



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**

Vol. 2

REPL



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

Universidad Surcolombiana

Directivas

Pablo Emilio Bahamón

Rector (e)

Norma Constanza Guarnizo Llanos

Vicerrectora académica

Leidy Carolina Cuervo

Vicerrectora de Investigación y Proyección Social

Edwin Alirio Trujillo Cerquera

Vicerrector Administrativo

Editor

Julio Roberto Jaime Salas

Programa de Psicología

Apoyo Técnico-administrativo

Alexis Baron Calderon

Programa de Psicología

Diseño y diagramación

Alexis Baron Calderon

Programa de Psicología

ISSN electrónico: 2619-6077

Editorial

Universidad Surcolombiana

Avenida Pastrana. Carrera 1.

Neiva, Huila, Colombia

PBX: (57) (8) 8754753

www.usco.edu.co/es/

ÍNDICE

- 06** Mujeres: su emergencia de la subjetividad política en los procesos de transformación social.
- 18** Mujer, cuerpo y territorio: construcción de paces y resistencias con el Movimiento Ruta Pacífica de las Mujeres - Eje Cafetero. Experiencia de la práctica profesional realizada en el período 2019-1.
- 32** Influencia de los estilos educativos parentales en la participación comunitaria.
- 52** Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas.
- 72** Inclusión del enfoque psicosocial en la política pública de vivienda de la ciudad de Neiva.
- 98** Psicopolítica Juvenil en América Latina: Sobre la Invención Gubernamental de Los Millenials.
- 120** Sistematización de experiencia “tejiendo vínculos socioafectivos desde las prácticas culturales del territorio de Guachucal, en el Centro Educativo Vereda Ipialpud Bajo”.



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**



Mujeres: su emergencia de la subjetividad política en los procesos de transformación social

Women: their emergence from political subjectivity in the processes of social transformation

Martha Patricia Amaya Olaya. Psicóloga.
Fundación Sembrando Futuro con Afecto. *maramayaolaya@gmail.com*

Recibido: 03-septiembre-2018

Aceptado: 27-septiembre-2019

Resumen

El presente artículo analiza la emergencia y transformación de la subjetividad política de las mujeres que trabajan en la Fundación Sembrando Futuro con Afecto (FUSEF), de la ciudad de Neiva, (Colombia) en relación con los procesos de construcción de subjetividad política en mujeres de la comunidad. Sus narrativas desde la autoetnografía y entrevistas conversacionales derivaron categorías de análisis como la conciencia histórica que se recobra en cada relato y que dieron cuenta de los momentos de inicio de una comunidad gestada desde la libertad pero que se opacó y se invisibilizó en lo institucionalizado, en discursos hegemónicos que transversalizan el cuerpo a través del saber-poder, de los mecanismos psíquicos. Sin embargo, la resistencia provoca nuevas configuraciones y es así como la acción política comienza nuevamente a hacer visible el encuentro con el otro en su vulnerabilidad al punto que interpela y conmueve al hacerse cargo y dar cuenta de sí mismo. Lo que propone una revisión de la ética para la vida y el apoyo compartido.

Palabras clave: Subjetividad política, Sujeto mujer, Transformación social.

Abstract

This article analyzes the emergence and transformation of the political subjectivity of women working in Fundación Sembrando Futuro con Afecto (FUSEF), of the city of Neiva, (Colombia) in relation to the processes of construction of political subjectivity in women of community. Its narratives from the autoethnography and conversational interviews derived categories of analysis such as the historical awareness that is recovered in each story and that gave account of the moments of beginning of a community gestated from freedom but that was overshadowed and invisible in the institutionalized, in hegemonic discourses that mainstream the body through the knowledge-power of psychic mechanisms. However, the resistance provokes new configurations and that is how political action begins to make visible the encounter with the other in its vulnerability to the point that it questions and moves to take charge and account for itself. Which proposes a review of ethics for life and shared support.

Keywords: Political subjectivity, Social transformation, Subject woman.

Cómo citar este artículo: Olaya, M. (2019). Mujeres: su emergencia de la subjetividad política en los procesos de transformación social. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 6-17.

Introducción

El presente artículo revisa la manera como las mujeres han tenido que sobrepasar sus propias luchas para recuperar sus espacios o encontrar otros donde, a través de la socialización de sus historias, se generan reflexiones frente a la subjetividad política, que parece estar largamente sedimentada e institucionalizada por las prácticas sociales que vampirizan la creación y la resistencia; es decir, aunque simulan rupturas, al final reflejan su adscripción al encerramiento y sedimentación de lo instituido. Hay una impostura de transformación que es simplemente un simulacro de creación y emergencia de diferencia, que esconde las mismas prácticas políticas tradicionales y las mismas ciudadanías utilitaristas e instrumentales, como lo afirma Piedrahita et al. (2013).

Por otra parte, la fuerza de lo institucionalizado pareciera no dar tregua y aquello que se había considerado como paso a la liberación pareciera ahora tomar otros tonos. Aquellos procesos de subjetividad política que habían emergido y que mostraban la posibilidad de la liberación desde el cuerpo, ahora estaban cruzados con lo institucionalizado provocando otras formas de relación, donde el poder disciplinario atraviesa los cuerpos y graba la norma en la conciencia. Foucault (1979) dice: “En una sociedad como la del siglo XVII, el cuerpo del rey no era una metáfora, sino una realidad política: su presencia física era necesaria para el funcionamiento de la monarquía” (Foucault, 1979, p.103).

Por esta razón, lo que se propone desde el Estado sigue afectando la subjetividad política en las mujeres que se involucran en lo cotidiano e intentan provocar nuevas configuraciones. Configurar nuevas formas de ser, provoca el oponerse a las relaciones de poder y al orden social naturalizado. Es así como el encuentro de las mujeres consigo mismas y el reconocimiento de otras extienden su capacidad de lucha, hacia la búsqueda de nuevos roles laboral y académico, se animan a tomar decisiones y ampliar el estrecho margen en el que se encontraban lo que conduce a la movilización de procesos que llevan a la transformación social. Saldarriaga (2015) afirma que: “Las mujeres tienen la posibilidad de ampliar distintos tipos de funciones y habilidades, a nivel productivo, religioso, comunitario y social, que se traducen en transformaciones a nivel personal y comunitario” (Saldarriaga, 2015, p. 27). Otros autores como Velasco (2013) dirigen la mirada a una manera diferente de entender el sujeto, el cual, conduce a tener diversas estrategias políticas y que desde su comienzo concibe un proyecto ético, circunscrito en los parámetros de la modernidad que busca la emancipación de las mujeres.

Por otra parte, se presenta la necesidad de reconocimiento y de revisión en la garantía de sus derechos a la inclusión desde una mirada de género. Al respecto Ochman (2016), refiere en su investigación como “Las políticas sociales y el empoderamiento de las mujeres es aún una promesa incumplida y sigue abordando la importancia de reconocimiento y de empoderamiento para que puedan abordar y resolver aquellas situaciones aún no resueltas” (Ochman, 2016, p.34). Sin embargo, esto pareciera distar de su interés ya que, aunque promueven cierto grado de

independencia se reproducen y refuerzan los estereotipos y roles tradicionales de género, de manera que —en última instancia— tienen impacto negativo en el bienestar de las mujeres.

Sin embargo, diferentes movimientos de mujeres en diferentes momentos y lugares del mundo denunciarán su exclusión dentro de los parámetros definidos por la teoría hegemónica, reclamando un cambio de estos. Algunas pensadoras, a partir de esta experiencia, elaboraron una importante crítica al sujeto político del feminismo. Y algunas investigadoras como Prieto (2018) lo refieren como una categoría colonizadora, en tanto que suprime la heterogeneidad del sujeto y construye términos totalizadores y unívocos como, “la mujer del tercer mundo”. Esta categoría no reflejaría la variedad de situaciones y contextos históricos en los que se insertan las mujeres, y, por tanto, llevaría a análisis y conclusiones erradas.

La fuerza que las mujeres han propuesto desde sus propias historias y sus narrativas por la identificación y por el sujeto constituido, entran en tensión por una subjetividad que “es siempre de naturaleza social e histórica” (Torres 2006, pp. 80-103), por una que invita a la acción, a la visibilización, al reconocimiento. Donde el pensamiento político necesita de lugar y de emergencia para la transformación, pero también donde el sujeto mujeres entra en tensión entre aquel sujeto que se ha conformado por lo institucional y aquella que busca “emerger a la acción” (Butler, 2016, p.20).

Por consiguiente, en la necesidad de problematizar y comprender cómo se dan estas emergencias en las mujeres de la “comuna 6” de la ciudad de Neiva “la nueva Neiva” y de la FUSEF (Fundación Sembrando Futuro con Afecto) surge la pregunta: ¿Cómo ha sido la emergencia y transformación de la subjetividad política de las mujeres que trabajan en la FUSEF en relación a los procesos de construcción de subjetividad política con las mujeres de la comuna seis (Nueva Neiva) ubicada en la ciudad de Neiva?

