implementando acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas.

En el capítulo 3 se presenta la descripción de los resultados encontrados durante la recolección de la información, esto se construyó gracias a las categorías de análisis identificadas, aspectos socioculturales, relaciones sociales e interculturales, aspectos educativos, aspectos económicos, fortalecimiento de las relaciones de interculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales, aspectos curriculares desde el área de las ciencias sociales, identificación de la aplicación de la educación propia en la institución educativa José Ramón Bejarano.

El capítulo 4 da cuenta de los resultados, hallazgos obtenidos en campo y la fundamentación teórica que describe la caracterización del entorno comunitario, el análisis de la estructura curricular y finalmente la propuesta de prácticas pedagógicas con aportes de interculturalidad crítica.

El capítulo 5 con el cual se cierra el análisis de esta investigación donde se analizó la posición que favorece los procesos de interculturalidad y que enriquecen la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.

Esta investigación se sustenta en los siguientes objetivos:

**Objetivo General:** realizar prácticas culturales para fortalecer la identidad y la interculturalidad  
**Objetivos Específicos:** Recrear costumbres de religiosidad y musicalidad interculturales mediante la presentación y prácticas de algunas tradiciones en el territorio de Buenaventura.

Mostrar las prácticas de tradición oral desarrolladas por los grupos étnicos presentes en el entorno comunitario.

## Metodología

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa Pablo Emilio Carvajal institución de carácter oficial, ubicada en la comuna 12 del Distrito de Buenaventura, sede Nuestra Señora de la Misericordia. La selección de la población se realizará de manera intencional (concertada) con el equipo de docentes de básica primaria.

La muestra a la cual se le aplicarán los instrumentos serán los niños y las niñas del grado quinto, los cuales corresponden a un grupo de 23 estudiantes, la muestra que se obtendrá será: 10 hombres y 13 mujeres, todos con edades entre los 9 y 12 años, se elegirán con muestreos no probabilístico, con el fin de establecer el nivel de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta las realidades de su contexto. Pero también habrá encuentros con padres de familia, 2 docentes y un directivo.

Basada en el diseño descriptivo con técnica cualitativa. El enfoque de la presente investigación se orienta desde un estudio cualitativo el cual es

considerado por Taylor y Bogdan (1986) como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Es decir que en este enfoque se involucran en las experiencias de los participantes y se construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así como, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideología y cualidades únicas de los individuos que consiste en el reconocimiento de las particularidades del contexto en la que se encuentran los niños y las niñas para lograr avances académicos en el área de ciencias sociales.

Este enfoque permite que el investigador se acerque a los sujetos que quiere estudiar y comparta con ellos aspectos relevantes de su cotidianidad, en algunos casos siendo muy sensible a los resultados que él mismo ocasiona sobre las personas que son objeto de estudio, tratando de comprender conductas y experiencias sin realizar un juicio. En consonancia con lo anterior cuando se habla de IAP las personas que participan, independientemente su grado de educación y posición social, contribuyen en forma activa al proceso de investigación; además, esta se enfoca en la generación de acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas. (Balcázar, 2003, p.60)

El presente ejercicio investigativo cumple con los aspectos más destacados que conllevan a la investigación acción participativa, debido a que no son solo las y los docentes los responsables de la recolección de la información para un producto final, sino que hay una participación en pleno de la comunidad educativa para hacer mejoras al proceso de enseñanza aprendizaje entre el contexto y la escuela.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos se considera que el diseño metodológico es de tipo etnográfico, el cual se refiere a la descripción y análisis de las actividades cotidianas para entender los universos de sentido, la lógica de la ac-

ción social del otro, involucrando en el proceso a quienes viven el problema y quienes se convierten en actores principales de la investigación (Guerrero 2002).

El método etnográfico tiene como objetivo cautivar la percepción de los nativos, su panorama del mundo que los rodea, el significado de sus actuaciones, de las circunstancias que ellos viven y su relación con otras personas de la comunidad. Y es justamente aquí donde involucra los objetivos específicos de la presente investigación, pues uno de ellos habla de realizar una caracterización del entorno comunitario en el que se forman los niños y niñas vinculados al sector educativo formal. Para construir dicha caracterización, se hace necesario un acercamiento al contexto donde interactúan los estudiantes, conformado por sus cuidadores, líderes y lideresas, además de otros habitantes del sector.

La investigación etnográfica consiste en saber estar. Dado que los estudios etnográficos a menudo implican desplazamientos a lugares o situaciones que son extrañas para el etnógrafo, éste debe adaptarse lo más rápida y adecuadamente posible. Estos lugares y situaciones requieren que el etnógrafo aprenda a distinguir cuáles son los comportamientos que de sí se esperan y actuar en correspondencia. Para esto debe tener la suficiente flexibilidad corporal y la apertura mental, sabiendo dónde marcar los límites con las demandas que se le hacen (Restrepo, 2018).

Por lo anterior, se requiere del complemento de dos métodos válidos para la investigación, ellos son: la investigación acción participativa y la etnografía debido a que se apoyan en la convicción de las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive, teniendo como referente la situación de pandemia (COVID 19) y la agudización del conflicto que se vive en el territorio, la cual conlleva a restringir espacios presenciales. En efecto, “los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no

es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.” (Martínez, 2005, p. 1).

Contando con la base expuesta, se tendrán en cuenta elementos que se acerquen a la realidad de los participantes procediendo a la utilización de recursos como la entrevista y diseño narrativo que fundamenten el enfoque investigativo y permita la incidencia transformacional de las metodologías de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, escalando la cultura como un determinante para la construcción del pensamiento, desarrollo individual, colectivo y de país.

Teniendo en cuenta la situación actual del país en cuanto a la contingencia por emergencia sanitaria se va a plantear la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección ya que esta permite acceder a la información necesaria para poder comprender e interpretar la participación del entrevistado perfilándolo a la pregunta y objetivos de investigación.

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta En, Tonon de Toscano 2008, p.50).

Desde esta perspectiva este modelo de entrevista, permite la recopilación y análisis de la información. Además, esta es una técnica interactiva cuyo objetivo es generar un ambiente de confianza que le permita a las personas sentirse cómodas al compartir la información concerniente a la pregunta de investigación. Se pretende llevar este proceso en un ambiente adecuado, con bajo nivel de ruido, y buena iluminación, permitiendo la expresión espontánea de sus ideas de manera clara y coherente.

Para describir la estructura metodológica

aplicada en la escuela sobre enseñar y aprender, se revisarán algunos planes de área y los lineamientos nacionales, esto conlleva a un ejercicio documental, aunque también se requiere de la observación de las clases, teniendo presente el método de enseñanza del docente y cómo los estudiantes reaccionan frente a ese tipo de estrategia. Lo anterior permite alcanzar el segundo objetivo específico: analizar la estructura metodológica aplicada en la escuela para enseñar y aprender, donde por medio de la observación y con la construcción de una bitácora se podrá llevar un registro de los aspectos observables en el contexto escolar de lo que están aprendiendo los estudiantes para finalmente hacer una reflexión sobre la pertinencia o no de las estrategias de enseñanza aprendizaje que ofrecen los docentes.

## Resultados

Los resultados del presente ejercicio investigativo están centrados en la descripción de la información recolectada en campo, es decir, la aplicación de técnicas etnográficas dirigidas a estudiantes, padres de familia y docentes de la institución educativa José Ramón Bejarano, esta Institución cuenta con 5 sedes, las cuales cuentan con 6 cursos del grado quinto, para efectos del presente estudio se trabajará con una muestra del 10% de los estudiantes que están en este nivel educativo.

Además, en este proceso se involucró a el 10% de los padres de familia o acudientes, con esto se buscaba construir la caracterización del entorno comunitario donde se forman los niños y niñas pertenecientes al grado quinto, el otro instrumento fue la entrevista realizada a 3 docentes de básica primaria, con este instrumento se buscó recoger las experiencias pedagógicas de los maestros relacionadas con el análisis de la estructura curricular utilizada desde el área de ciencias sociales.

Finalmente, para responder al diseño de una propuesta de prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los aportes de la interculturalidad crítica se

articuló la información recolectada en campo y un análisis documental que articulara los lineamientos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales y los aspectos relacionados con la interculturalidad crítica.

En cuanto a la población objeto de estudio, se tomó un porcentaje relativamente bajo debido a que esta investigación se desarrolló en medio de una grave crisis de seguridad en el puerto de Buenaventura, y mucho más crítica en el sector donde está ubicada la institución educativa, lo que significó la reacomodación de los calendarios de la investigación, dada la dificultad que tenían los niños y niñas estudiantes del grado quinto, los padres de familia y los docentes para reunirse en el espacio público. El sector, donde se emplaza la institución educativa José Ramón Bejarano está atravesando por dinámicas de disputa territorial entre grupos de paramilitares posdesmovilizados y, en los últimos meses, dicho conflicto se agudizó y generó una profunda crisis humanitaria y social que ha significado el acorralamiento de las comunidades que allí viven. Sumado a esta situación, la investigación se vio afectada por la crisis de la pandemia del Covid 19 y por la falta de una infraestructura de salud dentro de la ciudad, un hecho que incluso llegó a afectar de manera directa a la población objeto de estudio que participó de la investigación.

## Discusión

La investigación presente está centrada en identificar los aportes de la interculturalidad crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales del grado quinto en la Institución Educativa José Ramón Bejarano; por ello se identifican inicialmente hacer la discusión basada en la información obtenida y que sustenta los objetivos que comprenden este estudio: Realizar la caracterización del entorno comunitario en el que se forman los niños y niñas de la institución educativa José Ramón Bejarano; analizar la estructura curricular aplicada en el área de ciencias sociales del grado quinto y diseñar propuesta de prácticas

pedagógicas teniendo en cuenta los aportes de la interculturalidad crítica.

Es importante observar el entorno comunitario en que se forman los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa, ya que esto permite mirar contexto social, económico, político, cultural y geográfico de donde se identifican las características de la cultura propia de estos educandos y cómo se interrelacionan para dar como resultado los saberes, el conocimiento que aportan al proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.

Acorde con la información obtenida los estudiantes de la población objeto de estudio están ubicados en la Institución Educativa José Ramón Bejarano, allí se atiende la necesidad educativa de estudiantes que viven en diferentes barrios pertenecientes a la comuna 6 del Distrito de Buenaventura, posee cinco (5) sedes, que a su vez están distribuidas en el espacio territorial de barrios adyacentes como; barrio Brisas del Mar, el Bosque Municipal, el Jardín, el Oriente y Miraflores.

De la información obtenida a través de la observación del contexto comunitario se detectó que las familias estaban posesionadas en las zonas vecinas al emporio portuario y a la vía de acceso a esta zona conocida como el terminal logístico de Buenaventura TCBuen. Las características identificadas de poblamiento en esta zona muestran la dinámica no solamente económica sino también social que se convierte en un aporte para este estudio de la interculturalidad, ya que el asentamiento poblacional en los diferentes barrios adyacentes a la institución tiene que ver con estas dinámicas económicas.

Estos grupos pobladores tienen su origen en la población negra afrodescendiente que fue llevada contra su voluntad al pacífico durante el proceso de esclavización, los indígenas que ya estaban asentados y los mestizos que aparecen producto de las mezclas que se han dado desde los diferentes grupos humanos, estos han logrado

construir una sociedad multiétnica que estableció un vínculo sustancial entre el territorio y la identidad cultural, en la actualidad estos mismos grupos poblacionales aún siguen presentes expandiendo su cultura, esto se evidencia cuando los estudiantes y los padres de familia responden a la pregunta sobre los grupos étnicos presentes en la zona, pues coincide el 100% en reconocer que el grupo predominante es el negro, luego el 90% reconoce la presencia de los indígenas, por último el 100% de los padres de familia y el 30% de los estudiantes encuestados reconocen la presencia de los mestizos procedentes de diferentes zonas del interior del país.

En cuanto a la procedencia, conforme a la información recolectada en campo se logró evidenciar que el mayor índice de familias, son provenientes del departamento del Chocó, con diferentes municipios, como lo son San Juan, Pizarro, el 35% son de este sitio, seguido del departamento de Nariño (El Charco, Satinga y Tumaco) 35%, de igual manera se puede observar en la gráfica que el 10% de los estudiantes encuestados procede de un espacio urbano, estos son los provenientes de otros barrios y de ciudades del interior del país como Cali, Medellín, Tuluá, Cartago etc.

Hablar del tiempo de estar en el entorno comunitario es un aspecto altamente importante porque permite ver históricamente el intercambio de prácticas, de saberes, costumbres y tradiciones de los diferentes grupos étnicos allí asentados y al mismo tiempo ir enriqueciendo las prácticas etnoeducativas al interior de la escuela; conforme a la apreciación de los estudiantes y los padres de familia que participaron en esta caracterización conservan una fuerte apropiación en el territorio debido a que tienen más de 11 años de estar en esta zona.

La composición social pluriétnica del entorno comunitario donde está ubicada la institución educativa José Ramón Bejarano, está manifestando la necesidad de una educación intercultural como lo define Gil Jaureana, (2002)

La educación intercultural es una perspectiva holística e inclusiva que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca reformar la escuela como totalidad, fomentando la equidad educativa y superando problemáticas como el racismo, discriminación y exclusión, fortaleciendo la comunicación y las competencias interculturales, proyectándose al cambio social, fundamentado en principio de justicia (Gil Jaureana, 2002).

De acuerdo a lo anterior, es pertinente confirmar el papel fundamental de la enseñanza del área de las ciencias sociales en la formación de la pluralidad étnica con que cuenta la institución y por ende de la diversidad cultural. Peiro y Merma, 2012

Además, las ciencias sociales con los aportes de la interculturalidad crítica deben formar estudiantes críticos, analíticos, sensibles al contexto social y político en el que se desenvuelven “La educación Intercultural supone, primero, que los maestros debemos posicionarnos ante una forma de asumir, organizar y orientar las acciones pedagógicas encaminadas a gestionar la existencia, en un mismo espacio y tiempo, de contenidos culturales mestizos, pertenecientes a diferentes culturas” (Peiro y Merma, 2012, p.130).

En el aspecto social identificamos la composición familiar como otro de los aportes de la interculturalidad que se reviste de la mezcla que se ha dado entre los diferentes grupos étnicos que proceden de las diferentes partes, no sólo de la región del pacífico sino también del resto del territorio colombiano. Se evidencia que en el territorio existe una alta influencia de la modernidad, pero aún siguen los patrones tradicionales de familia que ha identificado la población bonaverence, aunque encontramos que más del 70% conforma hogares con familias nucleares, siempre hay influencia de otros integrantes alrededor de los menores; por otra parte, el 33% de los padres de familia reconocen una característica cultural muy propia de la región pacífica y son familias extensas donde

no sólo la integran los padres y los hijos, sino también conviven con los abuelos, los tíos y primos. También se identificó en la información que un 10% de los estudiantes viven en familias disfuncionales, donde sólo se encuentra una figura paterna o un familiar de los niños y niñas, para el caso propio conviven con la madre y hermanos.

Cuando la escuela logra enfrentarse a los desafíos que implica la interculturalidad desde con una mirada integral del entorno comunitario, es porque ha venido realizando diferentes esfuerzos académicos que le permiten entender cómo responder a las necesidades educativas de los estudiantes que poseen diferentes etnias. Lo anterior es posible si se entiende la funcionalidad de la interculturalidad como lo explica Campo, 2019

La interculturalidad funcional se refiere al reconocimiento de la diversidad buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia; esta perspectiva es “funcional” para el sistema social existente. Al respecto de la presente investigación es relevante reconocer el carácter multiétnico y plurilingüístico de la población en el continente americano, lo que ha permitido la introducción de políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes como parte de una lógica multiculturalista y funcional. Se arraiga en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente. (Campo 2019. p. 30)

En las relaciones sociales e interculturales se evidenció mediante la información obtenida que existe una interrelación entre la escuela y el espacio comunitario, al interior de la comunidad se desarrollan dinámicas organizacionales que permite compartir, reproducir, crear y recrear la cultura de los diferentes grupos étnicos que allí conviven. Lo primero que se muestra es la existencia de grupos sociales como la junta de acción comunal, que juega un papel muy importante en esas relaciones de unificación, convivencia y plan-



ificación del desarrollo de la comunidad, al igual que participan en el desarrollo escolar; al igual que también se encontraron los grupos religiosos, los grupos de prácticas culturales y deportivas, como se manifiesta en la siguiente información.

Uno de los aspectos que causó impacto dentro de la información obtenida en campo son las situaciones que afectan el desarrollo de las prácticas culturales en el entorno comunitario: la violencia, el desplazamiento forzado y el microtráfico, porque no solamente inciden en el contexto familiar, el comunitario, sino también en el contexto escolar para el proceso de conocimiento etnoeducativo, intercultural de los estudiantes.