El enfoque crítico ha permitido hacer una revisión de la realidad social y ha contribuido a colocar una apuesta reflexiva frente a las teorías hegemónicas, donde el pensamiento occidental estaba edificado en torno a dualismos: hombre/mujer, espíritu/materia, cristiano/pagano, etc., a los que se denomina opuestos binarios, y que consisten en la existencia de un concepto central y otro periférico. Para la revisión del proceso teórico se ha considerado a la posestructuralista Judith Butler lo que provoca un giro discursivo interesante y que como marco de reflexión y de análisis invita a la revisión de aquello que es disonante, donde las reflexiones conducen a la importancia de la movilización y al apoyo compartido en tiempos de crisis.

Metodología

La investigación es de *tipo cualitativa*. Se enfocó en comprender el sujeto mujer y su emergencia de la subjetividad política en el proceso de transformación social, explorando la realidad social desde la Institución FUSEF y con las mujeres que han tenido relación directa con la institución y se encuentran en la comuna seis de la ciudad de Neiva (la nueva Neiva).

Las siguientes etapas que se presentan a continuación responden a este proceso metodológico:

Primera Etapa

El ser partícipe de un proceso institucional permite no solo revisar la historia personal de hace más de 19 años de permanencia en esta entidad, si no la posibilidad del encuentro con mujeres que laboran en la FUSEF y las de la misma comuna. Es por lo anterior que las primeras producciones en la investigación se fundamentaron desde la autoetnografía y que, como la describe Guerrero (2014) hace posible la enfatización en el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias; habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia.

La técnica utilizada en el primer encuentro fue *la Cartografía Social*, la cual se convirtió en pretexto para conversar sobre sus historias, identificar su contexto social y compartir la realidad que tienen actualmente. Al respecto Barragán (2016), define la Cartografía Social (CS) como una técnica de trabajo que permite que tanto personas de la comunidad como académicos, profesionales, funcionarios públicos, y otros actores sociales, se sienten alrededor de una mesa, compartan, discutan y concreten puntos de vista, información y conocimientos sobre la realidad de un territorio determinado.

Para el proceso fue necesario también revisar documentos de la institución y recordar algunas de las mujeres que han estado relacionadas con el proceso o hacen parte del mismo.

Segunda Etapa

En esta parte del proceso investigativo se realizaron varios encuentros grupales con las mujeres partícipes. Se realizaron entrevistas conversacionales, las cuales fueron importantes al momento de provocar una atmosfera de confianza y de respeto.

Los grupos de discusión son esencialmente conversaciones, juegos de preguntas y respuestas con las que hablan de su “realidad común”, discursos y códigos con los que interpretan su mundo; sosteniendo las palabras en la autoridad del conjunto, por sobre la singularidad y la contingencia del tú. En ese sentido, los elementos claves para la descripción de la técnica pueden definirse en las preguntas respecto a qué discurso se reproduce en una conversación grupal y, en segundo término, respecto a cómo hace el investigador para posibilitarlo, como lo propone Canales (2006).

La entrevista como técnica de recolección de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. Como instrumento de recolección de información se emplea el diario de campo.

De esta manera, la unidad de Análisis son las mujeres y su emergencia de la subjetividad política para la transformación social. Las mujeres que hacen parte de este proceso investigativo son diversas, no hay homogeneidad en sus sentimientos, pensamientos o actuaciones. Hay prescripciones a las que se sienten sometidas, vulnerables y compelidas. Donde la transformación

de vida se ve reflejada en la construcción de pensamiento crítico que se desarrolla desde su postura, como mujer rompiendo las condiciones morales de una sociedad construida desde el patriarcalismo para pasar al encuentro de un Otro radicalmente diferente, es decir, el encuentro con una ruptura de un paradigma de la salvación para llegar al cara-a-cara que Lévinas (2012) instauró desde sus teoría ética como responsabilidad ante un Otro que se muestra y se vive de su radicalidad.

Entonces, la unidad de trabajo está conformado por 22 Mujeres; 18 de estas trabajan o están vinculadas con la FUSEF y las otras 4 estuvieron vinculadas mostrando interés en el trabajo comunitario, habitan o han habitado en el sector de ubicación de la institución.

Resultados

El discurso de la libertad, un proceso de construcción que se cruza en el cuerpo: la repetición de modelos que transgreden al otro y que terminan en posturas de sumisión, obediencia, orden y disciplina, parecen afirmar lo que propone la institucionalidad que finalmente accede y se instala en el cuerpo que tiende a fragmentarse y permea en la pérdida de la confianza. El cuerpo disciplinado en su totalidad es la mejor forma de asegurar la economía del gesto. Por su parte, el gesto no puede realizarse en su mayor eficacia si no es teniendo como apéndice de la propia máquina, o en su defecto como objeto.

En esta correlación del cuerpo-máquina se procede a una utilización exhaustiva de sus fuerzas productivas en una asimilación total del tiempo como periodo de producción, no permitiendo la ociosidad y considerando el espacio en sí mismo como si fuera inagotable y a la rapidez como si en sí misma fuera una virtud. Al respecto Acosta (2016), dice que cuando Foucault habla de control “desde arriba”, como hemos anticipado, no se refiere en ningún caso a la función Estatal, sino a un tipo de vigilancia jerárquica que empieza a formar parte integrante del propio proceso de producción como juego de la mirada que controla la presencia constante del individuo, como *engranaje* especializado, y que a su vez, es capaz de un *control interior* del propio individuo presionado por dicha presencia ausente de una mirada que controla, pero que no es susceptible de ser. El poder siempre pasa por el cuerpo expresa Foucault, y, por ende, los sujetos mujeres logran evidenciarlo.

Las mujeres de FUSEF, en sus intentos de afianzar un discurso que les permita el encuentro, se desvanecen en repeticiones otorgadas desde la norma que coloca un margen para su establecimiento y cumplimiento. Las mujeres insisten en la posibilidad de dar fuerza al encuentro como cuerpo que se apoya, que requiere de base para no desvanecer, para afectar al otro en fuerza y en la posibilidad de la comprensión. Donde lo pastoril, la sumisión que gobierna, la injusticia y su empeño en crear estereotipos termina finalmente agobiando o fragmentando; al punto de emerger la subjetividad de la re-existencia que integra a la mujer a nuevos retos, donde la humanización, la sensibilidad y lo humano provoca procesos de construcción de subjetividades políticas emergentes.

Es ahí, en los nacimientos de la comuna, donde las reflexiones invitan a revisar un territorio comunitario, ahora dividido a expensas del desarrollo. Donde los proyectos urbanísticos de interés social son estandarte de los gobiernos de turno. Donde los sujetos mujeres continúan en sus procesos performativos para la acción, ya no desde lo institucionalizado, sino desde la posibilidad de hacer visible aquellas situaciones que afectan e inciden en la comunidad; donde las condiciones de vulnerabilidad y precariedad agobian por la falta de estado que se ha quedado pasivo, callado.

Sin embargo, los sujetos mujeres, ante aquellas situaciones que son precarias y en las que terminan fragmentadas, acaban siendo opacadas por sus propias angustias. Se convierten en aquello que no logra resolverse y que concluye siendo descartable: “Y esta criatura prescindible se encuentra entonces bajo las directrices de una moralidad política que exige responsabilidad individual o que opera sobre la base de un modelo de privatización de la ‘asistencia’” (Butler, 2017, p. 22).

En este orden la acción política surge en los integrantes de la comunidad, quienes ante varias de las condiciones que se dan en el sector se reúnen para decidir alrededor de su sitio de instalación y habitación insisten en continuar frente a situaciones que requieren de abono y cultivo en un sector deslegitimado y negado a la visibilización, persisten en la escucha, en la posibilidad de dar fuerza al autoconocimiento, hacia lo profundo del ser y a la comprensión del sí mismo.

Los sujetos mujeres actúan a partir de sus propias experiencias, desde lo que la norma les indique hacer una y otra vez. Es decir, lo performativo y lo subjetivo están sujetos a lo normativo y a lo que se propone desde la institucionalidad. Las mujeres que hacen parte de procesos institucionales parecieran responder a normas que dan cuenta de cómo actuar y de estar en una postura que no les permita salirse de su lugar. Pues, de hacerlo terminarían afectando un orden, una dinámica instaurada por la norma y por aquello que les demanda poder, generando temor, inseguridad y la necesidad de sentirse reconocidas en su quehacer cotidiano.

Aquí es importante nuevamente considerar a Butler, esta vez citada por Moreno (2017) cuando hace énfasis en la construcción del sujeto. Para Butler el sujeto emerge como efecto de un proceso performativo; es decir, como efecto de unas prácticas que vamos repitiendo en interacción con otros a lo largo del tiempo, y en cuya repetición va sedimentándose un efecto de sujeto. Los sujetos mujeres, están entonces aliadas inicialmente a aquello que se ha formado desde lo institucional, desde sus historias y que en algún momento sintiera la necesidad del actuar conformándose como un rasgo propio de la individualidad (Butler, 2016).

De este modo la subjetividad política se encuentra sujeta a técnicas de control que no permiten generar un sujeto que piense y reflexione desde sus producciones discursivas sino por el contrario, son formas que se repiten una y otra vez atendiendo a una norma que sin duda incide en la forma que conduce a lo performativo: Reproduce sujetos que someten.

La subjetividad política integra, entonces, diversos ámbitos de vivencia social. Puede ser entendida en su particularidad como construcción de sentidos subjetivos relativos a espacio de relaciones políticas orientadas a la disputa y negociación que suscita la vida en común, y que envuelve los intentos de tramitación de conflictos surgidos entre posturas, intereses y necesidades diferentes. Estas relaciones políticas se producen en medio de condiciones socio-históricas, ejercicios de poder y formas instituidas de ordenamiento social que atraviesan a los sujetos. De ahí que la subjetividad política se desarrolle en medio de las tensiones, entre las tendencias subjetivas que tienden a la perpetuación de dichas condiciones y en instituir otras formas de circulación del poder en las relaciones sociales.

Ahora bien, en este apartado es importante considerar que los sujetos están regulados por mecanismos, a través de los cuales se producen y se mantienen. Al respecto, Butler (1997), refiere: “el poder no es impuesto y, debilitados por su fuerza, acabamos internalizando o aceptando sus condiciones” (Butler, 1997, p. 12). Lo que se trata de revisar está relacionado con lo que interpela al sujeto, situación que se presenta durante todo el proceso investigativo. No es accidente que lo expuesto interpele a los sujetos mujeres y que deviene de sumisiones obligadas por la relación establecida desde el inicio con las figuras que demandan poder y que, para Butler (1997), al oponerse a la subordinación “el sujeto reitera su sometimiento”.

Los sujetos mujeres que aparte de responder a un proceso institucional, asumen posturas que responden a lo normativo, hacen parte del ideal de mujeres que desde la perspectiva heterosexual atienden a unos criterios específicos: ser cuidadora y protectora de población en alto riesgo social. En sus intentos de fortalecerse así mismas promueven la posibilidad de la reflexión crítica, provocándose como lo describe Butler (2017) “un ejercicio performativo, de su derecho a la aparición, es decir, una reivindicación corporeizada de una vida más vivible” (Butler, 2017, p.39).

Además, los sujetos mujeres consideran entonces que a pesar de la vulnerabilidad y que implica dependencia, relación, pues, un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión. Pero lo que resulta decisivo es que, según una antropología de la vulnerabilidad, no existe posibilidad de superar este estadio de dependencia. (Mèlich, J., 2014, p.314). Es ahí donde existe la oportunidad para el trabajo solidario, para el apoyo mutuo que permita mitigar lo que aún no logra ser visibilizado, y que invita a promover acciones conjuntas para la comunidad del sector. Los sujetos mujeres estuvieron atentos en acompañar un proceso que vinculará y apoyará a la comunidad vulnerable del sector, que les permite “el encontrarse y el mirarse en el otro”.

Discusión

El proceso investigativo partió de la necesidad de revisar las tensiones que se originan en el problema de la subjetividad política y la transformación de las mujeres que han estado vinculadas a la FUSEF y en la comuna seis de la ciudad de Neiva (la nueva Neiva). Lo que permitió realizar

un recorrido histórico de más de veinte años y en donde la comunidad en los inicios de su constitución estuvo acompañada por la teología de la liberación.

Las mujeres que trabajan sin descanso en la comunidad y se empeñan en abanderar proyectos en pro de la libertad, de apoyar y acompañar; encuentran en medio de estas condiciones la oportunidad para construir, para reflejarse en las historias de los otros y crecer éticamente. Sin embargo, la necesidad de la comunidad sobrepasa los esfuerzos al punto de solicitar el apoyo del Estado, que a través de sus políticas públicas vela por garantizar, dar derechos y protegerlos del riesgo social. Este asistencialismo permea en los procesos institucionales y en la misma comunidad.

Se comienza a notar otra forma que se cruza en el cuerpo y en las actividades cotidianas: órdenes y normas que someten y excluyen; que proponen formas de hacer y estilos de conducta, formas de mirar y de hablar, un tipo dado de gestualidad, tal como lo propone Conforti (2017), a través de Foucault. Al mismo tiempo, recaen sobre ellas un sinnúmero de exigencias éticas y morales que juegan un papel de importancia en la constitución de sí mismas. Los procesos de acompañamiento se redefinen, y esto sin duda afecta e incide en la confianza y en la relación con el otro.

De manera que aquello que se había instituido en sus inicios con ideas de libertad, comienza a provocar nuevas tensiones, afectando la subjetividad de aquellas mujeres cuya mirada crítica se desdibuja frente a lo que ahora se les presenta. Desde un poder asistencialista que genera dependencia sin la posibilidad de confrontarse y que de a poco comenzaría a verse en el cuerpo, Foucault (1994) expone que, “al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 1994, p.125).

Es ahí donde se continúan las tensiones entre las mujeres que insisten en asumir una postura de confrontación frente a las políticas que se han institucionalizado y aquellas donde el poder permea el cuerpo y donde la subjetividad política parece quedarse en una postura que doblega, invisibiliza y silencia. Lo que inicialmente movilizaba y dinamizaba la posibilidad al encuentro poco a poco se minimiza, las mujeres ante sus quiebres emocionales muestran su vulnerabilidad, y ante la búsqueda de posibilidades que mitiguen aquello que produce dolor e incertidumbre se silencian, se quedan sin voz.

El identificar los procesos de construcción les permitió hacer conciencia de su realidad social. Este tránsito no se detiene en un punto fijo, no se presenta en una visión lineal, es un proceso de construcción constante de relación del presente con el pasado y el futuro, como bien lo expresa Zemelman (1998). De tal forma que comprender la dimensión del sujeto en su narración permite recuperar un concepto problemático, la “conciencia histórica”. Esta no se vincula con objetos particulares, pues se abre a horizontes históricos en los que es posible que madure la voluntad social; de ahí que esté abierta al porvenir.

Los sujetos mujeres se fragmentan en este proceso histórico por los pedidos estatales, por la exigencia del cumplimiento a un lineamiento, por la constante invisibilidad. Es allí donde comienzan a provocar nuevos procesos de resistencia que hacen por momentos mínimos el rehacer su voz ante las situaciones que acentúan recurrentes episodios de injusticia y de inequidad. Es entonces a través del soltar y dar cuenta de sí mismo donde se da el paso hacia favorecimiento de una posición para el autoconocimiento, que se convierte en una tarea oportuna y de no acabar. Fichte, citado por Pineda (2016) reitera la importancia de mirar hacia nuestro interior: “Repara en ti mismo, aparta tu mirada de todo lo que te rodea y dirígela hacia tu interior: Esa es la primera exigencia que la filosofía hace al principiante” (Pineda, 2016, p.46).

El sujeto mujer que da cuenta de sí mismo, logra hacerse cargo de sus acciones, provoca transformaciones que afectan lo social y por ende el surgimiento de nuevas emergencias de la subjetividad política. Los encuentros propician un aire a la revisión de lo que se hace, y a resistir frente a las propuestas que se sugieren desde afuera, las cuales permean el proceso de a poco. En la medida que los sujetos mujeres hacen parte de sus narrativas, pueden provocar análisis importantes que conducen a la necesidad del autoconocimiento (categoría emergente dentro del proceso investigativo), al comprender su compromiso y responsabilidad frente al sí mismo; es decir, al dar cuenta de sí mismo y que como reitera Guardia (2015) las mujeres son sujetos de la historia, reconstruir sus vidas en toda su diversidad y complejidad, muestra cómo actuaron y reaccionaron en circunstancias impuestas, subrayando lo que fue importante en sus vidas con el fin de valorar sus experiencias y actividades.

El asumir una posición frente a las nuevas realidades sociales y hacia aquellas que logran situar a las mujeres en su contexto se da como un proceso que se puede especificar, en lo que atañe a sus contenidos. Al respecto Zemelman citado por Aguilera (2014) dice lo siguiente: “la constitución del sujeto erguido, que no es otro que aquel capaz de asumirse desde sus potencialidades para hacer frente a las circunstancias, para transgredir las determinaciones dominantes siendo hacedor de historia y de su propia historia” (Aguilera, 2014, p. 25). En consecuencia la observación no se puede agotar en un solo momento, ya que su “objetividad” consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad; lo que obliga a considerar la relación entre momento y secuencia. Se ubica en la necesidad de ser-haciéndose, la voluntad, la conciencia histórica, la construcción de opciones de futuras utopías.

En la medida que los sujetos mujeres hacen conciencia de su historia comienza a realizarse un proceso de emergencia de la subjetividad política y la transformación para la acción en la comunidad. Hecho que permite dar cuenta de sí y hacerse cargo. En ese sentido el sujeto mujer “no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto” (Butler, 2017, p.46), más bien invita a la revisión exhaustiva que aportó a la investigación y que interpela en la posibilidad del nacimiento de un nuevo ser.

Por lo tanto, los sujetos mujeres en su emergencia de la subjetividad política y la transformación coinciden frente a lo que propone Butler, (2017), “ningún individuo deviene sujeto sin antes padecer sujeción o experimentar ‘subjetividad’”. Este proceso investigativo induce la posibilidad de insistir finalmente en el encuentro con el otro; pues abrió la posibilidad para sus propias reflexiones que en muchas ocasiones se mostraron invisibles. Cada acción de un sujeto estaba impregnada por temores y silencios que no lograban tener sentido, al punto que aquello que podía ser comprendido y revisado fue lo que facilitó la emergencia de la acción social en un nuevo cuerpo político.