Nuestro país es un límite en muchos sentidos, una falla geológica recorre la geografía, los acontecimientos vinculados a la violencia son todos límites, excesos que tocan directamente nuestra identidad despojándola de la coherencia y la seguridad que creemos tener, las condiciones de dolor a las que hemos estado expuestos/ as desvirtúa la integridad yoica, hace sucumbir el sujeto. La tesis básica que se concluye para redefinir la vida, poniendo a prueba una pedagogía novedosa para construir las identidades éticas que queremos, se trata de innovar una metáfora de la tierra que nos identifique. Juliao página 47.

De acuerdo a la información obtenida por medio de la observación directa, se describe el espacio geográfico donde se encuentra la comunidad muy cercana a la zona portuaria como se había mencionado anteriormente, esta posición ha sido factor negativo, para la tranquilidad, seguridad y el desarrollo de estas comunidades, la violencia generada está orientada a que abandonen ese espacio territorial que es fundamental para el enclave de la zona económica portuaria.

En el aspecto educativo se evidenció la relación existente entre las actividades de fortalecimiento a la interculturalidad en la escuela y la comunidad;

Al indagar sobre las actividades que realiza la escuela para propiciar las relaciones de interculturalidad y fortalecimiento de la identidad cultural se pudo confirmar, que los padres participan de estas actividades, así lo afirmaron el 100% de los padres de familia y el 60% de los estudiantes.

De estas actividades se destacaron con mayor importancia las que tienen que ver con la conmemoración del mes de la afrocolombianidad en un 100% ; seguida de las fiestas patronales que son también un enlace entre la escuela y la comunidad, el 67% de los padres de familia y el 40% de los estudiantes así lo manifestaron; se destacó también por parte de los padres de familia el 100% y el 10% de los estudiantes las actividades relacionadas con los encuentro culturales, por último para el 90% de los estudiantes cobra gran importancia las actividades que tienen que ver con la semana deportiva ya que les permite reencontrarse de manera lúdica y competitiva en el espacio comunidad y escuela.

Al observar la participación de los padres en las actividades que fortalecen la interculturalidad y la identidad cultural no solo de los estudiantes sino también de la comunidad se muestra la motivación de la vivencia por lo propio y el reconocimiento de la cultura de la comunidad. El papel de la educación es entonces el de formar a los estudiantes en el reconocimiento de las identidades, por ello es pertinente lo que plantea Avenado y Guacaneme (2015, p.97): En este sentido el hombre es tanto global como local, un individuo planetario, pero a su vez asedor de su propia historia y la de su comunidad, y en este aspecto no puede desconocerlo la educación, pues la misma debe partir de lo que sucede y requiere su entorno próximo.

El trabajo de los estudiantes y docentes para favorecer las relaciones interculturales en el sector debe ser un trabajo cooperativo ya que de ambas partes deben salir estrategias para fomentar y proteger la identidad cultural.

En términos generales son familias que viven del día a día y sus escasos excedentes son para la subsistencia de sus familias. Aunque desde el sector portuario se vincula laboralmente a algunos integrantes de la comunidad, esto no se ve reflejado en bienestar comunitario.

## Conclusiones

Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo

La caracterización del entorno comunitario mostró la radiografía del mismo donde se evidenciaron aspectos como: la ubicación espacial influenciada en gran medida por la zona económica portuaria, esta posición permite visualizar unas ventajas, pero a la vez unas desventajas en el desarrollo del ejercicio educativo y de formación intercultural para los estudiantes. Se pudo notar que esta cercanía ha sido motivante para generar situaciones de violencia y desplazamiento de las comunidades, ya que de alguna manera obstaculizan los intereses de la dinámica portuaria.

Pero también se pudo analizar que esta posición favorece los procesos de interculturalidad y enriquece el proceso de aprendizaje en las ciencias sociales porque se aprovechan las vivencias directas de los educandos, se demostró que la composición del contexto comunitario responde a una sociedad pluriétnica y multicultural que se fusiona en el espacio escolar, pero también se identificó que la escuela tiene falencias en aprovechar estos componentes étnicos diversos y culturales para estructurar y orientar el aprendizaje.

A lo largo del análisis de la estructura curricular de las ciencias sociales se constató que esta no está articulada al proyecto educativo comunitario como tal, lo que requiere de este ejercicio ya que hay unas líneas en materia de etnoeducación y de interculturalidad que deben ser incorporadas a los diferentes planes de área y del plan curricular en general; ello permitirá diseñar unos objetivos pertinentes a las necesidades de formación de

acuerdo al contexto comunitario, como también priorizar cuales con los planes, proyectos y programas a desarrollar en la institución de acuerdo con estas necesidades y características ya mencionadas.

Asimismo se notó que la educación intercultural involucra a toda la comunidad educativa en su dinámica, y cada uno de los actores participantes desempeñan un rol donde aporta sus aprendizajes y saberes desde su propia cultura. Es aquí donde la enseñanza de las ciencias sociales se nutre para enriquecer el conocimiento de los aprendientes; Pero también se puede observar por la información obtenida que no solo el aprendizaje y el conocimiento se da para los estudiantes sino también para los docentes y padres de familia, ya que en el desarrollo de las relaciones de interculturalidad al interior de la escuela, estos participantes de la comunidad educativa no son unas islas, sino por el contrario, deben compartir vivencias, dificultades, anhelos y esperanzas al igual que sueños proyectados desde el contexto comunitario que se consolida en la escuela como la formadora, la impulsadora de todos esos proyectos de vida.

El diseño de la propuesta de práctica pedagógica es una invitación inicial para el desarrollo de los trabajos de interculturalidad desde la enseñanza de las ciencias sociales que aún no se hace como una política institucionalizada y que sirva de motivación para diseñar y reestructurar el plan curricular del proyecto educativo institucional y direccionarlo a lo comunitario, es decir, construir un PEC como lo requiere la normatividad etnoeducativa, pero más por toda esa población que ha sido excluida de todo el desarrollo del país a la hora construir la verdadera historia.

Este estudio también fue concluyente al mostrarnos que la educación intercultural permite que se encuentren los pensamientos, cosmovisiones, expresiones de los otros, abre el espacio para que todos sean escuchados y le coloca un veto a la exclusión porque las ciencias sociales orientan sus aprendizajes en la libertad y en la igualdad de

derechos de las comunidades marginadas por ser los grupos étnicos minoritarios en la nación; también se entendió que la escuela no puede seguir reproduciendo una educación de sometimiento a la cultura dominante del grupo étnico mayoritario, quién siempre ha planeado y ha dirigido lo que los otros grupos deben aprender.

## Referencias.

- Avendaño, William y Guacaneme, Ramón. (2015). Educación y Globalización: Una Visión Crítica. Páginas 191-206. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a14.pdf>
- Balcázar. (2003) Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación (p.60). <https://www.re-dalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Revista Educación y Ciudad N° 22, pág.: 45-56. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. <file:///C:/Users/pdian/Downloads/Dialnet-LaEducacionPropia-5705067.pdf>
- Canclini, (1989) Capítulo II. Cultura, identidad, e hibridación cultural (p.27) <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/22895/Capitulo2.pdf>
- Carvalho, J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: Interculturalidad, acciones afirmativas y encuentros de saberes. Tabula Rasa. Bogotá Colombia. N° 12. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a14.pdf>
- Castillo, Elizabeth y Guido, Sandra (2015) La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombia de Educación (69) pp. 17-44 <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Concheiro, L. (2020). Interculturalidad crítica e investigación vinculada. (Universidad Autónoma Metropolitana, México). <https://www.clacso.org/interculturalidad-critica-e-investigacion-vinculada/>
- Cubillos M. (2018) Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129\\_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf)
- Decreto 804 (1995). Artículo 1. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Estermann. J (2006). Filosofía andina Sabiduría indígena para un mundo nuevo. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología (ISEAT). [file:///C:/Users/pdian/Downloads/Estermann\\_Josef\\_Filosofia\\_andina.pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/Estermann_Josef_Filosofia_andina.pdf)
- Frere, P. (1971). La Educación como práctica de la libertad. Mexico: Siglo XX. <https://www.Dialnet-LaEducacionComoPracticaDeLaLibertad-6110073.pdf>
- Gil Jaurena, Inés. (2002). La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo. Trabajo de investigación (inédito). [file:///C:/Users/pdian/Downloads/La\\_educacin\\_intercultural\\_una\\_propuesta\\_para\\_la\\_nueva\\_alfabetizacion%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/La_educacin_intercultural_una_propuesta_para_la_nueva_alfabetizacion%20(3).pdf)
- Gómez Torres, J. y Mora Alvarado, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans- e interculturales desde nuestra américa. Praxis. revista de Filosofía N° 79, 1-19. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/11900-Texto%20del%20art%C3%ADculo-44077-2-10-20201030%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/11900-Texto%20del%20art%C3%ADculo-44077-2-10-20201030%20(1).pdf)
- Guerrero. (2002) Guía etnográfica sistematización de datos sobre la diversidad y las diferencias de las culturas. Escuela de antropología aplicada UPS-QUITO. Ediciones Abya-Yala. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/Guia\\_etnografica\\_sistematizacion\\_de\\_dato.pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/Guia_etnografica_sistematizacion_de_dato.pdf)
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. REID, números monográficos. Pág. 192 <file:///C:/Users/Estudiante/Downloads/1148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3706-1-10-20130911.pdf>

- López, L. E. y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. [Documento de trabajo]. Cochabamba y Lima, Perú: Cooperación Técnica Alemana (GRZ).<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.PDF>
- Martínez, M. (2005) El método etnográfico de investigación. [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13\\_Investigacionetnografica.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf)
- Mignolo, W. y Palermo, Z. (2009). Pedagogía de la re-existencia artista, indígenas y afrocolombianos. Adolfo Albán Achinte. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/Pedagog%C3%ADas%20de%20Re.existencia%20A.%20Alban%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/Pedagog%C3%ADas%20de%20Re.existencia%20A.%20Alban%20(1).pdf)
- Molano L., Olga Lucía (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, (7),69-84. [fecha de Consulta 10 de junio de 2021]. ISSN: 1657-8651. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Orrego-Echeverría, I.A. (2015) Descolonización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la filosofía. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/Dialnet-DecolonializacionEpistemicaAportesDelPensarAndinoA-5679892%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/Dialnet-DecolonializacionEpistemicaAportesDelPensarAndinoA-5679892%20(1).pdf)
- Orrego-Echeverría, I.A. (2014). La educación para el desarrollo en Zapatos latinoamericanos: apuestas etico-epistemicas para una educación social y critica. En pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación. <http://hdl.handle.net/10656/4210>
- Orrego-Echeverría, I.A. (2018). Ontología relacional del tiempo-espacio andino. Diálogos con Martin Heidegger. USTA. <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12070/Paginaspreliminares.2018Orregoisrael.pdf?sequence=3>
- Peiro, Salvador y Merma, Gladis. (2012) la interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos d la educación intercultural basada en valores. Revista Castellano- Manchega de Ciencias Sociales, (127-139) <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>
- Restrepo. E. (2013). Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/estudios\\_afrocolombianos\\_final.pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/estudios_afrocolombianos_final.pdf)
- Rojas, A. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos aportes para maestros. Universidad del Cauca. pàg.48
- Tonon de Toscano. (2008). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Buenos Aires, agosto de 2008. [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)
- Vargas-Machuca. (2010). La interculturalidad en educación primaria. Hekademos Revista educativa Digital, (Numero 7), 1-153). [http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS\\_N7.pdf](http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS_N7.pdf)
- Vásquez, R. (2018). Reconocimiento y bien común en educación. Ediciones Morata S. L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=763469>
- Villa, Ernell y Villa, Willmer. (2010). La pedagogización de la oralidad. En contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del caribe seco colombiano. Pag 69-89. [file:///C:/Users/pdian/Downloads/ARTICULO-ERNELL-LAPEDAGOGIZACIONDELAORALIDAD%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pdian/Downloads/ARTICULO-ERNELL-LAPEDAGOGIZACIONDELAORALIDAD%20(1).pdf)
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello, La Paz. Marzo de 2009. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ekem-GH0LUJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ekem-GH0LUJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co)

Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala. Pag.24.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf>

Zapata, Manuel. (1983). Changó, el gran putas. Editorial Oveja Negra. Colombia (p.528) [https://es.wikipedia.org/wiki/Chang%C3%B3,\\_el\\_gran\\_putas](https://es.wikipedia.org/wiki/Chang%C3%B3,_el_gran_putas)

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. Tabula Rasa, (20), 91-107. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1287>



## **Juegos Tradicionales de la costa pacífica, una propuesta lúdico-pedagógica para disminuir las conductas agresivas**

### **Traditional games of the Pacific Coast, a playful pedagogical proposal to reduce aggressive behaviors**

*Evelyn Tatiana Galindo Ardila*<sup>33</sup>

*María del Carmen Cruz Angulo*<sup>34</sup>

*Rosa Elena Diuza*<sup>5</sup>

*María Cristina Velásquez Hernández*<sup>36</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a11

### **Resumen**

Las conductas agresivas en los niños, son un problema educativo, sociocultural y pedagógico presente en la cotidianidad de los estudiantes. Estos comportamientos son una alarma en el ambiente que afecta su desarrollo social, personal, familiar y escolar, por eso surge la necesidad de conocer de manera certera sobre esta temática, dándole la relevancia que merece; para crear estrategias que ayuden aminorar estos comportamientos en los educandos. En este orden de ideas, las instituciones educativas deben orientar estas situaciones para que la convivencia, armonía y tranquilidad, sean derroteros de vida y nadie salga lastimado por proceder equivocados.

Trabajar desde el fortalecimiento de la inteligencia emocional, considerada como la capacidad de respuesta en determinadas circunstancias, permite que se enfrenten comportamientos determinados de manera integral, para que se transformen y aporten a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Para dar respuesta a esta problemática se fundamenta la investigación “Juegos tradicionales de la Costa Pacífica, una propuesta lúdico pedagógica, para canalizar las conductas agresivas en los estudiantes del grado tercero y alumnado migrantes de la Institución Educativa Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano, Sede Central” desde una investigación acción, la cual pretende generar cambios de actitudes evidenciadas en los estudiantes a través de la enseñanza, praxis y disfrute de los juegos tradicionales, como estrategia lúdica donde se desarrolle de manera creativa la práctica de valores, respeto por las normas, pautas de crianza positiva y la potenciación de habilidades comunicativas, que permitan identificar rutas para solucionar situaciones problemáticas que se presentan en la vida cotidiana.

**Palabras Claves:** Conducta agresiva, juego tradicional, lúdica, convivencia.

<sup>33</sup>Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad De Educación. Maestría En Educación. Buenaventura-Valle Del Cauca. 2020. taevelyn@hotmail.com .

<sup>34</sup>Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad De Educación. Maestría En Educación. Buenaventura-Valle Del Cauca. 2020. Escuprima122@hotmail.com

<sup>35</sup>Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad De Educación. Maestría En Educación. Buenaventura-Valle Del Cauca. 2020. Mencho0925@hotmail.com

<sup>36</sup>Docente Corporación Universitaria Iberoamericana-Asesor- Faculta de Educación. Magister en orientación y psicopedagogía. Especialista en docencia universitaria.

## Abstract

Aggressive behaviors in children are an educational, sociocultural and pedagogical problem present in the daily lives of students. These behaviors are an alarm in the environment that affect their social, personal, family and school development, that is why the need arises to know in an accurate way about this issue, giving it the relevance it deserves; to create strategies that help reduce these behaviors in students. In this order of ideas, educational institutions should guide these situations so that coexistence, harmony and tranquility, are paths of life and no one gets hurt by wrong procedures.

Working from the strengthening of emotional intelligence, considered as the capacity to respond in certain circumstances, allows certain behaviors to be faced in a comprehensive way, so that they are transformed and contribute to the construction of the students' life project.

To respond to this problem, the research "Traditional games of the Pacific Coast, a playful pedagogical proposal, to channel aggressive behaviors in third grade students and migrant students of the Gerardo Valencia Cano Industrial Technical Educational Institution, Headquarters" is based. from an action research, which aims to generate changes in attitudes evidenced in students through teaching, praxis and enjoyment of traditional games, as a playful strategy where the practice of values, respect for norms, guidelines is developed creatively positive parenting and the enhancement of communication skills, which allow identifying routes to solve problem situations that arise in everyday life.

**Key Words:** Aggressive Behavior, Traditional, Playful Game, Coexistence.

## Introducción

*“Todos sentimos emociones, todos sabemos lo que son, pero saber manejarlas de una forma adecuada no es tan fácil”.*  
Aristóteles.