Por otra parte -y que es importante considerarlo en las conclusiones- el sujeto mujer, en su proceso de hacer conciencia, admite que su condición de sometimiento está relacionado con lo que se provoca a sí mismo como lo sostiene Butler (1997) “el sometimiento es una subordinación que el sujeto se provoca a sí mismo; al mismo tiempo, si produce al sujeto y es condición previa de la potencia, entonces el sometimiento es el proceso por el cual el sujeto se convierte en garante de su propia resistencia y oposición” (Butler, 1997, p.25). Es en este sentido que los sujetos mujeres pueden establecer encuentros que les permita la posibilidad de reflexión y de libertad, sin evadir la acción a lo político.

En la tarea de emprender con los sujetos mujeres su intento por comprender la ética, se evidencia que sus voces hacen énfasis en aquel sujeto que reconoce sus valores y está comprometido con ellas en su vida, que actúa pensando en el otro y practica la justicia y la equidad en comunidad. Lo ético está relacionado con la forma en cómo se capta al otro como alteridad que no poseo ni puedo poseer. Lo que induce a respetar al otro en su diferencia y especificidad. La ética surge, pues, de la confrontación directa con el rostro del otro y la actitud receptiva frente a la interpelación directa que ese rostro me lanza. En el plano ético confluyen todos los demás, ya que, a través de la toma de conciencia de la alteridad del otro, y de mi propia alteridad constitutiva, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia la aceptación de la diferencia y no sólo de la semejanza.

Referencias

- Acosta, L. (2016). Poder y subjetividad en Michel Foucault: traslaciones, modificaciones, ambivalencias. *Oxímora: revista internacional de ética y política*, 8, 20-35. Recuperado de <http://revistes.usb.edu/index.php/oximora/article/view/15462>
- Aguilera, A. (2014), *Subjetividades políticas en movimiento(s): la defensa de la universidad pública en Colombia y México*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20subjetividades.pdf>
- Barragán, G. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>

- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre sujeción*, Madrid, España.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, España: Paidós. <https://doi.org/10.5209/ASEM.61673>
- Canales, M. (2006), *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Chile: LOM ediciones.
- Conforti, M. (2017). Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 34(69), 105-119. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.disf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez.
- Foucault, M. (1994), *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Guardia, S. (2015). Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(68), 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27937090004>
- Guerrero, J., (2014). El valor de la autoetnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista internacional de trabajo social y bienestar*, (3), 237-242. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Lévinas, E., (2012). *Totalidad e infinito*. Segunda Edición: Editorial Sígueme.
- Mèlich, J. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*. (20), pp.313-331.
- Moreno, Y. (2017). *Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos*. THÉMATA, Revista de Filosofía. (56), pp.307-315.
- Ochman, M. (2016). Políticas sociales y empoderamiento de las mujeres. Una promesa incumplida. *Estudios Políticos*. (48), pp.32-51.
- Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (2013), *Acercamiento metodológico a las subjetivaciones políticas: debates latinoamericanos*, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional Francisco José de Caldas.
- Pineda, J., (2014). Geopoética de la Guerra: he oído música en el estruendo del combate y he hallado paz en donde las bombas escupían fuego. Centro de Estudios avanzados en Niñez y juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Colombia.
- Prieto, (2018). Irrupciones Feministas. Problemáticas epistemológicas y políticas. *Revista andaluza de antropología* Número 14: ISSN 2174-6796.

Saldarriaga, Q. (2015). *Subjetividad política y narrativas. Los círculos de mujeres: una pedagogía insumisa* (tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación. (50), pp. 86-103.

Velasco, A (2013). El sujeto político y la transformación social en Judith Butler y Seyla Benhabib. BAJO PALABRA. Revista de Filosofía. II Época, N° 6, (2013):275-282 Universidad Complutense de Madrid.

Zemelman, H., (1998), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, España, Anthropos.



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Mujer, cuerpo y territorio: construcción de paces y resistencias con el Movimiento Ruta Pacífica de las Mujeres - Eje Cafetero. Experiencia de la práctica profesional realizada en el período 2019-1

Women, body and territory: building peace and resistance with the Women's Pacific Route Movement – Eje Cafetero. Experience of the professional practice carried out in the period 2019-1

Laura María Perdomo Celis. Estudiante de psicología.
Universidad Surcolombiana. *lauperdomo37@gmail.com*

Recibido: 30-octubre-2019
Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

En el presente artículo encontrarán la descripción de la práctica profesional de una estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana de Neiva-Huila en intercambio con la Universidad Católica de Pereira y el Movimiento Ruta Pacífica de las Mujeres Regional Eje Cafetero en el período 2019-1. El desarrollo de esta se llevó a cabo a partir de dos ejes, acciones públicas/actos simbólicos y de acompañamiento psicosocial, que se abordaron metodológicamente desde metodologías feminista y de la educación popular. La apuesta teórica desde la que se desarrolla son los feminismos, la sororidad, los derechos sexuales y reproductivos, las violencias basadas en género y la psicología social comunitaria. Además, a partir de una reflexión frente al quehacer de la psicología social y el feminismo, se presentan las conclusiones a las que, tanto colectiva como individualmente, se llega.

Palabras clave: Psicología social comunitaria, feminismo, derechos sexuales y reproductivos, violencias de género, mujer, cuerpo.

Abstract

In this article you will find the description of the professional practice of a student of the Psychology program of the Surcolombiana University of Neiva-Huila in exchange with the Catholic University of Pereira and the Pacific Route Movement of the Regional Women Coffee Region in the period 2019- one. The development of this was carried out based on two axes, public actions / symbolic acts and psychosocial accompaniment, which were methodologically approached from feminist and Popular Education methodologies. The theoretical commitment from which it develops are feminisms, sorority, sexual and reproductive rights, gender-based violence and community social psychology. In addition, based on a reflection on the work of social psychology and feminism, the conclusions are presented, both collectively and individually.

Key words: Community Social psychology, feminism, sexual and reproductive rights, gender violence, women, body.

Cómo citar este artículo: Perdomo, L. (2019). Mujer, cuerpo y territorio: construcción de paces y resistencias con el Movimiento Ruta Pacífica de las Mujeres - Eje Cafetero. Experiencia de la práctica profesional realizada en el período 2019-1. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 18-31.

Introducción

El desarrollo de la práctica con el Movimiento Ruta Pacífica de las Mujeres Regional Eje Cafetero, se dio en el período 2019-1, y se desarrolló a partir de dos ejes de acción: el primero de *acciones públicas/actos simbólicos*, el cual tiene como objetivo exponer a partir del accionar simbólico, las diferentes problemáticas que afectan nuestro país y cómo estas atraviesan la vida y el cuerpo de las mujeres; y el segundo, de *acompañamiento psicosocial* (trabajo comunitario con mujeres e incidencia en instituciones educativas) que busca propiciar espacios de acompañamiento y formación en diferentes aspectos y temáticas que sean requeridas y que apuntan a la despatriarcalización del pensamiento y a la defensa de los derechos humanos, por medio de metodologías feministas y la educación popular.

Estos ejes de acción se articulan de manera transversal por el feminismo, el pacifismo y el antimilitarismo como fundamentos del movimiento, en los que el ejercicio de la psicología social comunitaria, la movilización social, la defensa de los derechos humanos, la lucha contra todo tipo de violencia hacia las mujeres, la defensa de los derechos sexuales y reproductivos, el trabajo simbólico y la investigación, fueron herramientas fundamentales que aportaron al ejercicio de acompañamiento a las mujeres en diferentes contextos. Esta práctica demuestra ser gratificante, enriquecedora y significativa, ya que fomenta la transformación personal y el crecimiento profesional, promoviendo el pensamiento crítico frente a los diferentes temas que son trascendentales en lo coyuntural, estructural, económico, político, e histórico del país, donde el impacto en la sociedad frente a todo lo concerniente al enfoque de género, la construcción de paz desde y con el territorio, la incidencia en espacios políticos, la construcción y fortalecimiento de la memoria histórica y la verdad del país, el cumplimiento del acuerdo de paz y los daños e impactos que marcan y han marcado el cuerpo y la vida de las mujeres, se colocan en el escenario público-político, de discusión, formación y transformación.

La Ruta Pacífica de las Mujeres, una apuesta por la vida

El conflicto social y armado en Colombia ha sido bastante heterogéneo, tanto a lo largo del tiempo como en la extensión de su impacto territorial, siendo la lucha por la defensa de los derechos humanos una consigna diaria y de resistencias de las comunidades, disidencias, movimientos políticos y sociales, organizaciones sociales, defensoras y defensores del territorio, líderes y lideresas sociales, mujeres, jóvenes, poblaciones diversas, etc., desde hace más de 50 años (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

En medio de una época en la que los actores armados incrementaban su poder y el conflicto político-militar crecía, sólo se escuchaba hablar del impacto de la guerra en la vida de los hombres y de los pueblos desplazados. Por su parte, las mujeres, quienes se han visto afectadas de manera diferencial y con mayor fuerza dados los efectos de la guerra en sus vidas y cuerpos, decidieron organizarse a partir de la década de los setenta, creando diferentes tipos de organizaciones de mujeres como: la *Organización Femenina Popular*, la *Red Regional de Mujeres*, la *Asociación de*

Mujeres Campesinas e Indígenas de Colombia, la Mesa de Mujer y Conflicto Armado, Iniciativa de Mujeres por la Paz, la Red Nacional de Mujeres, entre otras. Este acumulado permitió que en el año 1996, en respuesta a una violación masiva ocurrida en el municipio de Urabá, desde la sororidad¹ y el acompañamiento, a través de una marcha que unió a miles de víctimas, surgiera públicamente *La Ruta Pacífica de las Mujeres*, (Sánchez-Blake, 2016) que hace parte del Movimiento Ciudadano por la Paz, como “movimiento feminista, pacifista, antimilitarista y constructor de una ética de la No violencia en el que la justicia, la paz, la equidad, la autonomía, la libertad y el reconocimiento de la otredad, son principios fundamentales” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2014).

La Ruta Pacífica de las Mujeres, está integrada por más de 300 organizaciones y grupos de mujeres que han sufrido el impacto de la guerra en todo el país y están divididas por 9 regionales: Antioquia, Bogotá, Bolívar, Cauca, Chocó, Putumayo, Eje Cafetero, Santander y Valle del Cauca. A partir de su trabajo mancomunado y de red, buscan que todas las mujeres reconozcan su rol como actoras políticas de la solución al conflicto y la defensa de sus derechos, expresado por medio de acciones no-violentas, como la movilización social, la negociación y la resistencia civil pacífica.

El desarrollo de su accionar está mediado directamente por la reivindicación de lo simbólico y estético como dimensiones creativas de lo femenino; a los símbolos se les da el sentido de la “expresión plástica y estética que contrarresta la propuesta militarista y autoritaria, con ellos se manifiesta la vida, la fiesta, la creación, la resistencia” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2003). Esta perspectiva se articula al quehacer político reivindicativo que el movimiento busca fortalecer a través de sus diferentes apuestas simbólicas y la utilización de herramientas artísticas y de lenguaje no verbal, por medio de las cuales expresa su rechazo total a la guerra, mostrando principios fundamentales como el diálogo, el amor, la solidaridad, el perdón y la reconciliación, posicionándose así como movimiento pacifista que busca la tramitación negociada del conflicto político, social y armado en Colombia (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2003). En este sentido, la movilización pacífica es su manera de manifestar pública y masivamente su rechazo a las políticas guerrilleras, a las violencias ejercidas sobre los cuerpos y vidas de las mujeres y así exigir la salida negociada al conflicto político-militar, sin olvido y con reparación para las víctimas, reivindicando por medio de esta, la sororidad que teje a las mujeres y la fuerza que les brinda luchar juntas por la defensa de sus derechos, generando construcciones colectivas y simbólicas.

La incidencia de *La Ruta Pacífica de las Mujeres* se lleva a cabo en diferentes comunidades como colegios, corregimientos, veredas, barrios, familias, instituciones públicas y privadas, entre otras. Por medio de talleres, conversatorios y procesos pedagógicos, trabajan temas como

¹ La sororidad es una solidaridad específica, la que se da entre las mujeres que por encima de sus diferencias y antagonismos se deciden por desterrar la misoginia y sumar esfuerzos, voluntades y capacidades, y pactan asociarse para potenciar su poderío y eliminar el patriarcalismo de sus vidas y del mundo (Lagarde, 2012, p.34).

construcción de cultura de paz, violencias de género, derechos sexuales y reproductivos y elementos jurídicos necesarios que sustenten las diferentes disputas; además, temas relacionados con los sentires, la relación con el cuerpo, el empoderamiento político y comunitario de las mujeres, que apuntan a la construcción colectiva de una sociedad menos sexista que cuestione y transforme el sistema heteropatriarcal. Es por esto que otra gran apuesta del movimiento es la formación política de las mujeres, la cual tiene como objetivo su empoderamiento en la defensa y fortalecimiento de sus derechos, potenciando el pensamiento crítico frente a las dinámicas culturales machistas establecidas y la lectura del contexto colombiano, para así convertirse en lideresas de sus comunidades y propiciar espacios de desarrollo social, comunitario y cultural.

Por otra parte, la Ruta Pacífica es conocida a nivel nacional por su exhaustivo y riguroso trabajo de investigación, siendo un invaluable aporte a la memoria histórica del país, uno de sus trabajos más reconocidos en la Comisión de la Verdad y Memoria de las Mujeres para Colombia, es el trabajo denominado “La Verdad de las Mujeres”, que recoge más de 1000 testimonios de mujeres de diferentes regiones del país que vivieron las consecuencias del horror y el miedo de una guerra de más de 50 años, esta investigación se concibió como un proceso donde las mujeres víctimas fuesen reconocidas y acompañadas, y planteó como objetivo, contribuir a la búsqueda de la reparación que transforme la situación de las mujeres víctimas del conflicto armado, y que constituya un aporte hacia la superación de la impunidad en Colombia (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013).

Primera parte:

De los referentes que guían el proceso de la Ruta y de la práctica

Derechos en Revolución

El ejercicio de trabajo con el Movimiento Ruta Pacífica evidencia que en nuestra cultura existe la necesidad de cambio y movimiento sobre las formas de actuar y entender el mundo, es por esto que el feminismo nos ofrece un sinnúmero de formas y pensamientos para actuar, transformar y accionar, ya que como lo dice Lagarde (2012), este “*constituye una cultura, que en su globalidad, es crítica de una sujeto social - las mujeres -, a la sociedad y a la cultura dominantes*” (p. 461), es además un “*movimiento transformador que pone en el centro los derechos humanos, que quiere construir un tipo de sociedad en la que hacer vivible la vida y edificar unas relaciones de convivencia de mujeres y hombres sin supremacía ni opresión.*” (Olga, 2016). Esto muestra su carácter como movimiento que pretende transformar las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres, donde la opresión o supremacía no las constituyan, se concibe como una revolución radical que permite combatir el orden patriarcal, desconfigurar sus estructuras y jerarquías, para así construir una sociedad en la que todos los mundos sean posibles.

El feminismo es entonces un movimiento político, público y privado, que va de la intimidad a la plaza (Lagarde, 2012), ya que cuestiona los modelos de organización de las sociedades, las

formas en las que se establecen las dinámicas de relacionamiento, los esquemas generadores de violencias, los actos deshumanizadores que dañan la naturaleza, destruyen el tejido social y a los hombres y mujeres de todas las edades y culturas; de esta manera, las feministas se construyen como ciudadanas activas que posicionan a las mujeres como sujetos de derechos, y contribuyen a la exigibilidad del derecho de las mujeres a una vida libre de violencias, digna y con el respeto a los derechos humanos como baluarte.

Se parte del reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres para que colectivamente generen espacios que deconstruyan los roles de género asignados y se propicie el relacionamiento desde el respeto, para generar procesos de integridad y dignidad en pro del rechazo a la guerra y todas las formas de violencia hacia los cuerpos y vidas.

Es por esto que la defensa y lucha por el territorio lleva pues a las historias de acoso sexual, control e injerencia comunitaria en la vida cotidiana que han puesto de manifiesto cómo opera el patriarcado a partir de su opresión militarista, en donde las mujeres a lo largo de la historia han colocado el cuerpo en la línea frontal del ataque para defender la vida (Cabnal, 2015).

Así entonces se reconoce que la lucha por la defensa del territorio-tierra en los procesos de las luchas de las mujeres, ha tenido su importancia porque se reconoce como espacio significado y concreto donde se crea y construye la vida (Cabnal, 2015), entonces defender la tierra sin dejar de lado el cuerpo como territorio es uno de los pilares fundamentales dentro de la emancipación feminista, desde la cual el sentir al cuerpo como territorio vivo e histórico ha llevado a la necesidad de recuperarlo para la vida.

Desde lo cotidiano, el cuerpo es visto como el espacio desde donde se enfrentan las múltiples opresiones, instauradas históricamente por el control cultural estructural del patriarcado, el colonialismo y el capitalismo; poder sanarlo y rescatarlo da pie a la resistencia por la defensa del territorio-tierra ligado al territorio-cuerpo, esta defensa vista como acto político esperanzador lleva a la construcción de un mundo diferente, que transforma las opresiones en emancipaciones y en desde donde la lucha por la liberación de las mujeres y sus cuerpos reivindican la necesidad de la defensa de la vida.

Este ejercicio liberador del feminismo se articula al quehacer de la psicología de forma necesaria, teniendo en cuenta su impacto social en el trabajo con las comunidades, para promover espacios de reflexión colectiva que redunden en la transformación cultural de lo históricamente aprendido.

En este sentido, la psicología desde una metodología feminista, genera acciones que buscan la liberación del cuerpo, del pensamiento, de las emociones, de la vida y del ser, de aquella estructura social sexualmente jerarquizada, que establece dinámicas de opresión en todas las dimensiones de la vida. Esta libertad entendida como un principio filosófico para la construcción de autonomía de las mujeres, tiene un fundamento sexual profundo, que necesariamente nos hace revisar para

transformar la sexualidad de las mujeres, a raíz de su construcción cultural, social e histórica que resalta el hecho de que, como explicó Simone de Beauvoir, las mujeres no nacen, sino que llegan a serlo, asunto ligado indudablemente a los roles impuestos socialmente (Lagarde, 1999).