La presente investigación se refiere al diseño de una propuesta lúdico pedagógica por medio del Proyecto Pedagógico de Aula-PPA denominado “EL PACIFICO SE TOMA EL AULA”, al interior del grado tercero de la Institución Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central, el cual consta de cinco (5) talleres transversalizados por las áreas fundamentales expuestas en los derechos básicos de aprendizaje (DBA grado tercero) para darle solución a las dificultades de la expresión emocional evidenciada, en algunos estudiantes al interior del contexto escolar y cómo la implementación de este, permite transformación en las conductas agresivas ejercidas por los educandos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma como base los registros y observaciones recolectadas en la Institución Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central, durante la fase diagnóstica, fue posible establecer e identificar al interior de la institución, una problemática importante que tiene como signos la falta de conocimiento, fortalecimiento y expresión emocional que se evidencia, en determinadas situaciones, en algunos estudiantes del grado tercero, lo anterior, se manifiesta por medio de la apatía, la falta de interés, la timidez, violencia física, pasividad o poca participación en la realización de actividades y comportamientos desafiantes hacia la docente que caracteriza a la mayoría de los estudiantes, en los escenarios como izadas de bandera, salidas al parque y otros escenarios propiciados en el ambiente escolar; esto debido a que los ambientes de aprendizaje no son propicios ya que no cumplen con las normas y espacios establecidos para las instituciones.

Es por ello, que se identifica la necesidad de adquirir elementos que motiven el fortalecimiento y expresión de las emociones de manera clara, espontánea y libre, que lleve a la formación de personas integrales que cuenten con la capacidad de desenvolverse y responder de forma adecuada a la transformación y retos sociales en un mundo cambiante, en continua transformación y evolución donde cada día las emociones y los sentimientos son más dejados de lado, se requiere hacer un alto y repensar la función de la educación y el rol del maestro que se enfrenta a estos continuos y drásticos cambios, que afectan con un gran impacto la vida de los niños y las niñas; teniendo en consideración la mirada que se tiene hacia la infancia contemplada por padres, cuidadores, directivos, docentes y comunidad.

Debido al poco fortalecimiento de emociones, se evidencia como consecuencia, la falta de tiempo de calidad que conlleva al escaso diálogo de los padres hacia sus hijos, así como el poco interés de la mayoría de los padres y cuidadores hacia las necesidades sentimentales y emocionales de los niños y las niñas, generando inconvenientes mayores, como la mala expresión de las emociones recurriendo a la agresión frente a situaciones que puedan ser consideradas como difíciles, estresantes o demandantes para los educandos; dichas manifestaciones desembocan en actos como la violencia hacia los demás compañeros, atentar contra la integridad física propia, llanto descontrolado, gritos fuertes, rebeldía y desobediencia

Por todo lo anterior, se crea la necesidad de elaborar una estrategia lúdico pedagógica que permita mejorar las relaciones y canalizar progresivamente la agresividad entre los estudiantes de grado tercero, el tema es de gran importancia ya que los niños y las niñas se limitan en jugar por temor a ser agredidos y el juego es relevante en el proceso de formación y progreso del aprendizaje, permitiéndole el incremento de su imaginación, el reconocimiento de su entorno y el desarrollo de habilidades socioemocionales para la vida. El



juego afirma los vínculos con sus semejantes y les permite que se potencien nuevas destrezas y la adquisición de otros conocimientos a través de su propia experiencia y de no hacerlo sanamente puede afectar su proceso de desarrollo integral.

Se infiere, que al no buscar estrategias que permitan dar solución a esta problemática, el estudiante tiende a no acatar normas establecidas en el manual de convivencia y los pactos de aula, dando paso a que se presenten anti valores que afectan la socialización de un individuo con otro, a ser rechazados por la sociedad, a no valorarse ellos mismos y a los demás, afectando así el desarrollo social y cognitivo de los mismos.

Para resolver esta situación problemática nos planteamos la pregunta de investigación:

¿Cómo canalizar las conductas agresivas en los estudiantes de grado tercero y alumnado migrante de la Institución Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central, a través del diseño del Proyecto Pedagógico de Aula el pacifico se toma el aula que asume como estrategia, los juegos tradicionales de la Costa Pacífica?

De ahí que se haya propuesto como objetivo general:

Canalizar las conductas agresivas en los estudiantes de grado tercero y alumnado migrante de la Institución Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano, Sede Central, a través del diseño del Proyecto Pedagógico de Aula “EL PACIFICO SE TOMA EL AULA” que asume como estrategia, los juegos tradicionales de la Costa Pacífica.

Para cumplir con dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

Reconocer la importancia del juego tradicional de la Costa Pacífica en el contexto escolar,

que permitan la transformación de las conductas agresivas ejercidas por los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Brindar a los estudiantes y docentes herramientas de regulación emocional a través de cinco talleres didácticos, que mejoren la praxis educativa y permita que se gesten relaciones interpersonales armónicas y una sana convivencia escolar.

Diseñar una propuesta lúdico-pedagógica fundamentada en los juegos tradicionales de la Costa Pacífica en los que se vinculen la interculturalidad de los estudiantes para disminuir las conductas agresivas existentes en el contexto escolar.

## **Metodología**

Suárez Reyes, F. (2011) Buenaventura es reconocido oficialmente como Distrito Especial, Industrial, Portuario, Biodiverso y Ecoturístico es el principal puerto marítimo de Colombia y uno de los diez puertos más importantes de América Latina, mueve más del 53% del comercio internacional del país, localizado en el departamento del Valle del Cauca, es la segunda ciudad más poblada del departamento después de Santiago de Cali. Se encuentra ubicado entre las estivaciones de la cordillera occidental y del Océano Pacífico; comprendido de diversidad, interculturalidad y multiculturalidad; aparte de esto, es el municipio más grande en toda la Región del Pacífico y de mayor extensión del departamento del Valle del Cauca, bañado por 11 cuencas hidrográficas, está dividido en doce comunas de las cuales 5 pertenecen a la zona insular y 7 a la zona continental.

La Institución Educativa Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central se encuentra ubicada en la comuna 8 zona urbana, a la cual pertenecen los siguientes barrios: Doña Cesi, San Buenaventura, 12 de abril, 6 de Enero, Tur-

bay Ayala, Nueva Buenaventura, Transformación, Ciudadela (Colpuertos)., tiene 4 sedes, las cuales son: Sede Educativa Alfonso López Pumarejo, Sede Educativa Olímpico, Sede Educativa Stella Delgado de Navia y Sede Educativa Seis de Enero ubicadas en la zona continental del distrito de Buenaventura; Su modelo pedagógico es constructivismo social etnoeducativo; la población atendida en todos los niveles escolares es en su mayoría afrodescendiente.

La Institución pertenece al sector oficial, con la siguiente planta organizacional: rector, coordinador (académico, técnico y disciplinario), docentes en cada especialidad, psico-orientadores escolares, pagadora habilitada, secretaria general, secretarías auxiliares, empleados de servicios generales, bibliotecario, almacenista, vigilantes, mensajera y enfermera; ofrece atención a la población estudiantil en las jornadas mañana, tarde y noche, género mixto, carácter académico técnico, especialidad: clases de especialidades industriales y clases de especialidades académicas, con una oferta educativa en los niveles de preescolar: transición, básica primaria(1º-5º), básica secundaria (6º- 9º); media vocacional(10º- 11º), primaria y secundaria para adultos y programa de educación para jóvenes y adultos en extra edad. Cuenta con 11 talleres al servicio de la comunidad educativa tales como: ebanistería, mecánica industrial, mecánica automotriz, fibra de vidrio, electrónica, electricidad industrial y residencial, refrigeración y aire acondicionado, metalistería, diseño de moda, dibujo técnico industrial y arquitectónico e informática.

La Sede Central será el foco para el planteamiento del problema de investigación en donde se observó que se están presentando en el momento del descanso afectando la convivencia escolar, siendo esta causa esencial que lleva a abordar una investigación que permita identificar la variable del problema y poder obtener los resultados pertinentes e indispensables para la toma de decisiones en pro del beneficio de la comunidad educativa y

del buen nombre de la Institución.

El modelo de investigación asumido fue el cualitativo, el cual se puede distinguir por diferentes características, en las que cabe destacar que la investigación cualitativa es inductiva, esto quiere decir que el investigador desarrolla conceptos, no se convierte en un reproductor de lo que ya está y sobre todo no realiza procesos de experimentación para verificar hipótesis anteriormente planteadas lo que hace que la investigación sea flexible. Observa al problema de una forma global, no delimitada, no reducida a variables, permitiendo el estudio de la persona en su interacción con el contexto del pasado y la actualidad en la que se encuentra (Hernández, et al, 2010).

La investigación acción ya que permite intervenir disminuyendo la agresividad que se presenta en la vida escolar de los estudiantes, a través de los juegos tradicionales. Como es propio de este enfoque cualitativo permite plantear actividades que se implementaran en busca de cambios para de esta forma contribuir en la solución de la problemática presentada.

La población en la que se desarrolla esta investigación es la Institución Educativa Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central del municipio de Buenaventura ubicado en el departamento del Valle del Cauca, constituida por 1.250 estudiantes y docentes 135 de la anterior institución. Para un total de 1.385. De la población anterior se selecciona una muestra de 31 estudiantes del grado tercero de básica primaria.

## Resultados

El apartado de resultados de esta investigación se obtiene a partir de la información recolectada de la aplicación de cada uno de los instrumentos utilizados, cuyo fin es poder obtener una percepción desde el punto de vista académico y disciplinario acerca de la situación que experimentan los niños y las niñas en el contexto escolar,

con el ánimo de que se conviertan en fuente primaria, para dar cumplimiento al objetivo de esta investigación. Teniendo en cuenta lo anterior se remite al pensamiento de los siguientes autores Hernández, Fernández, y Baptista, donde manifiestan que los estudios cualitativos no velan necesariamente por una medición numérica, sino que por descubrir expresiones culturales y sociales a través de un proceso interpretativo entre observador y observado (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). De igual forma, proponen 3 pasos para categorizar y codificar la información obtenida a través de la aplicación de la técnica de recolección cuyo caso fue la entrevista semiestructurada, donde inicialmente se determinan las categorías, subcategorías y códigos representados por un color lo cual permitirá un mejor análisis de los datos adquiridos.

En la fase diagnóstica en la que se utilizó como instrumento la observación pasiva y participante se pudo inferir la problemática que suscita esta investigación debido a que la docente principal del curso manifiesta en su reporte que ha utilizado múltiples estrategias para llamar al orden a sus educandos y esto no ha sido posible pues los estudiantes del grado tercero presentaban conductas agresivas en los diferentes escenarios del contexto escolar durante la jornada académica puestos en evidencia en conductas irrespetuosas, falta de tolerancia, maltrato verbal y físico, poniendo en riesgo la integridad personal y la de sus compañeros. Por esta razón, es preciso hacer una contextualización institucional y del aula precisa foco de intervención implementando una propuesta lúdico pedagógica cuyo fin fue el de transformar progresivamente esas conductas inapropiadas ejercidas por los estudiantes gracias a la canalización de las mismas desde la implementación de los juegos tradicionales de la costa pacífica.

La fase de planeación se desarrollaron dos actividades la primera fue un acercamiento teórico conceptual que permitió identificar que los juegos tradicionales de la Costa Pacífica más

utilizados son: la ronda del mirón mirón, la lleva, el rey manda, llevo carta y pan quemado, los cuales de forma general permiten la interacción de los estudiantes y promueven la sana convivencia de los mismos, gracias al uso e implementación de reglas que regulan la conducta de los estudiantes durante su ejecución. Por esta razón fueron estos los escogidos como actividades centrales en los cinco talleres propuestos en el proyecto pedagógico de aula (PPA).

Por otro lado los resultados encontrados en la entrevista semi-estructurada realizada a la docente del grado en mención, permitió determinar que los estudiantes de básica primaria manifiestan sus sentimientos y emociones de manera agresiva, en los diferentes contextos en los cuales ellos se desenvuelven dado a que están influenciados de manera negativa por las prácticas y dinámicas familiares en las que el adulto se convierte en el principal referente de las mismas, pues las formas en que estos se relacionan permean las interacciones de los niños y las niñas en los escenarios propiciados por los docentes en la Institución Educativa.

De igual forma se utilizó como método la construcción del árbol de problemas donde se obtuvieron los siguientes hallazgos dentro de la problemática central delimitada como conductas agresivas infiriendo como causas: la falta de afecto, problemas emocionales y de comportamiento, separación de los padres, repetición de patrones conductuales y maltrato físico. Como consecuencias de las anteriores se determinaron las siguientes: apatía falta de interés, timidez, pocos espacios de expresión y desahogo emocional, frustración e inseguridad, tristeza y distracción, inapropiado comportamiento social e indisciplina. Este ejercicio fue realizado por las autoras a partir de lo evidenciado en los instrumentos de recolección de información mencionados con antelación.

La construcción de la cartografía social por su parte permitió el trabajo colaborativo entre las investigadoras y los estudiantes, pues la elabo-

ración de esta permitió que se plasmaran ideas y percepciones de los niños y las niñas, reconociendo las diferentes manifestaciones de las conductas agresivas en los múltiples escenarios del contexto escolar dejando ver que los estudiantes no se sienten seguros en la institución que debería ser la que garantiza la protección integral de cada uno de ellos. Pues según su discurso se están presentado múltiples situaciones que generan respuestas agresivas en los estudiantes, afectando de manera determinante y significativa las relaciones que establecen con los sujetos y los objetos.

La propuesta pedagógica basada en los juegos tradicionales de la costa pacífica se fundamenta la construcción de cinco (5) talleres que permitan un cambio de actitud y mejora de las relaciones interpersonales en los estudiantes haciendo que las conductas agresivas puedan irse transformando.

## Discusión

Partiendo de la información efectiva recopilada desde los instrumentos utilizados en esta investigación se encuentra como común denominador que los estudiantes presentan múltiples formas de manifestar sus sentimientos y emociones a través de las conductas agresivas tales como: agresiones físicas, verbales, burlas, entre otros en los diferentes escenarios en los diferentes escenarios del contexto escolar, así como lo manifiesta (Berkowitz, 1970, p. 20) pues los niños y las niñas dan muestra de esta forma de relacionarse replicando la prácticas y dinámicas que se tejen al interior de su dinámica social y familiar a través del modelamiento de las mismas tal como lo afirma (Bandura 1977).

El árbol de problemas evidenció que existen unas causas y consecuencias asociadas a las conductas agresivas, pues las relaciones interpersonales se encuentran permeadas por una carga emocional subjetiva que facilita o entorpece la interacción entre los individuos haciendo que cada

vez sea más complejo convivir entre semejantes pues se trata de reconocer al otro como sujeto único, así como lo manifiesta (Ortega, 2007, p. 50)

La cartografía social de identificación de dinámicas y escenarios de aprendizaje permeados por las conductas agresivas de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano Sede Central se utilizó como método que permitió situar la experiencia de los estudiantes como un acto creador haciendo que exista una relación entre el mundo o contexto representado y el punto de vista de la experimentación de los actores en un plano colectivo (Kastrup, 2015). A través de este mapa social consolidado y construido de manera horizontal y participativamente entre los diversos actores involucrados. Cabe precisar, que estos actores poseen saberes diversos y posturas frente al fenómeno en torno a un “lugar” específico que posibilita el intercambio, el debate y el consenso sobre el mismo, donde la representación del mapa se transforma en un texto que habla de un espacio compuesto por actos y objetos de conflicto que se desliga de la neutralidad y la objetivación, puesto que es una construcción comunitaria que retoma las percepciones e imaginarios de los participantes.

En este orden de ideas, aunque la realización de este ejercicio permitió el trabajo colaborativo entre las investigadoras y los estudiantes, corrobora el hecho de que los niños y las niñas no se sienten seguros en los espacios de formación académica ya que en las convenciones propuestas (agresiones físicas, verbales, burlas) se presentan unos actores generadores de estas y unas relaciones que hablan por sí solas del sentir de los educandos; la real academia de la lengua española (RAE,2011) manifiesta que las conductas agresivas es cualquier acción o reacción sin importar su grado de intensidad sin tener ningún tipo de limitación en sus formas de presentación, pues en las relaciones planteadas por los educandos entre un escenario y otro existe una ruta de reconciliación, miedo, sanción y una ruta de indiferencia

que hace que la institución no sea vista por ellos como un entorno protector.

Los juegos tradicionales por su parte fueron escogidos como una estrategia que permitiera la interacción y promovieran la sana convivencia en los niños y las niñas transformando la realidad paulatinamente si estos se utilizan en los diferentes escenarios de formación académica. (Torres, 2011, pp. 150-151) tal como está planteado en los cinco (5) talleres que fueron entregados a la institución para que de manera transversal a las cuatro (4) áreas fundamentales basadas en los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para el grado tercero con el fin de que este se implementara en vigencias futuras dadas las limitaciones actuales a causa de la pandemia por COVID-19 que impidió su ejecución en el año 2020.

## **Conclusiones**

Al dar a conocer por medio de esta investigación las características actuales de tipo relacionales de convivencia de los estudiantes de grado tercero por medio del análisis de los datos arrojados en los instrumentos de recolección de información se pudo reconocer la importancia de diseñar e implementar nuevas estrategias lúdico pedagógicas que permitan el fortalecimiento de la sana coexistencia y respeto por los demás, como se planteó en el objetivo general que se basa en la canalización de las conductas agresivas de los estudiantes foco de investigación, gracias a la implementación de los juegos tradicionales de la costa pacífica como legado socio cultural. Para dar respuesta a lo anterior se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Reconocer la importancia del juego tradicional de la Costa Pacífica en el contexto escolar, que permitan la transformación de las conductas agresivas ejercidas por los estudiantes dentro y fuera del aula de clase. Para ello se realizó un acercamiento contextual y conceptual que permitió el reconocimiento de los juegos tradicionales y su

importancia en este contexto mencionado para la transformación de las conductas inapropiadas en acciones positivas que pueden favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Vale la pena mencionar, que se encontró poco material bibliográfico relacionado con la reseña histórica de los juegos tradicionales de la Costa Pacífica, situación que se prestó para la articulación de experiencias de las investigadoras y el aporte que estos realizaron en su crianza positiva siendo estos un legado cultural.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico el cual era brindar a los estudiantes y docentes herramientas de regulación emocional a través de cinco (5) talleres didácticos, que mejoren la praxis educativa y permita que se gesten relaciones interpersonales armónicas y una sana convivencia escolar, se construyó una propuesta lúdico pedagógica que de manera transversal con las cuatro áreas fundamentales basados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de grado tercero.

Diseñar una propuesta lúdico pedagógica fundamentada en los juegos tradicionales de la Costa Pacífica en los que se vinculen la interculturalidad de los estudiantes para disminuir las conductas agresivas existentes en el contexto escolar. La idea anterior corresponde al tercer objetivo específico, cuya pretensión se logró a partir del diseño de la propuesta lúdico pedagógica que dentro de sus cinco (5) talleres presenta como actividad central cinco (5) juegos tradicionales (el mirón mirón, la lleva, llevo carta, pan quemado y el rey manda) los cuales fueron escogidos por sus características relacionales las cuales facilitarían una interacción positiva entre los estudiantes con vigencia futura desde una perspectiva de derecho que reconozco la inclusión y la interculturalidad como una ruta hacia una educación de calidad, pues en cada uno de estos se plantean reglas para que de manera lúdica puedan ser interiorizadas por los educandos no solo del grado tercero sino de cualquier otro grado de básica primaria.

## Referencias.

- Álvarez, A. Paz, A. Rentería, V. Rodallega, E. López, M. Valencia, L. & Torres. D, (2015). Recobrando Juegos Tradicionales De La Costa Pacífica (trabajo de grado de pregrado, Universidad del Quindío). [https://www.academia.edu/32457105/RECOBRANDO\\_JUEGOS\\_TRADICIONALES\\_DE\\_LA\\_COSTA\\_PAC%C3%8DFICA\\_%C3%81LVAREZ\\_GRUESO\\_ANA\\_MILENA\\_PAZ\\_ZAMORA\\_%C3%81NGELA\\_VANESSA\\_RENTER%C3%8DA\\_RIVAS\\_ESTHER\\_SOF%C3%8DA\\_RODALLEGA\\_L%C3%93PEZ\\_MARCIA\\_URREGO\\_CABEZAS\\_LORENA\\_ELODIA\\_VALENCIA\\_TORRES\\_DIANA\\_YANETH](https://www.academia.edu/32457105/RECOBRANDO_JUEGOS_TRADICIONALES_DE_LA_COSTA_PAC%C3%8DFICA_%C3%81LVAREZ_GRUESO_ANA_MILENA_PAZ_ZAMORA_%C3%81NGELA_VANESSA_RENTER%C3%8DA_RIVAS_ESTHER_SOF%C3%8DA_RODALLEGA_L%C3%93PEZ_MARCIA_URREGO_CABEZAS_LORENA_ELODIA_VALENCIA_TORRES_DIANA_YANETH)
- Almenares Aleaga, Mariela, Louro Bernal, Isabel, & Ortiz Gómez, María T. (1999). Comportamiento de la violencia intrafamiliar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(3), 285-292. Recuperado en 01 de febrero de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251999000300011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251999000300011&lng=es&tlng=es).
- Alavaez, R, A. (2014) INTERCULTURALIDAD, conceptos, alcances y derecho. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Bang, Claudia. Los juegos tradicionales callejeros como dispositivo de promoción de salud desde una perspectiva integral. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013. <https://www.academica.org/000-054/546.pdf>
- Bericat, E, (2012), Emociones, 'Emociones', Sociopedia. Isa, DOI:10.1177/205684601261
- Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA*, 1: 173-212 (2011). <http://hdl.handle.net/10481/46168>
- Bortini, P. (2011). *Intercultural Competence*. Helsinki: SALTO-YOUTH. ISSN 2195-2485. [http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/2012\\_Intercultural\\_Competence\\_Research\\_Report.pdf](http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/2012_Intercultural_Competence_Research_Report.pdf)
- Burbano, I. Samson, Eric. (2016), ENFOQUE, interculturalidad, De dicho al hecho, del reglamento al impreso. [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/enfoque\\_2016\\_04.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/enfoque_2016_04.pdf)
- Caballero, A. (2010). El juego, para estimular la motricidad gruesa en niños de 5 años del jardín infantil Mis Pequeñas Estrellas del distrito de Barranquilla. (trabajo de grado). [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15018/Silva\\_RMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15018/Silva_RMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrasco O, Miguel Á; González C, María J, Aspectos Conceptuales De La Agresión: Definición Y Modelos Explicativos. *Acción Psicológica*, vol. 4, núm. 2, junio-, 2006, pp. 7-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Colmenares, E.A. Piñero.M.L (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauros*. Vol 14. No 27, mayo-agosto. PP. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>.
- Corbal, Patricio (2008). Contextualizando el juego. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. (Argentina) <http://cdsa.academica.org/000-080/417.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://www.researchgate.net/publication/299741297\\_Convivencia\\_escolar\\_y\\_prevenccion\\_de\\_la\\_violencia/link/5704c3a108ae13eb88b692ba/download](https://www.researchgate.net/publication/299741297_Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_la_violencia/link/5704c3a108ae13eb88b692ba/download)

- Domínguez, Ch, C, (2015), LA LUDICA: UNA ESTRATEGIA PEDAGOGICA DESPRECIADA <http://www3.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf>
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos, [11-31]. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/39/39FERNaNDEZ-Isabel-cap-3-Causas-de-la-agresividad.pdf>.
- Fernández, G, I. (2004) La intervención del maltrato en el medio escolar basada en la mejora de las relaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138357>
- Goleman, D, La Práctica de la Inteligencia Emocional (1998) <http://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Gil-Verona, J, Pastor, J, F, De Paz F, Barbosa M, Macías J, Maniega M, González, L, Boget T, Picornell, I, Psicobiología de las conductas agresivas, *anales de psicología* 2002, vol. 18, nº 2 (diciembre), 293-303, [https://www.um.es/analesps/v18/v18\\_2/07-18\\_2.pdf](https://www.um.es/analesps/v18/v18_2/07-18_2.pdf)
- Guerrero, A. A. M. (2015). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para disminuir agresividad en estudiantes de segundo grado de la institución educativa departamental-concentración urbana Policarpa Salavarrieta. (trabajo de grado) <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1730/1/tgt-412.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri R. Fernández Collado C. Baptista Lucio P. (2014) Metodología de la Investigación. 6ª. Ed McGraw Hill. México. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández - Sampieri, R.; Mendoza, C. (2018) Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: Mc Graw Hill Interamericana Editores. Págs. 68 - 309, 424 - 521, 675 - 704.
- Hernández Sampieri, R., Méndez., Mendoza, C. & Cuevas, A. (2017). Fundamentos de investigación. México: McGraw-Hill. Recuperado de la base de datos E-libro. Para consultarlo, revise la carpeta "Herramientas de apoyo" (Manual bibliotecas virtuales).
- Huizinga J. (2005). Homo Ludens: el juego y la cultura. México: Fondo de Cultura Económica. <https://www.raco.cat/index.php/Enraonar/article/download/306827/396810>.
- Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (canal). (2009). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I. Madrid, España: Gloobal. <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>
- Jaramillo, R.J. Báez, L, R. & Velásquez, C, Y. (2016) El Juego, Estrategia Pedagógica Para Erradicar La Agresividad Y Formar En La Sana Convivencia En Los Niños Y Niñas De Grado 1º De Básica Primaria (trabajo de grado) <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2332/1/APROBADO%20JEN-NIFER%20JARAMILLO%20%20RENTERIA.pdf>
- Kishimoto, T. (1994) O jogo e a educacao infantil. Sao Paulo: Pioneira. [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17\\_artigo\\_kishimototm.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf).
- M. A. Carrasco Y M. J. González / ACCIÓN PSICOLÓGICA, ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA AGRESIÓN: DEFINICIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS, junio 2006, vol. 4, No 2, 7-38 <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view-File/478/417>.

- Martínez, E. (2008). El juego como escuela para la vida: KARL GROOS. MAGISTER. Revista Miscelánea De Investigación Vol. (22), [9 -10]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2774872.pdf>
- Meneses, M. & Monge M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista de educación, volumen (25), 114-120. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Ministerio de Educacion (2019). Sistema Educativo Colombiano Ministerio de Educacion. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>
- Mestre, V, Samper, P, Porcar, A, Richaud, M, febrero 27 de 2012, Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia, <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3157888.pdf>
- Motta, C. (2004). Fundamentos de la educación. Colombia: Cerlibre. <https://Core.Ac.Uk/Download/Pdf/234805969.Pdf>
- Öfele, R. (1998). Los Juegos Tradicionales Y Sus Proyecciones Pedagógicas. <https://Www.Efdeportes.Com/Efd13/Juegtra1.Htm>
- Pere, B. El juego y la tradición en la educación en valores. Educación social. Vol. (33), 155. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XAGhjgb7AHMJ:https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165535/373786+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Posso, P. Sepúlveda, M. Caro, N. Laguna, C. LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR. <https://core.ac.uk/download/pdf/234805969.pdf>
- Rentería, J.J., Báez, L. R. J. & Velásquez, C.Y. El Juego, Estrategia Pedagógica Para Erradicar La Agresividad Y Formar En La Sana Convivencia En Los Niños Y Niñas De Grado 1° De Básica Primaria. (trabajo de grado) <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2332/1/APROBADO%20JENNIFER%20JARAMILLO%20%20RENTERIA.pdf>
- Rodríguez, O. E. Heredia, H, & Marín, E. J. Juegos Tradicionales Como Estrategia Metodológica Para Disminuir Las Actitudes Agresivas En Los Estudiantes De Los Cursos A Y B Del Grado Quinto Del Colegio I.E.D Marco Tulio Fernández Sede D Jornada Mañana (trabajo de grado) <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7672/RodriguezOscarEduardo2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruíz, Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. Luna Azul, 15 - 30. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>
- Santamaria, S. J.A. Propuesta Pedagógica Para Disminuir La Agresividad En Los Estudiantes A Través De Los Juegos Tradicionales (Trabajo De Grado) <https://Repository.Unilibre.Edu.Co/Bitstream/Handle/10901/7679/Santamariasegurajesusantonio2014.Pdf>
- Sánchez, N (2001). Juegos tradicionales: más allá del jugar. Cali, Colombia: Memorias del II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2250/1811>
- Sáez, Alonso, R. (2006). La educación intercultural. Revista de educación(339), 859-881. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>
- Senge, P. (2004) La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Garnica S.A.



- Suárez Reyes, F. (2011). Buenaventura: una ciudad puerto, globalizante, diversa y multicultural. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles.
- Torrego, J. C. & Fernández, I. (2006), Herramientas de trabajo para el profesorado, la disrupción y la gestión del aula, vol. 03, 02 -05. <http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/AFT/01%20CONVIVENCIA/8%20NORMAS%20Y%20GESTION%20DE%20AULAS/03-DISRUPTION%20Y%20GESTION%20EN%20EL%20AULA.pdf>.
- Unicef. (octubre, 2018). Aprendizaje a través del juego. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Universitat politècnica de Valencia, (2006) Inteligencia Emocional, [https://www.upv.es/contenidos/SIEORIEN/infoweb/sieorien/info/869054C#:~:text=Goleman%20\(1995\)%20define%20la%20inteligencia,y%20regularlas%20de%20forma%20apropiada](https://www.upv.es/contenidos/SIEORIEN/infoweb/sieorien/info/869054C#:~:text=Goleman%20(1995)%20define%20la%20inteligencia,y%20regularlas%20de%20forma%20apropiada)
- WEBSCOLAR. (2018) Definiciones sobre la diversidad y sus autores. <https://www.webscolar.com/definiciones-sobre-la-diversidad-y-sus-autores>.



## Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico: Estado del arte de la cuestión<sup>37</sup>

*Bernardo Javier Calderón Díaz<sup>38</sup>*  
*Manuel Guillermo Soler Contreras<sup>39</sup>*  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a12

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una sistematización de literatura de 50 artículos de investigación y tesis de maestría y doctorado, en las cuales se examina la relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico. Se observa cómo el análisis de esta relación ha cobrado una relevancia especial en los últimos años, de tal forma que se han venido generando diversos tipos de intervenciones para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de una comprensión sobre las variables y dinámicas familiares que se asocian con las pautas de crianza. La revisión y sistematización de literatura permite reconocer cuál es el enfoque central de las investigaciones que estudian esta relación, la metodología que se aplica, tipos de población con la que se trabaja, hallazgos centrales y conclusiones. A nivel general, se reconoce que en los artículos e investigaciones consultadas se observa una relación significativa entre estilos de crianza y rendimiento académico. Por ello, familia y escuela se encuentran estrechamente vinculadas, de tal forma que factores como la calidad de las relaciones entre los padres y los hijos, las estrategias utilizadas para educar y los procesos de acompañamiento y seguimiento escolar, son elementos relevantes que influyen en el rendimiento académico de los hijos. Los resultados de esta sistematización permiten reconocer cómo se ha venido tratando este tema, qué vacíos se pueden suplir a través del trabajo investigativo, y cómo se pueden orientar análisis comparativos entre rendimiento académico y estilos de crianza.

**Palabras Clave:** Rendimiento académico, estilos de crianza, educación, familia.

---

<sup>37</sup>Artículo de revisión resultado del levantamiento del arte por parte de los autores, en una investigación a nivel doctoral en el doctorado en educación de la Universidad de Cuauhtémoc, Aguascalientes. México.

<sup>38</sup>Docente directivo e investigador Secretaría de Educación de Soacha, Colombia. Licenciado en química. Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Educación. E-mail: bcalderon@ieselbosque.edu.co

<sup>39</sup>Docente directivo e investigador Secretaría de Educación de Soacha, Colombia. Licenciado en química. Magíster en Didáctica de las Ciencias. Doctor en Educación. E-mail: mgsolerc@pedagogica.edu.co universitaria.

## Abstract

This article presents the results of a literature systematization of 50 research articles and master's and doctoral theses, in which the relationship between parenting styles and academic performance are examined. It is observed how the analysis of this relationship has acquired a special relevance in recent years, in such a way that various types of intervention have been generated to improve the academic performance of students through an understanding of the variables and family dynamics that are associated with parenting patterns. The literature review and systematization allows us to recognize which is the central focus of the research that studies this relationship, the methodology applied, the approaches, types of population with which we work, central findings and conclusions. At a general level, it is recognized that the articles and research consulted show a significant relationship between parenting styles and academic performance. For this reason, family and school are closely linked, in such a way that factors such as the quality of the relationships between parents and children, the strategies used to educate and the processes of accompaniment and school monitoring, are relevant elements that influence the children's academic performance. The results of this systematization allow us to recognize how this issue has been addressed, what gaps can be filled through research work, and how comparative analyzes between academic performance and parenting patterns can be guided.