Es por esta razón que el fortalecimiento y transformación de la mujer a través del relacionamiento con su cuerpo y el reconocimiento de sus derechos sexuales y derechos reproductivos² son fundamentales para la adquisición de su autonomía y para su poderío, al tener un relacionamiento cercano, oportuno, de respeto y disfrute con su cuerpo; esto se convierte en una herramienta contundente para el afrontamiento y la reconfiguración de la vida, para que tenga como fin su bienestar y buen vivir ante cualquier situación.

Cúmulo de violencias

Hay que resaltar la importancia de conocer las formas de violencia, cómo son y cómo se perpetúan en la vida y relaciones de las mujeres. Dentro de las propuestas teóricas sobre el análisis de todas las violencias, se encuentra el modelo explicativo piramidal desarrollado por Galtung (2004), que puede utilizarse en el análisis de las dinámicas de las violencias contra las mujeres, este distinguen tres tipos; *la estructural*, entendida desde las inequidades que sostienen los sistemas de opresión, que no se dan de manera independiente, sino que se superponen en categorías como sexo, género, clase, raza, orientación sexual y capacidad sexual. *La cultural*, que engloba los discursos que validan, reproducen y mantienen la violencia, entre ellos podrían nombrarse el sexismo, el racismo entre otros; estas representan la configuración de lo real del mundo material y simbólico, son descritas como invisibles y se ubican en la base de la pirámide retroalimentando su existencia. Finalmente, se encuentra *la violencia directa* que ya en la cima de la pirámide, condensa todos los actos específicos y particulares ubicados y proyectados en los cuerpos, emociones y simbologías de las mujeres. Estas tres violencias se retroalimentan de manera no lineal, lo que permite observar que las consecuencias de las violencias directas de género contra las mujeres, se verán influenciadas por las estructurales y simbólicas, generando una lógica acumulativa de daños o impactos (Mujer, 2015). Así, se percibe cómo:

La desvalorización simbólica de la mujer (violencia cultural), la llevó históricamente a un estatus de subordinación y exclusión institucional (violencia estructural) y esta marginación y carencia de poder favoreció su conversión en objeto de abuso físico (violencia directa). (Viejo, 2005, pág. 37)

² “Son los que buscan garantizar el ejercicio y desarrollo libre, informado, saludable y satisfactorio de la sexualidad, fundamentados en el disfrute de la sexualidad y el erotismo, sin coacción y libre de toda forma de violencia, implican explorar y disfrutar una vida sexual placentera, sin miedos, vergüenza, temores, inhibiciones, culpa, creencias infundadas, prejuicios, que limiten la expresión de estos derechos” y que “...se sustentan en la facultad que tienen todas las personas a tomar decisiones libres y sin discriminación, sobre la posibilidad de procrear o no...” (MinSalud, 2018)

Esto se justifica a través de la continua instauración de ciclos de violencia en las relaciones de pareja, que bien a descrito Lenore Walker (2013) en tres momentos: *La fase de tensión* que se identifica principalmente por una tensión gradual, la irritabilidad del hombre aumenta sin motivo aparente; hay hostilidad, pero no explosiva; la mujer calma, complace y evita molestar a su pareja creyendo que de esa forma puede evitar la agresión, pero esa tensión sigue ahí, dando lugar así, a la segunda fase, *fase de agresión* en donde la violencia estalla, produce agresiones físicas, psíquicas y sexuales; generalmente, en este momento, la mujer decide aislarse, pedir ayuda o denunciar; y finalmente, *la fase de conciliación* donde desaparece la tensión y la violencia, el agresor pide perdón, es cariñoso, es amable, hace promesas de cambio, compra cosas, supone un refuerzo positivo para que la mujer violentada siga “al lado de él” y mantenga la relación. Ella cree en las promesas de cambio, le da una nueva oportunidad.

Aquí se entretrejen el factor de mantenimiento de la violencia y de las relaciones de violencia íntimamente ligados a la estructura y al sistema social de pensamiento: agresor- víctima. ¿Por qué negarle una oportunidad?, recuerdan los comportamientos antes del episodio, cómo era en la etapa del enamoramiento y espera que, en el arrepentimiento, puedan re-encontrarse y volver a lo que era la relación. Pero con cada nueva oportunidad, el ciclo vuelve a iniciarse, aumenta la frecuencia, incrementa la intensidad de las agresiones, la espiral de violencia puede llegar a tal contundencia sobre los cuerpos de las mujeres, que logra materializar el feminicidio (Segato, 2016).

Es por esto que el empoderamiento de las mujeres a partir del fortalecimiento en el conocimiento de su cuerpo, los derechos y la comprensión de las formas de violencia, genera rechazo hacia todas las formas de desinformación latentes en el mundo, donde las mujeres no existen, donde se infunda el desconocimiento; desde la formación académica, hasta en el cumplimiento de los derechos, como los sexuales y reproductivos; en cualquier información que es importante para las mujeres se ejerce control y los mecanismos de opresión del género se movilizan, dejando en evidencia cómo, “el cuerpo de las mujeres ha sido la mayor parte de la historia, espacio de dominación, violencia y enajenación. Efectivamente, los cuerpos de las mujeres han sido y aún son para muchas, territorios ocupados” (Lagarde, 2012, p.241).

Es así que este proceso se percibe como un campo de guerra, donde por ejemplo la violencia de pareja se parece mucho a las estrategias guerreristas (Valls-Llobet, 2006) porque *entran solapadamente*, como infiltrados, y no llegan de una con las armas sino que empiezan a establecer *mandatos de género*, buscando domesticar y tomando el territorio cuerpo de las mujeres como propio, hasta el punto en que las mujeres no sienten que les pertenece, es entonces cuando se asumen como herramienta disciplinadora y así se reproduce la moral internalizada; lo que sigue es *cercar al enemigo*, cada vez que se escucha hablar de las violaciones en un espacio público, se les recuerda a las mujeres que deben estar en la casa, confinadas a espacios privados, infundiendo miedos y encontrando así menos espacios seguros para estar. Por último, y como en toda guerra en que el fin es *la destrucción del enemigo*, el fin máximo es el feminicidio, y esta destrucción que se ejerce sobre el cuerpo y la vida de las mujeres en estos procesos de violencia, va más allá de la

muerte, pues afecta psicológicamente, atraviesa la identidad y las configura y normatiza, como dijo Lagarde, a partir del ser y existir para el otro.

Psicología y configuración del quehacer social

Se refleja la importancia de la acción de la psicología social comunitaria, que como la describe Montero (2004), es una rama de la psicología que estudia los elementos psicosociales que posibilitan fomentar y desarrollar el poder que los sujetos tienen sobre su ambiente tanto individual como colectivo, para dar solución a los problemas que los afectan y a partir de ello, transformar el ambiente y la estructura social que les es propia. En esa medida, el accionar desde la psicología comunitaria lleva a los psicólogos y a las psicólogas a compartir los conocimientos con las personas integrantes de la comunidad, permitiendo así la transformación social desde un trabajo en conjunto con las necesidades de las poblaciones, gestando objetivos comunes, esto se logra a partir de la acertada identificación de las potencialidades psicosociales de la comunidad, para incentivarlas y propiciar cambios en los modos de vivir e interpretar la realidad para generar transformaciones positivas a nivel particular, subjetivo y social (Montero, 2004).

Así pues, la psicología social comunitaria aborda el contexto social y cultural en el que las comunidades se desenvuelven, concibiéndolas como cambiantes y dinámicas, compuestas por sujetos sociales activos dentro de su realidad, esto da cuenta de que los procesos desarrollados bajo este enfoque buscan reconocer y trabajar sobre las habilidades, fortalezas y capacidades de las comunidades, orientándolas hacia el desarrollo comunitario y el cambio social (Montero, 2004). Se resalta entonces el carácter político del accionar de la psicología, ya que promueve la formación personal, el desarrollo social y el fortalecimiento de las comunidades en general, a partir del estudio de la acción en cuanto ideológica, entendiéndola como la fuerza social que genera formas concretas de vivir, pensar y sentir de las personas, es decir que la objetividad social, se convierte en subjetividad individual y en la interacción con las demás personas hay una realización como sujetos actores de sus realidades (Martín-Baró, 1983).

La psicología social comunitaria responde entonces a la necesidad de acción, desideologización y transformación de las identidades, percepciones, espacios y contextos que tanto la investigadora como la comunidad comparten, siendo una de las herramientas más importantes para la transformación de las realidades y el quehacer psicosocial.

Segunda parte:

Acerca de las reflexiones individuales y colectivas

El territorio/cuerpo en lo público

Como se mencionó anteriormente, el ejercicio de la transformación, el accionar público y la generación de actos simbólicos, como sentido de denuncia y visibilización de la vulneración de los derechos humanos y la vida de las mujeres, es un eje fundamental dentro del trabajo con *La*

Ruta Pacífica de las Mujeres. Como se dijo anteriormente, este se fundamenta en la importancia de los procesos simbólicos, estéticos y artísticos como herramientas de comunicación, denuncia y de accionar político, apuestas que buscan ofrecer a los expectantes una reflexión crítica de cómo el cuerpo y la vida de las mujeres han sido atravesadas por el sufrimiento, daños, afectaciones y vulneraciones en la realidad histórica del país y de cómo la apuesta por la paz y la defensa de la vida es un baluarte fundamental en las luchas de las mujeres.