**Keywords:** Academic performance, parenting styles, education, family.

## Introducción

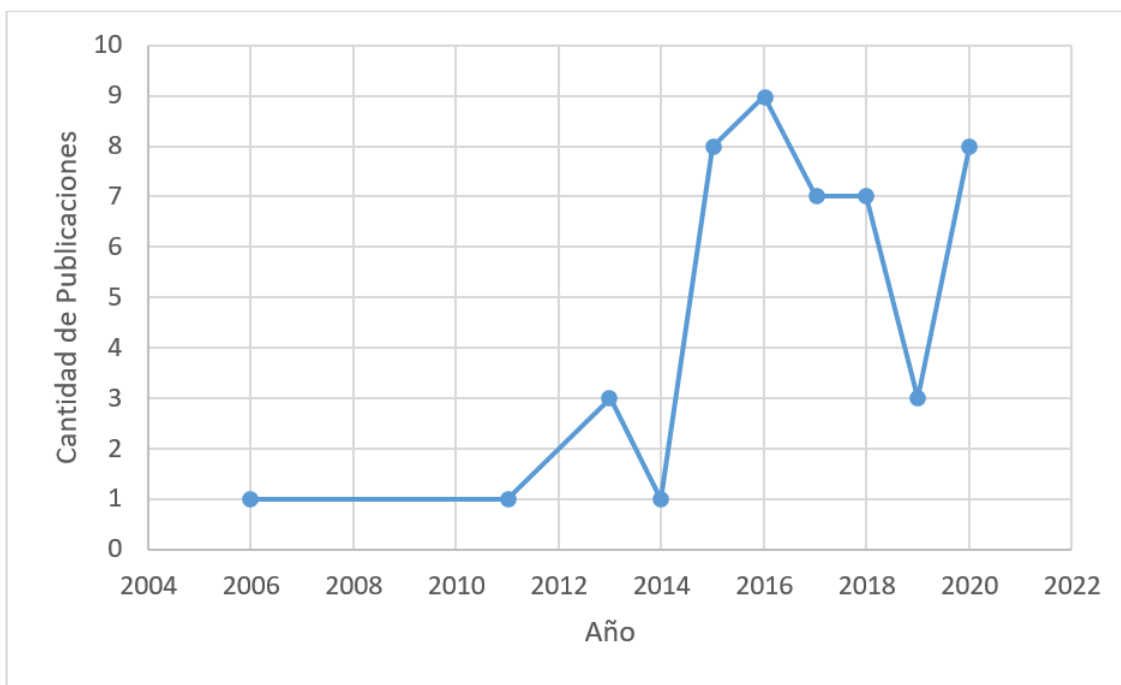
Para el levantamiento del estado del arte de la cuestión investigada que se reporta en esta contribución académica, se procedió a la construcción de una base de datos bibliométrica en un documento Excel (para acceder a esta base de datos dar clic en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3gi4FLy>). Allí, se aglutinaron los documentos identificados como prioritarios, luego de una exhaustiva revisión exploratoria en motores de búsqueda como Scielo, Eric, Dialnet, Google Académico, entre otros.

La matriz resultado de este proceso, consta de una serie de columnas con los apartados más relevantes de que constan los documentos revisados: título, año, autores, objetivos, resumen, objetivo, entre otros. Esto ha derivado en la tabla bibliométrica, como sustrato que ha permitido, realizar un análisis comparativo de todos los documentos, en sus tópicos más relevantes, que conllevan a los hallazgos que a continuación se reportan.

### **Evolución de las contribuciones académicas en torno a los estilos de crianza en los últimos 15 años.**

El consolidado bibliométrico consta de 50 documentos distribuidos temporalmente según su año de publicación, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Frecuencia de publicaciones por año



Fuente: elaboración propia

La figura 1 deja ver que en los últimos 5 años el interés por la investigación en esta línea se ha incrementado de forma notoria. Esto da indicios de la relevancia que tienen los estudios alrededor de los estilos de crianza y sus relaciones con otras variables de interés. De los 50 documentos consultados, 26 documentos están en idioma inglés, 24 documentos en idioma español, lo que muestra como este campo de estudio ha permeado diversas latitudes. Por otro lado, 33 de los documentos corresponden a artícu-

los de revista (publicaciones en revistas indexadas educativas y psicológicas, predominantemente); 17 son tesis (6 de maestría, 3 doctorales, 1 de pregrado, las otras no definidas).

En este análisis bibliométrico predominan los estudios cualitativos sobre los cuantitativos y mixtos. En particular, se encontraron 16 estudios cuantitativos, 12 mixtos y 22 cualitativos. Se han encontrado 4 estudios documentales con buenas aproximaciones a los antecedentes acerca del objeto de estudio en cuestión (Pulido y Herrera, 2017; Cubas, 2015; Pinguart y Rubina (2018); y Ortiz y Moreno, 2016). Metodológicamente, los investigadores han optado por grupos focales (Alcalde y López, 2015; Cornejo et al., 2014; Hernández y Picón, 2007); entrevistas (Delgado, 2019; Alcalde, 2016; Aldhafry, 2020; Molina y Martínez, 2020; Vega, 2020; Sánchez, 2018), encuestas (Odondo et al. 2016; Amani et al., 2020; Carlo et al. 2017; Zahedani et al., 2016), guías de observación (Cornejo et al. 2017; Vargas y Oros, 2013; Vital, 2013); escala de autoeficacia (Delgado, 2019; Illorca et al. 2015), estudios descriptivos (Cubas, 2015; Luque, 2016; Navarrete, 2011); estudios correlacionales (Zahedani et al., 2016; Smith, 2020; Mollyrin, 2020; Guallpa y Loja, 2015). Así, este panorama bibliométrico ha contribuido de manera decidida, a optar en esta investigación por un estudio bajo el enfoque cualitativo, desde una perspectiva de estudio de caso.

### **Categorías identificadas relacionadas en los estudios de estilos de crianza**

Definitivamente los “estilos de crianza” se configuran como la categoría de mayor relevancia en la exploración realizada. Sin embargo, se identifica esta categoría con otros nombres, esto según el autor, a saber: Pautas de crianza (Quintero, 2017; Alcalde y López, 2015; Alcalde, 2016), Estilos parentales de crianza (Sinisterra, 201; Llive y Silva, 2018) y prácticas de crianza (Mendoza et al. 2017). Una revisión detallada, ha llevado a concluir que indiferente del nombre adoptado,

todas hacen referencia al mismo constructo, que para efectos de esta investigación en adelante se denominará “estilos de crianza”.

### **Participantes en los estudios sobre estilos de crianza.**

10 de los 50 estudios consultados correspondieron a una revisión de literatura, en la cual se analizaron diversas cantidades de artículos e investigaciones, generalmente entre 30 y 100. En los restantes 40 estudiantes la muestra generalmente está compuesta por estudiantes y padres de familia (Molina y Martínez, 2016; Mendoza et al., 2016; Vega, 2020; Navarrete, 2011; Inan y Muhmaad, 2016); solo estudiantes (Cornejo et al., 2014; Diaconu y Măirean, 2016; Sánchez, 2018); y solo padres de familia (Guallpa y Loja, 2015; Alcalde y López, 2015; y Luque, 2016).

En cuanto a la cantidad de participantes, se observan muestras que van desde 25 estudiantes y padres de familia, hasta 500 personas. Principalmente, las muestras más grandes se observan en casos en los cuales se analiza el caso de diferentes instituciones académicas a la vez (Inam y Muhammad, 2016; y Tang et al., 2017).

### **Procesamiento y análisis de datos**

Se destacan diferentes métodos y estrategias para el procesamiento de los datos. En los 10 artículos en los cuales se realiza una revisión literaria, se establece una sistematización de los hallazgos a partir de matrices de revisión. Por otro lado, en los estudios empíricos se observan los siguientes procedimientos:

**Tabla 1.** Tipos de intervención

<b>Tipos de intervención</b>	<b>Autores</b>
Análisis estadístico por medio de SPSS	Inam y Muhamaad (2016); Navarrete (2011); Illorca et al (2015); Aldhafry (2020); Miller y Speris (2017); Miller y Speris (2017); Mendoza et al. (2017). Zahdani et al., (2016)
Técnicas psicométricas	Ortíz y Moreno (2016); Llive y Silva (2018); Delgado (2019).
Triangulación concurrente	Odondo, Aloka y Ruburu (2016)
Diseño descriptivo correlacional	Luque (2016); Cubas (2014)
Estudio de caso	Arciniegas et al. (2017); Vargas y Oros (2013).
Matriz de coeficientes de correlación de Pearson	Boateng et al. (2020); Obionu (2018); Navarrete (2011); Zahedani et al., (2016); Mollyrin (2020).
Ecuaciones estructurales	Cheng (2015); Illorca et al. (2015).
Modelos estadísticos de análisis	Boateng et al., (2020); Gualpa y Loja (2015); Luque (2016); Mahasned et al. (2019).

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, para el desarrollo y presentación de los resultados, generalmente se utilizan técnicas psicométricas, principalmente el uso de escalas, y el uso de SPSS para la tabulación de los datos.

### **Relación de los estilos de crianza con otras variables de interés**

Dado que los estilos de crianza determinan buena parte de la idiosincrasia de los hijos, se han identificado diversas investigaciones en las que su principal interés es su relación con otras variables, éstas se relacionan en la tabla 2:

**Tabla 2.** Relación del estilo de crianza con otras variables de interés

<b>Relación del estilo de crianza con:</b>	<b>Autores</b>
Rendimiento académico	Vega (2020); Cubas (2014); Arciniegas et al., (2017); Vallejo y Mazadiego (2016); Sánchez (2018); Sinisterra (2018); Llive y Silva (2018); Delgado (2019); Alcalde (2016); Pulido y Herrera (2017);
Autoeficacia académica	Delgado (2019); Illorca et al (2015); Aldhafry (2020).
Aprendizaje autorregulado	Amani et al. (2020);
Estrés académico	Fuentes et al. (2016); González (2011); Pérez et al. (2020).
Crianza de los hijos	Vega (2020); Diaconu y Măirean (2016); Huang y Gove (2015); Molina y Martínez (2016).
Relaciones con los compañeros	Hernández y Picón (2007); Illorica et al. (2015)
Calidad de vida	Navarrete (2011); Pinguart (2016)
Comportamientos pro sociales	Carlo et al. (2017).
Personalidad	Miller y Speris (2017).
Estudiantes de alta capacidad	Miller y Speris (2017).
Terapia Psicológica	Mendoza et al. (2017).
Trayectoria profesional	Zahdani et al., (2016)
Autoestima	Vargas y Oros (2013).
Auto conceptos	Barragán, Esquivel y García (2015)
Motivación académica	Tang et al. (2017)
Diferencias de género	Miller y Speris (2017); Pulido y Herrera (2017); Yasmin (2018).
Cambio social	Smith (2020); González (2011).
Dinámica familiar	Navarrete (2011); Carlo et al. (2017).
Problemas de conducta	Hernández y Picón (2007); Navarro (2013).
Inteligencia emocional	Miller y Speris (2017);

Fuente: Elaboración propia

### Conclusiones de los estudios

Únicamente en el artículo de Miller y Speris (2017) se observa que no existe una relación entre los rasgos de personalidad y el estilo de crianza con la orientación a la meta de desempeño y con el rendimiento académico. Similarmente, Molina y Martínez (2016) plantean que no hay relación entre los resultados incluidos en los informes académicos de los estudiantes con sus estilos de crianza. Además, Vega (2020) señala que no hay relación aparente entre los rangos de calificacio-

nes obtenidos por los estudiantes y sus estilos de crianza.

Sin embargo, En el resto de los artículos se observa una relación significativa entre estilos de crianza y rendimiento académico:

- El estilo de crianza autoritario es el estilo de crianza más eficaz para mejorar el rendimiento académico de los niños pequeños (Masud et al. 2015).
- La familia incide de manera significativa en el desarrollo del rendimiento académico de los estudiantes, razón por la cual es preciso incidir en

las relaciones familiares por medio de la comunicación (Guallpa y Loja, 2015)

- En el 87,8% de los documentos analizado se encontró que sí existe una influencia de las pautas de crianza en el rendimiento académico de los estudiantes. Solo en 2,13% de los estudios no se encontró una relación significativa (Quintero, 2017)
- Existe una relación entre los estilos de crianza y el desempeño en educación física. Los estilos de crianza negativos generan malos resultados en las asignaturas religión y lengua castellana (Mendoza et al. 2017).
- Familia y escuela se encuentran estrechamente vinculadas influyéndose mutuamente; de tal manera que la importancia que dan los padres a la función educadora, la calidad de relaciones establecidas entre padres e hijos, y las estrategias que utilicen para educar, influyen notablemente en el rendimiento académico de los hijos (Cornejo et al. 2014).
- Los estilos de crianza se asociaron significativamente con las orientaciones hacia las metas y el rendimiento académico de los adolescentes (Diaconu y Măirean, 2016).
- Se observa una asociación significativa entre el estilo de crianza y el rendimiento académico (Cubas, 2015).
- Los estilos de crianza influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes (Hernández y Picón, 2017).

Es evidente, por tanto, que existe una relación entre estilos de crianza y rendimiento académico. De estos hallazgos, se ha determinado la pertinencia de encausar esta investigación hacia la búsqueda de las posibles relaciones que se puedan estar dando entre los estilos de crianza en la muestra participante y el rendimiento académico mostrado. Por ello a continuación se retoman los estudios encontrados en los que se centra el interés en esta relación.

## **Estudios empíricos que relacionan los estilos de crianza y el rendimiento académico**

En este apartado es importante presentar estudios empíricos en los cuales se haya analizado la relación que existe entre los estilos de crianza y el rendimiento académico. Para empezar, se destacan los aportes de Molina y Martínez (2016), quienes analizan la influencia de los estilos de crianza en el rendimiento académico de estudiantes de noveno año de educación básica, utilizando para ello la Escala de Afecto. Se examinó cómo perciben los estudiantes la educación que reciben de parte de sus padres, los procesos de comunicación, el cumplimiento de normas y un conjunto de aspectos inherentes a la convivencia familiar. Por otro lado, se examinó la percepción de los padres sobre sus modelos de crianza.

La muestra estuvo compuesta por 100 padres de familia y 100 estudiantes. Se desarrolló una metodología cualitativa mediante la cual se aplicó el desarrollo de un trabajo de campo. El análisis desarrollado permite reconocer que no hay relación entre los resultados incluidos en los informes académicos de los estudiantes con sus estilos de crianza. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes que han tenido mejores estilos de crianza son estudiantes generalmente más participativos y con mejores procesos de convivencia escolar

Por su parte, Cheng (2015) tiene como objetivo examinar las relaciones entre los estilos de crianza percibidos, las orientaciones a las metas y el rendimiento académico entre los estudiantes chinos. Parte de reconocer que los factores culturales inciden de manera significativa en los estilos de crianza, razón por la cual es preciso orientar análisis contextualizados que permitan reconocer cómo las condiciones del contexto afectan el desarrollo de las relaciones que los padres de familia sostienen con los hijos. De esta manera, es posible también entender cómo el rendimiento en la escuela se ve afectado por factores del contexto y de



las relaciones parentales. Se realizó una encuesta a 339 estudiantes universitarios en Hong Kong para recopilar información sobre percepciones de los estilos de crianza, las orientaciones de metas y los promedios de calificaciones.

En los resultados, se destaca que a paternidad autoritaria estaba relacionada con las metas de dominio y las metas de enfoque de desempeño de los estudiantes chinos, lo que a su vez contribuye positivamente a su rendimiento académico. Se resalta, además, que es importante abordar factores y consideraciones culturales para aclarar los hallazgos del estudio, que permiten mejorar la comprensión sobre la relación entre las variables de estudio.

Boateng et al. (2020) plantean como objetivo analizar la relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en la metrópolis de Kumasi. Se reconoce una tendencia en la literatura, según la cual el rendimiento académico está relacionado en gran medida con los estilos de crianza. Por ello, se utilizaron técnicas de muestreo aleatorio simple y de conveniencia para seleccionar las escuelas y 376 encuestados en Kumasi. Se utilizó la Matriz de coeficientes de correlación de Pearson y múltiples mínimos cuadrados ordinarios para estimar el impacto de los estilos de crianza en el rendimiento académico.

El estilo de crianza autoritario tuvo el mayor impacto positivo significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, seguido del estilo autoritario. Se recomienda que las escuelas, en colaboración con la Asociación de Padres y Maestros, organicen programas de orientación y asesoramiento para que los padres los sensibilicen sobre varios estilos de crianza y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Mendoza et al., (2017) analizan la relación entre las prácticas de crianza y el rendimiento académico en Cúcuta. La muestra fue de 71 estu-

diantes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, y 71 padres de familia. Se empleó una metodología cuantitativa, no experimental, y la aplicación de un cuestionario de prácticas de crianza dirigido a padres y a madres. Las dimensiones fueron: apoyo afectivo o práctica responsiva y regulación de comportamiento. Se encontró una correlación entre la expresión de afecto y la asignatura educación física; y correlación negativa entre las técnicas de inducción con las asignaturas religión y lengua castellana. Además, se observa que existe una relación entre los estilos de crianza y el desempeño en educación física; y que los estilos de crianza negativos generan malos resultados en las asignaturas religión y lengua castellana.

Vega (2020), explora la influencia de los estilos de crianza parental en el rendimiento académico, a través de la aplicación de la Escala de Afecto a 100 padres de familia y 100 estudiantes del noveno año de Educación Básica. En este artículo se identifica la forma como los hijos perciben a sus padres en cuanto a la educación que reciben, y la aplicación, cumplimiento de normas y aspectos inherentes a la convivencia familiar. Los resultados muestran que no hay relación aparente entre los rangos de calificaciones obtenidos por los estudiantes y sus estilos de crianza.

Si bien existen importantes diferencias entre los estilos de crianza implementados por los padres de familia, no existe una relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes.

Luque (2016), tiene la finalidad de contribuir a la toma de decisiones a nivel familiar y pedagógico que conlleve a mejores logros de aprendizajes en los niños y niñas. El diseño empleado es el descriptivo correlacional, el muestreo empleado fue el no probabilístico por conveniencia. Se aplicó el Cuestionario sobre Crianza Parental (PCRI-M), a 60 madres de familia cuyos hijos cursan el nivel primario. La información se recogió a partir de los registros de evaluación oficial de las Instituciones Educativas, los resultados de las evaluaciones en las áreas de matemática y comunicación de los

estudiantes, entre el tercer y sexto grado de primaria. Se observa que hay una relación estadísticamente significativa entre el estilo de crianza de las madres y el rendimiento académico en cuanto a las escalas de apoyo materno, compromiso, disciplina y autonomía para el área de matemática.

Hernández y Picón (2007) plantean como objetivo analizar los estilos de crianza y su influencia en el rendimiento escolar de niños de cuarto de primaria. Para ello se establece el desarrollo de una metodología cualitativa, y se implementan grupos focales con 8 familias: 4 que tienen hijos con buen rendimiento académico, y 4 con estudiantes que tienen un bajo desempeño. Se observa que los estilos de crianza influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto porque los hábitos familiares inciden en las capacidades sociales y adaptativas de los estudiantes para enfrentarse a los distintos retos que se presentan en la escuela.

Cubas (2014), tienen como objetivo determinar la asociación entre el rendimiento académico y estilos de crianza autoritativo, autoritario y permisivo de los estudiantes de Educación Primaria de la IE Pedro Coronado Arrascue, incluyendo la participación de 70 padres de familia y estudiantes. En particular, se observa una asociación significativa entre el estilo de crianza y el rendimiento académico, ya que la familia genera una influencia importante en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, que repercute de manera significativa en el desarrollo de los hábitos de estudio.

Por su parte, Odondo, Aloka y Ruburu (2016), analizan la relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en las escuelas secundarias diurnas en el subcondado de North Rachuonyo, Kenia. Se seleccionaron al azar diez directores para las entrevistas, y se encuestaron a 263 estudiantes. El cuestionario de estilos de crianza de Baumrid y el calendario de entrevistas se utilizaron para recopilar los datos de los estu-

diantes y directores. Se concluye que los estilos de crianza predicen estadísticamente de manera significativa el rendimiento académico de los adolescentes. Por tanto, los maestros consejeros deben identificar a los estudiantes en riesgo por tener padres susceptibles de influencia negativa, y ofrecer la terapia adecuada.

Vital (2013), analiza la relación existente entre el desempeño académico y el clima familiar, determinado por los estilos de crianza. Los datos se obtienen a partir de una muestra integrada por un grupo intacto de 35 estudiantes de segundo grado en Educación Secundaria, provenientes de un Colegio privado en el Estado de Hidalgo, en el que se presentó el fenómeno de desempeño altamente diferenciado. Para identificar los estilos de crianza se utilizó el instrumento estandarizado de Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) y, para el desempeño se tiene en cuenta el rendimiento promedio en seis asignaturas durante el ciclo escolar 2011-2012. A través de la aplicación de la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia, se determina que el grado de aceptación/implicación, coerción/imposición, ejercidos tanto por el padre como por la madre, influye de manera significativa en el rendimiento académico de los hijos. En este sentido, los estilos de crianza se establecen como una variable predictiva del rendimiento académico, por lo cual se recomienda establecer estrategias que mejoren la articulación entre la familia y las escuelas.

También se resalta el aporte de Amani, Nasisi y Sorkhabi (2020), quienes examinan el rendimiento académico de las niñas adolescentes de sexto grado, utilizando los estilos de crianza como predictores, además de la participación de los padres y el aprendizaje autorregulado de las adolescentes. Los participantes fueron 341 adolescentes, 341 madres y 20 maestros de todas las escuelas intermedias de Bojnord, Irán, reclutados mediante un muestreo de múltiples etapas por conglomerados. Se aplicaron encuestas y escalas, como el

Cuestionario de Autorregulación para Actividades Escolares (SRQ), Cuestionario de Autoridad de los Padres (PAQ) y Cuestionario de Participación de los Padres en las Actividades Escolares (PISAQ).

En este caso, la paternidad autoritaria se relacionó positivamente con el rendimiento académico, mientras que la paternidad autoritaria y permisiva no. La crianza autoritaria se relacionó positiva y significativamente con el rendimiento académico de los adolescentes tempranos a través de una mayor participación de los padres. Las capacidades autónomas de aprendizaje autorregulado fueron fundamentales para el rendimiento académico de los adolescentes tempranos en Irán, lo que respalda la proposición de que la independencia, la autosuficiencia y la iniciativa individual son necesarias para el progreso del desarrollo en culturas que se asume que son colectivistas.

Inam y Muhamaad (2016) analizan el efecto de los estilos de crianza de los padres y de las madres sobre el rendimiento académico de los niños de bajo rendimiento y de alto rendimiento, incluyendo a un total de 210 participantes: 70 estudiantes (35 de bajo rendimiento y 35 de alto rendimiento) y sus 70 padres. Se entrevistó a los padres de los estudiantes seleccionados para conocer su estilo de crianza. Se observa que el estilo permisivo es el que se asocia generalmente con un bajo rendimiento académico.

Los estudiantes cuyos padres eran completamente autoritarios, completamente permisivos o aquellos que usaban una combinación de estilo de crianza autoritario y permisivo mostraron resultados significativamente mejores que los estudiantes cuyos padres fueron permisivos en sus acciones solamente. Por tanto, se concluye que los estilos de crianza tienen una incidencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, razón por la cual es preciso orientar estrategias de intervención familiar.

Yang y Zhao (2020) analizan el efecto causal del estilo de crianza en el rendimiento académico de los niños. Se incluye la participación de 500 estudiantes y sus padres de familia. En cuanto a la metodología, se establece un análisis factorial y el análisis de conglomerados para categorizar los estilos de crianza como autoritarios, permisivos, autoritarios y negligentes. Se observa que los antecedentes educativos, la ocupación y los ingresos de los padres afectan factores como la inversión educativa y el entorno cultural de los niños. Por tanto, es preciso analizar la influencia de la comunicación de los padres, la compañía, la supervisión, los requisitos y otras prácticas de crianza en el rendimiento académico de los niños después de controlar los antecedentes externos de los padres.

## Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los antecedentes, se observa que generalmente hay una correlación positiva y significativa entre estilos de crianza y rendimiento académico. Principalmente, un mejor rendimiento académico se asocia con un estilo de crianza autoritario, mediante el cual se establezcan normas claras y se ejerzan mecanismos adecuados de control y seguimiento a las actividades de los hijos.

Los resultados del estudio permiten reconocer cómo las limitaciones que se presentan en los estilos de crianza pueden estar influyendo negativamente en el rendimiento académico, para de esta manera proponer estrategias basadas en la participación, articulación de esfuerzos, sincronización entre las familias y las directivas institucionales, que ayuden a solucionar los problemas que se presentan en las institución debido al bajo rendimiento académico, como pérdida de años, mala convivencia y deserción escolar.

En esta contribución académica se han presentado los conceptos claves, reconociendo importantes relaciones entre los estilos de crianza

y el rendimiento académico, a través del estudio y sistematización de documentos teóricos y empíricos que permiten, en conjunto, orientar los principios de las investigaciones, además de considerar los métodos y procedimientos que se aplican generalmente cuando se quieren analizar las relaciones entre estas variables. Los autores guardan la esperanza que este aporte académico, sirva de sustrato para encarar futuras investigaciones que propendan por incrementar el logro académico de los estudiantes, fruto de pautas de crianza adecuadas y bien encauzadas.

## Referencias

- Alcalde, B., y López, C. (2015). Propuesta de acompañamiento parental para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra de Cota, Cundinamarca: relación pautas de crianza y rendimiento escolar. Tesis Doctoral. Universidad César Vallejo.
- Alcalde, P. (2016). Propuesta de acompañamiento parental para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra de Cota, Cundinamarca: relación pautas de crianza y rendimiento escolar. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Facultad de Educación.
- Aldhafry, A. (2020). Parenting Styles and Academic Self-Efficacy Beliefs of Omani School and University Students. *Edu. Sci*, 10(9), 34-56.
- Amani, A., Nasifi, D., y Sorkhabi, D. (2020). Parenting styles and academic achievement of early adolescent girls in Iran: mediating roles of parent involvement and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(8), 33-45.
- Arciniegas, A., Puentes, F., Trujillo, D., Gamba, S., Gutiérrez, T., y Beltrán, Y. (2017). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(8), 198-212.
- Barragán, K., Esquivel, V., y García, N. (2015). El desarrollo del autoconcepto y el rendimiento académico. *Revista PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 1(3), 99-140.
- Boateng et al. (2020). Pontificating the relationship between parenting styles and academic performance of senior high school students in the Kumasi Metropolis, Ghana. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 33-56.
- Carlo et al. (2017). Longitudinal Relations Among Parenting Styles, Prosocial Behaviors, and Academic Outcomes in U.S. Mexican Adolescents. *Child Development*, 89(2), 33-56.
- Cheng, M. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37(4), 44-78.
- Cornejo, C., Navarrete Acuña, L., y Jiménez Figueroa, A. (2014). Parental styles and family quality of life in parents of adolescents in a primary school in Chillan (Chile). *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 39-58.
- Cubas, J. (2015). Estilo de crianza y rendimiento académico de estudiantes en una Institución Educativa de Primaria, Lima - 2014. Tesis Doctoral. Universidad César Vallejo.
- Delgado, A. (2019). Percepción de estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes. Evaluación de la autoeficacia académica como variable mediadora. Tesis de Maestría. Repositorio académico UPC.
- Diaconu, D., y Măirean, S. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49(3), 101-133.

- Fuentes et al. (2019). Effects of Parenting Styles on Self-Regulated Learning and Academic Stress in Spanish Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16(15), 309-345.
- Gonzales, M. (2011). Cambio social y dinámica familiar. *Revista Nómadas*, 11(2), 67-89.
- Gualpa, M., y Loja, D. (2015). Estilos de Crianza de los padres de estudiantes con bajo rendimiento. Universidad de Cuenca.
- Hernández, D., y Picón, R. (2007). Los estilos de crianza y su influencia en el rendimiento escolar de niños de cuarto de primaria. Tesis Doctoral. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Huang, A., y Gove, M. (2015). Asian Parenting Styles and Academic Achievement: Views from Eastern and Western Perspectives. *Education*, 135(3), 45-78.
- Inam, S., y Muhamaad, D. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 33-56.
- Llive, A., y Silva, B. (2018). Estilos de crianza parental y el rendimiento escolar en estudiantes de octavo año de educación básica del Colegio Emaús. Universidad Central del Ecuador.
- llorca, A., Richaud, S., y Mallorca, S. (2015). Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects. *Front. Psychol*, 2(1), 99-133.
- llorca, A., Richaud, S., y Mallorca, S. (2015). Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects. *Front. Psychol*, 2(1) 66-89.
- Luque, D. (2016). Estilo de crianza parental y rendimiento académico en estudiantes de zona rural (Estudio realizado en caseríos del Distrito de Julcán, La Libertad). Tesis de maestría. Lima, Universidad Nacional.
- Mahasned et al.. (2019). The Relationship Between Academic Procrastination and Parenting Styles Among Jordanian Undergraduate University Students. *Topsyj*, 3, 29-56.
- Masud, A., Thusaramy, E., y Shakil, D. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(5), 56-89.
- Mendoza, A., Montoya, L., Montanchez, I., y Bautista, R. (2017). Efectos de las prácticas de crianza sobre el rendimiento académico y su contribución a la terapia psicológica. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 13-46.
- Miller, A., y Speris, D. (2017). The Influence of Personality, Parenting Styles, and Perfectionism on Performance Goal Orientation in High Ability Students. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 44-67.
- Molina, C., y Martínez, C. (2016). Factores del contexto socio-cultural y familiar que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado 601 de la Institución Educativa General Santander de la Sede Principal J.T. del municipio de Soacha. Uniminuto Facultad de Educación.
- Mollyrin, I. (2020). Parenting styles, psychological well-Being, and academic performance among Adolescents in secondary schools. A Dissertation Submitted to the School of Psychology in Partial Fulfilment for the Award of a Bachelor of Industrial and Organisational Psychology of Makerere University.
- Navarrete, L. (2011). Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. Universidad Del Bío Bío. Facultad De Educación Y Humanidades.
- Navarro, E (2013). Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 12-45.

- Obiuno, A. (2018). Influence of Parenting Styles on the Academic Performance of Secondary School Students in Ethiopia East Local Government Area Delta State. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 2(2), 12-34.
- Odondo, A., Aloka, A., y Ruburu, D. (2016). Influence of Parenting Styles on the Adolescent Students' Academic Achievement in Kenyan Day Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 23-45.
- Ortiz, A., y Moreno, E. (2016). Los estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 77-89.
- Pérez et al. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 45-78.
- Pinquart, E. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 44-78.
- Pinquart, E., y Rubina, S. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 12-45.
- Pulido, A., y Herrera, H. (2017). Parenting styles, psychological well-being, and academic performance among Adolescents in secondary schools. *Revista psicología educativa*, 51(1), 22-56.
- Quintero, J. (2017) "Características de las pautas de crianza y su relación con el rendimiento académico: Una revisión documental". Recuperado de [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/5226/TP\\_QuinteroBa\\_rbosaJuliethKatherine\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/5226/TP_QuinteroBa_rbosaJuliethKatherine_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Trabajo de grado)
- Sánchez, M. (2018). Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del I.E.D. Restrepo Millán Sede B. Tesis de maestría. Universidad Militar.
- Sinisterra, J. (2018). Caracterización de los estilos parentales de crianza y el rendimiento académico en adolescentes de 12 años de edad, que asisten a la institución educativa técnico industrial pedro Antonio Molina, sede inmaculada concepción. Univerisad Católica.
- Smith, C. (2020). How Do Parenting Styles Influence the Academic Performance of African-American College Students at an HBCU on the East Coast. *Walden Dissertations And Doctoral Studies*.
- Tang, H., Li, D., Sandoval, R., y Liu, J. (2017). Parenting Styles and Academic Motivation: A Sample from Chinese High Schools. *Journal of Child and Family Studies*, 3(1), 44-67.
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2(4), 33-56.
- Vargas Rubilar, J. A., y Oros, L. (2013). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Revista Apuntes Universitarios*, 1(1), 44-67.

- Vega, M . (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. Revista PODIUM, 27(4), 13-44.
- Vital, A. (2013). Influencia de los estilos de crianza en el desempeño académico en un grupo de educación secundaria, en un instituto privado del estado de Hidalgo. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Yang, D., y Zhao, D. (2020). Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 13(3), 67-89.
- Yasmin, S. (2018). Gender differences between parenting styles on academic performance of students. *Sci.Int.(Lahore)*, 30(1), 33-67.
- Zahedani et al. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *J Adv Med Educ*, 4(3), 33-56.



## “Luces y sombras” de la calidad educativa en el contexto de la gestión directiva del SEAB

### “Lights and shadows” of educational quality in the context of the SEAB’s directive management

Leandro Antonio Ruiz España<sup>40</sup>

Valeria Sánchez Vélez<sup>41</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n21a13

#### Resumen

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación Orientaciones para la gestión del *Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB)*, cuya *pregunta-problema se orientó hacia la identificación de los referentes contextuales y las prácticas que existen en el sistema de gestión de los colegios de la Arquidiócesis de Bogotá que contribuyen al fortalecimiento de sus procesos de calidad y la articulación de su propuesta educativa con las políticas del país*. La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo, con un paradigma hermenéutico, cuyo método adoptado fue el estudio de caso múltiple y cuyas técnicas para la recolección de información fueron la encuesta global, los grupos focales y el análisis documental. Para lo concerniente a este artículo se tendrán en cuenta únicamente los resultados de la gestión directiva provenientes de la encuesta global. Los resultados permitieron valorar un ámbito de gestión educativa que se desarrolla en la complejidad de relaciones humanas, laborales y eclesiales cuyos esfuerzos convergen en la búsqueda de objetivos institucionales y sistémicos; así mismo, se identificó la necesidad de seguir fortaleciendo el perfil y la formación pedagógica permanente de quienes lideran los procesos directivos.