Estos espacios aportan desde todos los saberes una mirada diferencial a las problemáticas del país que atraviesan a las mujeres, propiciando encuentros de construcción de la memoria, en los que como psicóloga en formación la practicante pudo aportar su conocimiento histórico y su propuesta desideologizadora ante la organización social, su apuesta política feminista, reafirmando a partir de estos y del ejercicio personal el baluarte de que lo personal es político, al colocar en escena los cuerpos, históricamente confinados a lo privado, a estar en casa, a ser un territorio ajeno e incluso al ejercicio profesional desde el escritorio o a la acción sólo para el otro en espacios específicos sin horizonte transformador; así se logra reconocer cómo el plasmar los sentires y las emociones que atraviesan las realidades en escena, hacen que estos espacios impacten en la percepción de las realidades de quienes los hacen posibles como de quienes los vivencian.

Durante el desarrollo de la práctica se realizaron diferentes actos simbólicos, los cuales buscaron resaltar por medio de expresiones artísticas, performance y movilizaciones en las calles, parques y plazas de la ciudad, lo simbólico, estético, artístico y corporal como herramientas pedagógicas para la exposición de la verdad, la denuncia y el inconformismo, necesarias para los procesos de reparación. Esas prácticas, se convierten entonces en una forma esencial para el trabajo e impacto psicosocial en una comunidad o sociedad en general, ya que logra movilizar y tocar fibras muy personales, emotivas, de afectos e identidades, lo que permite que el acercamiento sea desde principios como la sororidad, el reconocimiento la otredad, la escucha, el acompañamiento y el bien común; así mismo el crecimiento personal por parte de la practicante al poder pasar por su cuerpo todo lo que en escena se expone y denuncia, hizo que esta pudiera colocarse a sí misma en el espacio y sintiera como desde el construir con las otras y para las otras, se genera el reconocimiento de las capacidades individuales y que como mujer se le han visto negadas en los espacios tanto público como privados.

Dinámicas pedagógicas e institucionalidad

El desarrollo de diversas formas de acercamiento y acompañamiento a comunidades, además de propiciar encuentros amplios, generan accionares directos en donde *La Ruta Pacífica de las Mujeres*, desde el enfoque psicosocial, brinda diferentes espacios en comunidades e instituciones públicas y privadas, así como procesos de formación y sensibilización en instituciones educativas, los cuales surgen desde la necesidad de ofrecer a las y los docentes de Pereira, escenarios de discusión y aprendizaje enfocados en la importancia de hablar sobre los derechos sexuales y reproductivos, las violencias basadas en género, el proceso de paz y la construcción de estrategias

y herramientas pedagógicas para trabajar estos temas en las aulas.

Algo fundamental en el abordaje de este accionar es la construcción conjunta y en equipo por parte de las practicantes, quienes por medio de sus apuestas pedagógicas construyen escenarios en donde las discusiones buscan siempre una articulación de su ejercicio político, accionar comunitario y apuesta por una vida libre de todas las formas de violencia en contra de la mujer, con la construcción de paz como herramienta movilizadora, esto permite a las practicantes ser las actoras de su proceso académico-práctico. *La Ruta Pacífica de las Mujeres* posibilita las herramientas necesarias para este tipo de ejercicios, siendo fundamental su trabajo conjunto con la Casa de la Mujer y la familia Stella Brand de Pereira, permitiendo a las practicantes reivindicar la importancia del trabajo de las organizaciones de mujeres en el territorio; se logra acompañar a colegios en jornadas como la conmemoración del 8 de Marzo Día Internacional de la Mujer, espacios donde su participación contribuye a la apuesta por la despatriarcalización del pensamiento, de transformación de la historia y de cambios en los paradigmas académicos.

Dada la apuesta académica de *La Ruta Pacífica de las Mujeres* como pilar fundamental de su acción en el marco del posicionamiento de la verdad de las mujeres en el conflicto armado colombiano, esta práctica contó con un componente investigativo que permitió el acercamiento a procesos con mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado, donde se invita a participar de la conmemoración del día en contra de esta violencia. Allí se logró generar un espacio simbólico que buscaba resignificar la relación con los cuerpos de las mujeres, que, al haber sufrido actos de violencia, se han visto dañados e incluso ellas mismas han roto la relación que tienen con este. Dichos encuentros dejaron en evidencia cómo se ve afectada la seguridad, la autonomía, el autoconocimiento y los procesos de socialización, generando alteraciones en las relaciones que las mujeres entablan con las otras personas y con ellas mismas, y como el acompañamiento psicosocial desde un enfoque de género, posibilita procesos de transformación significativa para las mujeres.

Así mismo, se generaron encuentros con instituciones como la policía, en donde se expone el trabajo en que La Ruta acompaña a la Casa de la Mujer: el observatorio de feminicidios, que tiene como objetivo denunciar los feminicidios e intentos de feminicidios en Caldas y Risaralda, mostrando las formas en las que se naturaliza la violencia a la hora de exponer las noticias en los medios de comunicación escritos; se socializa además a las mujeres de la institución la Ley 1257 del 2008 por la cual se reconoce el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias, lo que permitió reflexionar sobre el ejercicio del ser mujer policía, la necesidad de luchar en contra de la violencia hacia ellas por razón de su sexo en el interior de la institución y además la necesidad de propiciar las formas y espacios para que las mujeres víctimas de violencias denuncien y que en los casos que se presenten y puedan intervenir, se les de la viabilidad necesaria y la seguridad a las mujeres víctimas de protección y celeridad en los procesos.

Las resistencias de las mujeres en las Colonias

Este accionar académico y político en el territorio, obedece a la apuesta que se ha trazado la

Ruta Pacífica para la transformación de las realidades, desde un acompañamiento y trabajo comunitario con enfoque psicosocial, buscando generar un impacto en las comunidades y la vida de las mujeres, con el propósito de que estas se reconozcan como actoras y transformadoras de su cotidianidad, es por esto que una población muy importante de mujeres a las que acompaña la Ruta son de la comunidad de las Colonias, en donde junto a la Casa de la Mujer y la Familia Stella Brand, se tiene un espacio de empoderamiento, desde los feminismos, la sororidad, el acompañamiento psicosocial y el uso de herramientas pedagógicas desde la educación popular.

Esta apuesta parte de la realidad de la población y del reconocimiento de su contexto social, económico, político y cultural, como escenario que recibe personas desplazadas de gran parte del país; la apuesta por la desideologización del pensamiento que está infundado dentro de la estructuras de dominación y los ejercicios de poder y control, la transformación de las realidades, resaltando el análisis diferencial entre géneros, razas, sexos y clase, el fortalecimiento de los conocimientos propios y la construcción de autonomía en las mujeres.

Esto conllevó a repensar en una escuela de formación de lideresas, que, si bien en esta población ya se venía trabajando en conjunto con la Fundación Crisol temas concernientes para las madres, el hecho de que la población sea fluctuante, permite que hoy en día se encuentren diferentes problemáticas. Por ello, se plantean una serie de sesiones que permitan una sensibilización a partir de su propia vida y de esta forma propiciar la construcción de herramientas personales y colectivas desde los feminismos y las pedagogías populares, para pensarse como mujeres actoras y constructoras de sus realidades, para afrontar y fortalecer diferentes aspectos, como también problematizar y cuestionar sus dinámicas y propiciar transformaciones en sus propias vidas y sobre las diferentes dificultades que identifican en sus familias (pautas de crianza, roles, sus metas en los estudios y/o trabajos, las violencias, la sexualidad, el machismo), en sus relaciones, en la convivencia y en el tejido social y comunitario.

Este proceso de la escuela para lideresas de las colonias, como las participantes decidieron llamarla, llevó a que las que decidieron asistir se llevaran de estos espacios aprendizajes importantes para su autonomía, a la hora de ejercer sus derechos y reconocerse como actoras de su comunidad y de sus propias vidas, esto deja ver cómo por medio de la aplicación de metodologías feministas y las pedagógicas alternativas de la educación popular, que llevan fuertes componentes simbólicos y de propósito descolonizador y deconstructivo, propiciaron espacios de aprendizaje para y desde la comunidad, donde el cuidado personal y la instauración de un pensamiento crítico de la realidad, conlleva a la transformación en las dinámicas de relacionamiento entre las participantes, sus familias y su entorno.

El impacto sobre la vida no solo de las mujeres que participaron de este espacio, sino para la practicante fue de gran importancia dentro del proceso, ya que poder compartir conocimientos profesionales y de apuesta política como el feminismo, hicieron que la vida de esta se viera transformada por las realidades que allí se compartían y vivenciaban, que al ser migrante también

y estar reconociéndose desde otros territorios, generó bastante empatía por los procesos de las mujeres residentes en Las Colonias, quienes a su vez desde sus quehaceres como mujeres, madres, hijas y esposas dejaron enseñanzas valiosas que aportaron a las concepciones del resistir y re-existir de la practicante.