**Palabras claves:** Calidad educativa, gestión educativa, gestión directiva y sistema educativo.

#### Abstract

This article presents some of the results of the research Orientaciones para la gestión del *Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB)*, which question-problem aimed to identify the contextual referents and the practices that exist in the school management system of the Archdiocese of Bogotá, that contribute to the strengthening of its quality processes and the articulation of its educational proposal with the country’s policies. The research was located within the qualitative approach, with a hermeneutical paradigm, which adopted the method of multiple case study and whose techniques for collecting the information were: the global survey, the focus groups and the documentary analysis. For this article, only the results of the executive management area from the global survey will be taken into account. The results demonstrated an area of educational management that develops in the complexity of humans, labour and ecclesial relationships that converge their efforts to achieve institutional and the system’s objectives; likewise, the need to continue strengthening the profile and permanent pedagogical training of those who lead management processes was identified.

**Keywords:** Educational quality, educational management, directive management in education and educational system.

<sup>40</sup> Leandro Antonio Ruiz España. Rector en el Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, miembro del SEAB y sacerdote de la Arquidiócesis de Bogotá. Profesional en Teología, Universidad Pontificia Bolivariana de Bogotá, Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

Correo: [ru.leandro@javeriana.edu.co](mailto:ru.leandro@javeriana.edu.co)

<sup>41</sup> Valeria Sánchez Vélez es profesora bilingüe del Colegio Anglo Colombiano, Bogotá, Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

Correo: [valeria.sanchez@javeriana.edu.co](mailto:valeria.sanchez@javeriana.edu.co)



## Introducción

El Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) fue constituido en el año 2014, con el objetivo de pasar de una administración individual, que se venía adelantando en cada una de las veinte instituciones pertenecientes hoy a dicho sistema, a una administración sistémica; como lineamientos vertebrales para el Sistema se propusieron los principios del Plan de Evangelización –que tiene la Iglesia particular–, los valores de escuela católica, los lineamientos del Proyecto Educativo del SEAB (PE) y los del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En este contexto, la investigación, que sirvió como base de este artículo, buscó un acercamiento a las realidades particulares de las instituciones que hacen parte del SEAB, de modo que desde dicho conocimiento se pudo identificar las gestiones educativas de cada una de las comunidades académica participantes, que dieron paso a unas orientaciones que propenden a la consecución de “formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad” (SEAB, 2019, p. 10).

La pregunta problematizadora que se planteó en dicho trabajo de investigación indagaba por los referentes contextuales y conceptuales que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de calidad y su articulación de su propuesta educativa con las políticas del país; dicho alcance se buscó desde la caracterización de los modelos de gestión en los colegios, la descripción del PEI de cada institución –desde categorías conceptuales de gestión educativa– y la reflexión crítica y comprensiva de las relaciones que se suscitan en los procesos de gestión en todo el Sistema.

Inicialmente, dichos propósitos demuestran, en el contexto del SEAB, el compromiso asumido en el sentido de tener una formación integral, desde su formación en valores, la prevención de algunas dificultades socioeconómicas y la

sana convivencia en quienes se han formado en los colegios; todo esto se ha venido logrando con los aportes y la dedicación de la figura clerical, en cabeza de los rectores –área directiva–, quienes en medio de ciertas limitaciones materiales y de talento humano buscan garantizar la calidad educativa de cada una de las instituciones (Carrera-Díaz y Durán-Vega, 2018).

En consonancia con lo anteriormente dicho, este artículo identifica la información suministrada en la encuesta global de la investigación, específicamente en el área directiva de los colegios del SEAB, en busca de la identificación de los aportes a la gestión para una calidad en la educación en el ámbito institucional y sistémico.

En este contexto, los antecedentes de la investigación constatan que existen algunos factores que aportan a la calidad educativa y se ven reflejados en aspectos como el funcionamiento adecuado del currículo, un equilibrio comprometido entre prácticas y enseñanzas, desde cada una de las áreas directivas, las prácticas docentes en el aula, la correcta labor administrativa y demás sistemas estratégicos institucionales (Gairín y Castro, 2010), (Gallego, 2006), (Quintero, 2012), (Marín et al., 2017), (Ramírez y Chica, 2001).

En esta misma línea, algunas investigaciones no prescinden de hablar de una calidad integral, vinculada con la institucionalidad, en tanto que la integran a la formación en valores, la cognición y el sentido estético (Romero, 2018). Sin embargo, debido a la polisemia del concepto y la instrumentalización de los procesos, para lograr la calidad, se afectan los procesos para la consecución de dicho fin (Quiroz *et al.*, 2017), (Quintero, 2012) y (Thieme y Triviño, 2012).

En el campo de la gestión educativa, investigaciones previas han demostrado que algunos aspectos esenciales a la hora de aportar en la calidad de la gestión están vinculados con el compromiso de los actores en la educación –estudiantes, do-

centes, padres de familia, directivos, administrativos, entre otros–; la coherencia en los objetivos institucionales; la comprensión y proyección del contexto de la institución; y la congruencia entre las diversas prácticas educativas y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Torres, 2018), (Rivera, 2007), (Quintero, 2012), (Gallego, 2006), (Marín et al., 2017) y (Ramírez y Calderón, 2015). Esto con el fin de integrar lo humano y lo organizacional, en búsqueda de un bienestar que alcance a toda la comunidad educativa desde la cobertura e incidencia en las necesidades reales que puedan tener (Quintero, 2012) y (Cornejo, 2012).

## Referentes conceptuales

### Gestión educativa

Para hablar de la gestión directiva es fundamental entender el concepto de la gestión educativa, la cual se refiere principalmente a la relación entre la acción humana y la interpretación de dicha acción –sostenida por una teoría específica de la acción– (Cassasus, 1999). Según este autor, cada forma de gestión tiene la capacidad de incidir en el diseño de espacios y en la generación de dinámicas humanas en favor del funcionamiento de una organización:

Una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada. O, dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea. (Cassasus, 1999, p. 17)

Desde Cassasus (1999), los modelos que configuran los procesos de gestión son: *normativo*, *prospectivo*, *estratégico*, *estratégico-situacional*, *calidad total*, *reingeniería* y *comunicacional*. Se ha de comprender que entre ellos el más reciente rescata la manera de gestionar de los anteriores, de manera tal que no se puede hablar de uno “mejor” que otro y que de la relación equilibrada y armónica depende la incidencia que se tenga en los desafíos de la educación.

Por su parte, la Unesco (2000), al hablar de la gestión hace una distinción con la administración. Lo denominado *administrativo* está relacionado con la capacidad de planear, instrumentalizar, coordinar, gestionar, cuanto se requiera, con el fin de hacer control de los servicios. En cuanto a la gestión, se señala como componentes las relaciones entre la participación de actores colectivos y lo organizacional, en búsqueda del mejoramiento permanente de las prácticas educativas, en razón del conocimiento, la acción, los valores éticos y eficaces y las políticas y administraciones que se innovan con responsabilidad en nuevas posibilidades.

De esta manera, se puede resaltar que la gestión educativa tiene que ver con el reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección, con los problemas, con las consideraciones entre los procesos teóricos y prácticos, para la consecución continua de la calidad, equidad y pertinencia de la educación. Además, la gestión también se relaciona con el fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema, que va más allá de lo organizacional, la planeación y la administración. El gestor en la educación le imprime gran sentido social y deseo de transformación desde cada acción que le compete, desde el alcance de los objetivos propios del contexto, pues “la gestión educativa es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela” (Cassasus, 2000, p. 6).

### Calidad de la educación

Al hablar de calidad se hace alusión a algo que está en “referencia” (en relación) con miembros de la misma especie, cuya “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa [...] permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (RAE, 1984, p. 242); así mismo, no se pueden comprender como un valor absoluto sino que requiere su definición en cada contexto y momento histórico (Edwards, 1991).

Hay que mencionar, además, que a la hora de aplicar la categoría de calidad a la educación, es preciso que esta sea una construcción social que aluda a procesos que se generan desde el poder y el interés del cambio, provenientes de voluntades que se comprometen eficaz e interdisciplinariamente a generar nuevas posibilidades de acción (Cassasus, 1999). Desde la calidad educativa, el reconocimiento del problema, como generador de nuevas posibilidades, requiere una ruta de acción que solucione y establezca como centro a la persona y el desarrollo de las potencialidades de todos (Schmelkes, 2010).

### Encuadre Metodológico

El estudio se llevó a cabo durante los años 2019 y 2020, en trece de las veinte instituciones que componen el SEAB. Al tratarse de una investigación de índole cualitativo y con un paradigma hermenéutico, se opta por un estudio de caso

múltiple para establecer, en los casos particulares –colegios participantes– las dinámicas propias del fenómeno, capaces de ser narradas o interpretadas (Stake, citado por Sabariego, 2010). Esto se realizó con el fin de generar una comprensión exhaustiva de la gestión educativa, en cada uno de los colegios, con el objeto de construir conocimientos o informar sobre el desarrollo de dichas comunidades (Simons, 2011).

Acorde con los lineamientos de este artículo, cuyo análisis enfoca el ámbito directivo, la delimitación de este marco metodológico se centra en la técnica de la encuesta global, dentro de la cual se utilizó el instrumento de cuestionario y que fue respondido por los líderes de procesos académicos y directivos de cada uno de los colegios participantes.

**Tabla 1**

*Información general de los participantes en la encuesta global sobre los procesos de gestión y calidad de la educación en el SEAB*

Institución	Datos generales de la institución				Gestores que respondieron la encuesta											Si usted seleccionó la opción "otro", explicité cuál	Total de gestores por institución					
	Número de estudiantes	Número de profesores	Número de administrativos	Número de servicios generales	Rol que desempeña en la institución																	
					Rector	Directivo	Capellán	Coord. de la institución	Miembro equipo calidad	Profesor(a)	Jefe de área	Estudiante	Administrativo	Otro	Orientadora			Coordinador de calidad	Secretaría Administrativa			
1	630	36	18	10	1																8	
2	854	39	8	5		1	1	2						4								8
3	1200	65	53	9	1	1					1	7		1								11
4	1900	120	30	38		1	1	3			1	7		1						1		15
5	319	14	5	5							5			1								7
6	289	15	4	2																		1
7	688	30	19	6									4									7
8	370	24	6	3																	2	10

9	597	28	12	5		1								1	2			
10	130	9	3	1	1	1	1		1	1					5			
11	1200	86	30	15	1	1	2	1		9	1				15			
12	884	39	17	8		1		1		4					6			
13	438	23	6	4	1		1								2			
Total	9499	528	211	111	5	7	5	16	2	19	35	0	5	3	1	1	1	97

información general de las instituciones que participaron en la encuesta global y los roles que desempeñan quienes directamente la contestaron en el contexto de la encuesta global para la investigación sobre la gestión en el SEAB.

Tomado de Ruiz-España, 2020, p. 65.

La encuesta global permite un acercamiento con el objeto investigado (Martín, 2010), de tal manera que se logró recolectar, de modo estructurado y sistemático, la información relacionada con los objetivos de la investigación. La encuesta aplicada estuvo estructurada a partir de preguntas cerradas de selección múltiple, escala numérica y preguntas mixtas. Se incluyeron también preguntas abiertas con las cuales se buscó profundizar sobre las mismas categorías de indagación. El desarrollo de esta técnica, en el contexto de la investigación, se llevó a cabo en tres grandes momentos: la planeación y disposición del instrumento, la aplicación y los resultados (Martín, 2010).

Tabla 2

*Estructura de la encuesta sobre los procesos de gestión y calidad de la educación en el SEAB*

Categorías	Subcategorías
Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lugar de las instituciones dentro del contexto del SEAB</li> </ul>
La comprensión y las prácticas asociadas a la calidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos de calidad que atraviesan las distintas prácticas educativas</li> <li>● Referentes para la construcción y comprensión de la calidad educativa</li> <li>● Relación entre la concepción de calidad y las políticas educativas</li> </ul>
Referentes que contribuyen a la construcción y comprensión de la calidad educativa al interior de la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos de la gestión que atraviesan las distintas prácticas de la institución</li> <li>● Propósitos de la gestión</li> <li>● Pertinencia de la gestión para la educación</li> </ul>
La gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos de la gestión que atraviesan las distintas prácticas de la institución</li> <li>● Propósitos de la gestión</li> <li>● Pertinencia de la gestión para la educación</li> </ul>
La gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos de la gestión educativa que atraviesa las distintas prácticas de la organización</li> <li>● Ámbitos de gestión educativa que la institución ha priorizado</li> <li>● Aspectos han definido la gestión pedagógica curricular en la institución</li> <li>● Aspectos que definen la gestión directiva en la institución</li> <li>● Procesos de la gestión administrativa de la institución</li> <li>● Procesos de la gestión del clima escolar de la institución</li> <li>● Procesos de la gestión en relación con la comunidad de la institución</li> <li>● Gestión de evangelización (pastoral) de la institución</li> <li>● Actores y su rol en la gestión educativa de la institución</li> <li>● Resultados de la gestión educativa de la institución</li> </ul>
El sistema de gestión de la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos que estructuran el sistema gestión del colegio</li> <li>● Estructura del sistema de gestión del colegio</li> <li>● Sujetos del sistema de gestión del colegio</li> <li>● Roles que integran el sistema de gestión del colegio</li> <li>● Rol determinante en el sistema de gestión del colegio</li> <li>● Aspectos relevantes en el sistema de gestión del colegio</li> </ul>
El sistema de gestión del SEAB	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rasgos que estructuran el sistema gestión SEAB</li> <li>● Estructura del sistema de gestión del SEAB</li> <li>● Sujetos del sistema de gestión del SEAB</li> <li>● Roles que integran el sistema de gestión del SEAB</li> <li>● Rol determinante en el sistema de gestión del SEAB</li> <li>● Aspectos relevantes en el sistema de gestión del SEAB</li> </ul>

La tabla 2 muestra la implementación de categorías de investigación, así como su desarrollo desde otras subcategorías de la encuesta sobre los procesos de gestión y calidad de la educación en el SEAB. Tomado de Ruiz-España, 2020, p. 62.

Toda la información obtenida de la encuesta global quedó organizada-categorizada en setenta tablas, desde las cuales se procede a la elaboración de un informe de protocolos iniciales del análisis de los resultados, generados a partir de la lectura conjunta de cada una de las categorías y subcategorías de la encuesta. Una vez se construyeron estos protocolos, se observó que los datos se convirtieron en el sustento del informe denominado “resultados y discusión”.

## Resultados y Discusión

Los resultados y la discusión que se expresan representan la congruencia de la información proporcionada desde la encuesta y la combinación de las categorías definidas, tanto en el marco teórico como en el instrumento. En ellos se evidencian los modos particulares de las instituciones educativas que participaron en el estudio y se comprenden sus procesos en el ámbito de gestión directiva en perspectiva de calidad, al tiempo que los articulan con el SEAB. En este contexto, la estructura que se ha de seguir, para dar cuenta de los hallazgos, es la siguiente:

- Referentes conceptuales y contextuales para la comprensión de la calidad educativa en el área directiva.
- La gestión directiva como ámbito para la articulación entre lo institucional y lo sistémico.
- Los lenguajes en la complejidad de las instituciones.

### Referentes conceptuales y contextuales para la construcción y comprensión de la calidad educativa en el área directiva

Hacer de cada una de las instituciones educativas del SEAB un espacio de calidad resulta ser un objetivo de permanente reflexión y compromiso de parte de toda la comunidad educativa en general; de manera singular, por la misma naturaleza de los gestores del área directiva, resulta pertinente hacer mención de aquellos referentes conceptuales y contextuales que afloran en dicho ámbito.

Se puede concluir que la calidad educativa está marcada principalmente por la formación integral de la persona; una formación que reconozca un carácter pluridimensional en el ser humano, que vela no solo por la parte intelectual, sino que busca y consolida dimensiones tales como la singularidad, la espiritualidad, la corporeidad, la racionalidad, la moralidad, la comunicación,

lo estético, lo social, entre otras (Rivera, 2007) y (Romero, 2018).

Consecuencia de lo anterior resulta la comprensión de la formación integral desde la diversidad, la cual requiere recursos humanos y materiales que aporten al desarrollo de cada una de dichas dimensiones. Para ello, los directivos de las instituciones del SEAB han procurado, en la medida de las posibilidades económicas de cada institución, aportar lo necesario para lograrlo. El amplio panorama aquí expuesto permite, entonces, entender lo planteado por Cassasus (1999), quien reconoce a la calidad educativa como ese accionar proveniente del poder e ímpetu de voluntades capaces de generar un impacto y transformación social en el entorno.

Desde el talento humano directivo, se cuenta con líderes en cada institución capacitados académicamente, con valores humanos y cristianos acordes a los objetivos institucionales y sistémicos en la relación con el SEAB; no obstante, los resultados muestran que algunos de los líderes de esta área de gestión requieren mayor formación en el campo pedagógico, propios del contexto institucional y de una formación permanente en él. Aunque en su mayoría cuentan con una amplia experiencia laboral en la educación, su pedagogía y reflexión académica, en algunas circunstancias –discurso y perfil profesional– reflejan ausencias en el quehacer propio de la misión educativa.

En esta misma línea, la información recolectada permitió ver algunas dificultades a la hora de comprender enunciados y postulaciones de la encuesta, aspecto también reflejado al momento de argumentar las respuestas o posturas personales, académicas y de tipo conceptual, propios del área educativa.

En lo que compete a recursos físicos e infraestructura, los directivos cuentan con herramientas que permiten una sostenibilidad de sus objetivos, pero a la hora de iniciar y mantener

proyectos que requieren mayor inversión o transformación trascendental de procesos educativos, no cuentan con dichos recursos debido a los pagos extemporáneos de pensiones, por parte de los padres de familia, en algunas instituciones.

En cuanto a los referentes conceptuales para la calidad educativa, los resultados de la encuesta hacen referencia a las políticas educativas del país, a las directrices del SEAB y a los objetivos propios de cada institución; sin embargo, en algunos participantes de esta área directiva la comprensión y adopción de los mismos presentan limitaciones a la hora de referirse de modo específico a ellos, lo cual dificulta la adhesión y la misma capacidad de tener dicha calidad como referente que guíe el desempeño laboral en lo cotidiano.

Conviene, además, subrayar la importancia y trascendencia que refieren los directivos frente a las directrices dadas por el SEAB, que van más allá de aspectos externos a su realidad y que logran permear su gestión desde funciones sustantivas y transversales del sistema educativo, debido a unos principios antropológicos, pedagógicos y sociales propios de la escuela católica.

Cabe mencionar asimismo que el equipo directivo reconoce el crecimiento en procesos de su gestión, visibilizados en lo convivencial; en la respuesta a los compromisos sistémicos; en la capacidad de trabajo en equipo; en la comunicación asertiva en la comunidad; y en su compromiso de la identidad institucional y del SEAB. Lo anteriormente dicho se corrobora con lo planteado por Carrera-Díaz y Durán-Vega (2018) cuando expresan que los egresados del SEAB se reconocen y se caracterizan por una alta formación en valores y su sana convivencia. No obstante, en dicho crecimiento se echan en falta los procesos de evaluación estructurados desde la reflexión; procesos de acompañamiento, articulados con objetivos institucionales y sistémicos que inciden en los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Por último, para la gestión directiva, referirse a la calidad educativa implica el reconocimiento de la dimensión espiritual, aspecto que en este contexto particular está fuertemente influido por la gestión directa del Equipo Técnico del SEAB y por el área de Pastoral –propia de cada institución y liderada por un sacerdote-capellán–, que en el contexto de la investigación refiere a evangelización. Por el mismo carácter confesional de las instituciones, los líderes de esta gestión directiva se tienen como posibilitadores y gestores de la evangelización, donde aportan a la formación integral, valorando la dimensión trascendental de la persona, la responsabilidad social y los valores humanos afianzados en los valores de escuela católica.

### **La gestión directiva como ámbito de articulación entre lo institucional y lo sistémico**

El contexto de cada una de las instituciones participantes en la encuesta, manifiesta, desde los discursos y procesos educativos, que existe una relación vertebral con el SEAB, la cual ha incidido de modo significativo en cada acción que se desarrolla en la comunidad educativa.

Parte de la implementación de las directrices del SEAB para todas las instituciones educativas de la Arquidiócesis de Bogotá radica en el pertinente y eficaz compromiso asumido por los encargados de la gestión directiva; para ellos, y acorde con Gairín y Castro (2010), Gallego (2006), Quintero (2012), Marín et al. (2017), Rivera (2007) y Ramírez y Chica (2001), trabajar en búsqueda de los objetivos institucionales implica la articulación y el alcance de los objetivos institucionales y sistémicos.

En relación con lo anteriormente dicho, los líderes de la gestión en mención reflejan, como medio de articulación con el SEAB, la promoción de la identidad institucional particular con la sistémica, el alcance de objetivos que promueven valores cristianos y ciudadanos en la comuni-

dad educativa y la adopción de las diversas líneas transversales dadas por el Sistema, tales como integración, encuentro, cuidado, construcción comunitaria, incidencia social, entre otros.

Dichos alcances se logran en la gestión directiva desde el notable liderazgo que ejercen en la comunidad desde la escucha, el diálogo, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo; sin embargo, los resultados muestran algunos aspectos que deben mejorarse desde las instituciones –en lo relacionado con procesos de calidad educativa–, a la hora de articularse con el Sistema, y que se expondrán a continuación.

Conforme a lo anterior, el área de la gestión directiva requiere mayor apertura y práctica, en la crítica constructiva, frente a la variedad de propuestas que pueden llegar a nutrir los procesos internos de cada institución y permear los del Sistema. Así mismo, se advierte la necesidad de desarrollar procesos formales de evaluación, en el mismo ámbito directivo, que den cuenta del desempeño de las funciones propias y del acompañamiento en los procesos, más que en la adquisición de resultados. Precisamente algunos autores, como Quintero (2012) y Cornejo (2012), subrayan la importancia de reconocer las necesidades reales, para poder realizar una gestión que mantenga integrados lo humano y lo organizacional.

Por otra parte, dicha gestión requiere una mayor reflexión e incidencia en lo que respecta a la comunidad en los diversos niveles de relación y los retos del entorno que la circundan en los niveles micro (sector donde se encuentran, ciudad), meso (ámbito nacional) y macro (mundial).

### **Los lenguajes en la complejidad de las instituciones educativas**

Finalmente, existen en el interior de la gestión directiva, como en los demás ámbitos de gestión educativa, algunos lenguajes que aportan a la articulación de los procesos entre instituciones

y SEAB, específicamente referidos al educativo, al sistémico y el teológico-ecclesial; todos ellos son expresión de un contexto de variadas y complejas relaciones que se suscitan dentro de las instituciones y que, a su vez, se manifiestan en expresiones y actitudes corporales con significado y comprensión dentro de cada comunidad. Torres (1991) hace referencia a estas dinámicas cuando alude al currículum oculto como aquello que “[...] juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p. 10).

En lo que se refiere específicamente al lenguaje educativo, se advierte la formación académica en la mayoría de los líderes gestores del ámbito directivo, los cuales hacen de sus experiencias una oportunidad para poner en práctica lo aprendido durante sus estudios iniciales como profesionales en el campo o en otros saberes.

Además, este lenguaje educativo trae consigo la reflexión de dimensiones propias de la educación, como lo son el aprendizaje, la didáctica, la metodología, los recursos pedagógicos, la formación integral, las áreas de conocimiento, entre otras, que requieren a unos gestores comprometidos con la educación. Cabe subrayar que, desde los resultados, en algunos casos, la reflexión y el lenguaje educativos quedan supeditados a lo administrativo o a algunas otras expresiones del campo teológico-ecclesial.

En cuanto al lenguaje sistémico, se pueden constatar preocupaciones y acciones que propenden a la búsqueda de objetivos comunes a todas las instituciones educativas que hacen parte del Sistema. Este lenguaje, en el lo que se refiere al SEAB, vela por que toda la comunidad en general tenga como centro a la persona, pues a partir de ella se da origen a todos los proyectos educativos, y estos confluyen también en ella.



En el contexto del sistema en mención, los resultados muestran la comprensión y valoración de un sistema con organización piramidal, constituido por algunas instancias (obispos, director, capellán general, equipo técnico) que tienen incidencia en el orden sistémico y algunos equipos de apoyo (rectores, coordinadores, orientadores, capellanes, etc.), los cuales ayudan al discernimiento y al accionar de las propuestas dialogadas y decididas en función de los mismos objetivos comunes.

Otra de las características propias de este lenguaje sistémico es buscar, como fruto de la permanente reflexión, la pertinencia a las demandas de los contextos de las instituciones desde la equidad, la eficacia y la innovación, aspectos que se tornan fundamentales para la misión de transformación encargada dentro del SEAB. En este mismo campo, se hace necesario adoptar en el sistema un lenguaje que esté impregnado de la génesis de la voluntad y unidad de los subsistemas, desde los cuales se pueden generar nuevas formas de ser.

Finalmente, el lenguaje que presenta mayor novedad, para ser comprendido desde lo educativo, es el eclesial, desde el cual se tienen expresiones, oficios, acciones litúrgicas, actitudes, personas, entre otros, que desde la libertad de la persona y la comunidad educativa reconoce la dimensión espiritual con responsabilidad de transformación social. Ello, a la hora de aplicarlo a la calidad educativa, reviste la vital importancia de lo histórico-contextual para poder definirla y re significarla (Edwards, 1991).

Desde lo eclesial se comprende la manera como está organizado el SEAB, cuya estructura, más allá de una relación “mandar-obedecer”, trasciende a una vocación del servicio a Dios en los hermanos; de igual manera, este lenguaje eclesial permite valorar la gestión que desarrollan en la institución actores como el rector-sacerdote y el capellán-sacerdote. El lenguaje eclesial es estimado por ser fuente de valores éticos y morales que construyen persona y sociedad.

## Principales Conclusiones y Recomendaciones

La gestión directiva de los colegios pertenecientes al SEAB aporta a la calidad educativa:

### Desde los referentes conceptuales y contextuales para la comprensión de la calidad educativa en el área directiva

- Se reconoce a la persona como un ser integral, centro de sus objetivos y visibilizada desde la pluralidad de sus dimensiones; se le identifica con capacidad de formación, con responsabilidad social y con valores.  
o A nivel institucional se recomienda, desde la responsabilidad social, el fomento de la relación con el entorno, de manera que se pueden desarrollar procesos de transformación, garantizados en su planeación, ejecución y evaluación.
- Se converge en la búsqueda de talento humano y recursos materiales que promuevan y garanticen la formación integral de la persona, que, a su vez, repercute en la transformación de una sociedad más equitativa y justa desde los alcances institucionales.  
o Se sugiere mantener la capacitación pedagógica, continua, de toda la parte directiva y un acompañamiento estructurado y evaluativo en los procesos, que competen a su misión educativa.
- Se fundamenta en el Proyecto Educativo Institucional, en las directrices del SEAB y en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional.  
o Se invita a seguir fortaleciendo el manejo aplicado y demostrado, por parte de los directivos, la fundamentación conceptual y los lineamientos dados por otras entidades externas (MEN y SEAB) con el objetivo de lograr una mayor articulación en la gestión educativa.

## Desde la gestión directiva como ámbito de articulación entre lo institucional y lo sistémico

- Los líderes de la gestión directiva de los colegios del SEAB reflejan identidad sistémica e institucional, lo cual ha permitido que, desde la creación del Sistema en el 2014, se alcancen objetivos comunes en cada una de las áreas de gestión educativa.

- Se valoran el compromiso y la comunicación permanentes entre el área directiva y el Equipo Técnico del SEAB, lo cual ha permitido un cambio de una administración individual a una de carácter sistémica y con compromiso eclesial.

o Se propone continuar con el fortalecimiento de acciones que enriquezcan las áreas de la gestión educativa, desde objetivos institucionales y que logren aportar a los del Sistema.

## Desde los lenguajes en la complejidad de las instituciones educativas

- Se construyen, valoran y fomentan lenguajes como el educativo, el sistémico y el teológico-eclesial, en los que se han desarrollado actitudes, personas y procesos que se suscitan en la variedad de sus relaciones, lo cual conlleva una identidad propia en cada una de las instituciones, y que tienen como común denominador una orientación católica.

o Se recomienda realizar procesos de inducción y acompañamientos de identidad del sistema, a quienes ingresan por primera vez a cualquier institución del SEAB, con el fin de continuar y mantener coherencia en los procesos en ejecución.

Finalmente, se puede concluir que esta investigación permitió reconocer la gestión educativa de los colegios del SEAB, desde el área directiva, como una gestión humanizadora, desarrollada

desde la complejidad de las relaciones interpersonales, laborales y eclesiales, donde formar seres humanos con capacidad de transformación social, en el marco de los valores cristianos, es el lineamiento para el fortalecimiento de los procesos de calidad educativa del sistema.

## Referencias

- Carrera-Díaz, p. E. y Durán-Vega, L. D. (2018). Estudio de impacto social de los colegios del Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá -SEAB de la Localidad Rafael Uribe (2016-2017). *Hojas y Hablas*, (16), 59-74. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a4>
- Cassasus, J. (1999). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En Unesco (Ed.), *La gestión: en busca del sujeto* (PP. 13-28). Santiago, Chile: Unesco. Recuperado <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2008/03/unescogestionbuscasujeto.pdf>
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco. Tomado de: [https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod\\_resource/content/1/GE.JUAN.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf)
- Coraggio J. L. (2000). El contexto de las políticas: globalización y sentido de la política social. En *Neoliberalismo y educación*. *Revista Educación y Cultura*, 50, 26-38. Recuperado de [http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2055.pdf](http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2055.pdf)
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (52), 15-37. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52001.pdf>

- Edwards-Risopatrón, V. (1991). El concepto de la calidad de la educación. Santiago, Chile: Unesco/OREALC.
- Gallego Gil, D., (2006). Gestión del conocimiento y calidad de las instituciones educativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*. 6 (1). 15-35. Recuperado de [https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=4000883](https://dialnet.unirioja-es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=4000883)
- Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D. (2010). La situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*. 68 (247), 401-416. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/11/247-01.pdf>
- Libreros, D. (Ed.). (2002). Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. Bogotá, D. C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. ARFO.
- Marín González, F., Riquett Escorcia, M., Pinto, M., Romero Caballero, S. y Paredes Chacín, A. (2017). Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 33 (82). 344-365. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233631>
- Maritain, J. (1943). Las normas fundamentales de la educación. En González Diestro, M. A. y Caldera, R. C. (Eds.), *La formación intelectual*, Antología (pp. 71-89). Caracas, Venezuela: Senderos.
- Martín-Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En: S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid, España: Dykinson S. L.
- Melo-Torres, J. y Santander J. (2013). Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá, D. C. Colombia: IEMP.
- Pulido-Chaves, O. (2002). Procesos políticos y participación democrática. En Corporación Colombiana de Estudios Antropológico para el Desarrollo (CEAD) (Eds.), *Ciudad, Ciudadanía y Organización*. Cartilla para la formación de ciudadanos como multiplicadores de procesos organizativos sociales (pp. 21-33). Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pulido-Chaves, O. (2016). Sociedad civil y alternativas educativas contra hegemónicas. El sentido de las incidencias en políticas públicas (texto paralelo –propedéutico– del doctorado). Recuperado de [https://www.academia.edu/33103318/Sociedad\\_civil\\_y\\_alternativas\\_educativas\\_contra\\_hegemónicas\\_en\\_AL](https://www.academia.edu/33103318/Sociedad_civil_y_alternativas_educativas_contra_hegemónicas_en_AL)
- Quintero, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Revista Negotium*. 8 (24), 202-226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/782/78225158008.pdf>
- Quiroz González, E., Vallejo Ocampo, J. y Rodríguez Castellanos. (2017). Resultados del trabajo y estrategias de afrontamiento en docentes desde la nueva gestión pública colombiana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. 13 (2), 177-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501010.pdf>
- Ramírez Cardona, C., Calderón Hernández, G. y Castaño D. (2015). Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (66). 911-940. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a10.pdf>
- Ramírez, B y Chica, F. (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana. *Revistas Aula*. 23, 149-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723>. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula201723149157/17972>
- Real Academia Española, (1984). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Espasa, Calpe S.A.

- Rizvi, F. y Lingard B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid, España: Morata.
- Rivera Franco, J., (2007). Pensar la gestión educativa para favorecer el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad integral de los establecimientos educativos. Plumilla Educativa. 4 (1). 29-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920353>
- Romero Delgado, H. E. (2018). La investigación cualitativa. En H. Ñaupas Paitán, M. R. Valdivia Dueñas, J. J. Palacios Vilela y H. E. Romero Delgado (Ed.). Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis (pp. 373-410). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Roth-Deubel, A.-N. (2006). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá, D.C. Colombia: Gente Nueva Editorial.
- Ruiz-España, L. A. (2020). Orientaciones para la gestión del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB): Modelos de Gestión Educativa (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51923>
- Sabarié Puig, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto Martín (Ed.). Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa (pp. 425-445). Madrid, España: Dykinson S.L.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid, España: Morata.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). (2019). Proyecto educativo (PE). Arquidiócesis de Bogotá. Bogotá.
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Madrid. Morata. Recuperado de: <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- Torres-Quintana, (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Revista Educación y Educadores. Vol. 21 (2). 259-281. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.5. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9067>
- Thieme, C. y Treviño, E. (2012). Liderazgo en educación: al final sólo el carisma importa. Revista Espacio Abierto. 21 (1), 37-57. Recuperado de <http://www.espacioabiertojournal.com/index.php/path/article/view/388/390>
- Unesco. (2000). Gestión educativa estratégica (2). Buenos Aires, Argentina: Unesco. IIEP. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>



---

**REVISTA HOJAS Y HABLAS**

*Hojas y Hablas* No. 21, enero-diciembre de 2021. ISSN en línea 2539-3375

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE - UNIMONSERRATE**

Av. Calle 68 N° 62-11

Bogotá – Colombia