A manera de conclusión: Psicóloga social comunitaria y feminista

Es importante resaltar de los diferentes procesos de la Ruta Pacífica de las Mujeres, el hecho de la intervención psicosocial desde una mirada de género, la cual permiten dar una base ético-política sólida en el camino de la transformación de la realidad social actual de las mujeres, en donde estas se construyen desde lo individual y lo colectivo, desde las subjetividades propias y de las miradas de otras hacia ellas. Así pues se reconoce la necesidad de lo psicosocial para hacer énfasis en los procesos de interacción, como concepto que pone en relevancia el carácter bidireccional de la relación del sujeto con la sociedad, en donde la intervención y la acción se genera a partir de una comprensión integral de los fenómenos, vivencias e impactos que atraviesan la vida y que metodológicamente nos llevan a la intervención psicosocial con enfoque de género como la forma de transformación de la vida en relación con los otros y las otras.

Así pues, en el ejercicio con la Ruta, confluyen diferentes saberes y conocimientos que sujetos a sus principios antimilitaristas, feministas y pacifistas, aportan directamente al crecimiento ético-político de la practicante, fortaleciendo su integridad y consolidando su formación, generando así las herramientas necesarias para las dinámicas personales y laborales del quehacer profesional.

Además de propiciar espacios de aplicación y fortalecimiento de los conocimientos adquiridos en el pregrado, por medio de la construcción y acción de acompañamientos, intervenciones y acciones, se puede reconocer el ejercicio profesional psicosocial, a la hora de dirigirse a un auditorio o grupo amplio de personas, el manejo de un grupo, el diseño, desarrollo y ejecución de planes de trabajo de forma asertiva y organizada; se fortalece el ejercicio fundante de la psicología para la toma de conciencia frente a la existencia, donde el baluarte personal y de transformación colectiva de las realidades, hacen del ejercicio político del ser feminista, la razón que atraviesa todas las acciones donde el diseño de espacios de trabajo artístico, simbólico y estético, hacen de la creatividad, la pedagogía y la lúdica, las herramientas para la transformación.

Finalmente conviene resaltar, cómo la práctica generó reflexiones que movilizan la autocrítica y cuestionamiento de los privilegios, la desnaturalización y deconstrucción tanto de los roles establecidos por la sociedad heteropatriarcal-heteronormativa, como la de todas las formas de violencia y los sistemas que las soportan; esta movilización interna lleva a que desde la sensibilidad que genera la criticidad, impacte la vida integral de la practicante, quien lleva esto no solo a sus procesos personales individuales, sino también al trabajo colectivo y a los escenarios y procesos en donde tiene incidencia. Este paso por la práctica entonces, lleva a la comprensión de la realidad desde una mirada interseccional, que permite dar explicación de las formas de reproducción de los

diferentes sistemas que controlan las vidas de las personas y cuestionan el lugar que ocupan las mujeres atravesadas por todos estos. Finalmente, es de resaltar el impacto de la Ruta Pacífica de Mujeres en la generación de escenarios cuyo fin es el empoderamiento para la transformación de las realidades.

Referencias

- Cabnal, L. (2015, 06 de febrero). De las opresiones a las emancipaciones: mujeres indígenas en defensa del territorio cuerpo-tierra. *Pueblos*. Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/blog/2015/02/06/de-las-opresiones-a-las-emancipaciones-mujeres-indigenas-en-defensa-del-territorio-cuerpo-tierra/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA!*. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Polylog*. Recuperado de <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México, D.F., México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Recuperado de <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/ElFeminismoenmiVida.pdf>
- Lagarde, M. (1999). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*. España: Puntos de Encuentro. Recuperado de https://www.caladona.org/grups/uploads/2013/04/claves-feministaspara-el-poderio-y-autonomia_mlagarde.pdf
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología, psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Mujer, S. D. (2015). *Daños e impactos específicos en la salud mental de las mujeres por las violencias que padecen y factores diferenciales (incluyendo afectaciones particulares por modalidades de violencia)*. Bogotá, Colombia: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Olga. (2016, 08 de marzo). Marcela Lagarde: «El feminismo quiere construir una sociedad en la que hacer vivible la vida». *Hermandad Obrera de Acción Católica*. Recuperado de <https://www.hoac.es/2016/03/08/marcela-lagarde-antropologa-y-feminista-el-feminismo-quiere-construir-una-sociedad-en-la-que-hacer-vivible-la-vida/>

Ruta Pacífica de las Mujeres. (15 de Enero de 2014). *Ruta Pacífica de las Mujeres*. Obtenido de <https://www.rutapacifica.org.co/ruta-pacifica>

Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado colombiano*. Bogotá: Ruta Pacífica de las Mujeres.

Ruta Pacífica de las Mujeres. (2003). *La Ruta Pacífica de las Mujeres: No parimos hijos e hijas para la guerra*. (1 ed.). Medellín: Ruta Pacífica de las Mujeres.

Sánchez-Blake, E. (2016). La Ruta Pacífica de las Mujeres: repertorios simbólicos en la búsqueda de paz y reconciliación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (71): 301-319. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce301.319>

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Traficantes de Sueños. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Valls-Llobet, C. (2006). *Mujeres Invisibles*. Barcelona, España: Debolsillo.

Viejo, C. M. (2005). *Violencia estructural y directa: mujeres y visibilidad*. España: Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27221/1/Feminismos_6.pdf

Walker, L. E. (2013). *Amar Bajo el Terror. Por qué algunas mujeres maltratadas matan y cómo la sociedad responde*. Madrid, España: Queimada.



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Influencia de los estilos educativos parentales en la participación comunitaria

Influence of parental styles in communitary participation

Belcy Liliana Venegas Avellaneda. *belcyvenegas@hotmail.com*
María Eugenia Risueño Solarte. *meriso1078@gmail.com*
Bibiana Patricia Rojas Arango. *brojasarango@yahoo.es*

Psicólogas Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Recibido: 15-octubre-2019

Aceptado: 06-diciembre-2019

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación cualitativa fundamentada en la teoría Ecosistémica del Desarrollo Humano, de enfoque etnográfico, realizada con 10 familias de un barrio de la ciudad de Popayán, desde una percepción bidireccional de padres e hijos sobre los estilos educativos parentales (democrático, autoritario, negligente e indulgente) y su influencia en la participación comunitaria a partir del estudio de dos categorías: sentido de comunidad e identidad comunitaria. Los hallazgos develaron que el estilo educativo Autoritativo o Democrático procura una mayor tendencia a la participación comunitaria en el que los roles de ambas figuras paternas son significativos. Igualmente, se determinó que la participación comunitaria de algunos miembros de las familias, cuyos estilos parentales son el autoritario y el negligente parece estar motivada, más por circunstancias particulares de cada individuo que por la influencia familiar, mientras en el estilo indulgente no muestra interés en la participación comunitaria.

Palabras Clave: Estilos educativos parentales (EEP), participación comunitaria (PC), Sentido de comunidad (SC) e identidad comunitaria (IC)

Abstract

This article presents the results of the qualitative research based on the Ecosystem Human Development Theory, with ethnographic approach, made with 10 families in a neighborhood of Popayán city, through a bidirectional perception of parents and children about styles parental education (democratic, authoritarian, negligent and indulgent) and its influence on community participation, through the study of two categories: sense of community and community identity. The results suggested that authoritative or democratic educational style (AD) seeks a greater tendency to community participation of families, in which the role of both parental figures seems be fundamental. Equally, this research determined that community participation of some members of families whose parental styles are the authoritarian and the negligent seems to be more motivated by the particular circumstances of each individual than by family influence, while the negligent educational style shows no interest in community participation.

Keywords: Parental educational styles, communitary participation, sense of community and community identity.

Cómo citar este artículo: Venegas, B., Risueño, M., y Rojas, B. (2019). Influencia de los estilos educativos parentales en la participación comunitaria. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 32-51.

Introducción

La investigación centrada en la familia, como núcleo fundamental de la sociedad, cobra especial interés en la medida en que se trata de un sistema abierto, en continua transformación social, cuyas funciones biológicas, educativas, sociales y culturales, determinan tanto las conductas individuales como las habilidades sociales para interrelacionarse en comunidad. Como lo afirma Patiño-López (2015), en el sistema familiar se “desarrollan las estructuras cognitivas, emotivas, comunicativas y por lo tanto la subjetividad y la identidad de las personas” (p.73), constituyéndose así como el primer entorno socializador (Bronfenbrenner, 1987), cuyas prácticas inciden directamente en el quehacer ciudadano y, por ende, en el desarrollo comunitario, de acuerdo con la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, postulada por este autor y sobre la que se fundamentó el presente estudio.

Desde esta perspectiva, resulta importante reconocer cómo los estilos educativos parentales –EPP- (Autoritativo o Democrático, Autoritario, Indulgente y Negligente), determinados por la relación afecto-autoridad (MacCoby & Martín, 1983), Citados por Torío, Peña & Rodríguez (2008), gracias a los estudios de Baumrid (1967-1971); se convierten en una característica determinante de la dinámica familiar e influyen en las relaciones con otros sistemas ambientales en los que el sujeto se desarrolla, como lo postulan Torío, et al., (2008) y, más recientemente, Prieto, Cardona, & Vélez (2016).

Los EEP (estilos educativos parentales) se abordaron desde el paradigma cualitativo de la investigación con un enfoque etnográfico reflexivo, en tanto que la mayoría de los estudios sobre la temática han estado determinados por enfoques de carácter cuantitativo o mixto, tal como lo evidenció el rastreo para el estado del arte efectuado por las investigadoras y estará determinado por una perspectiva bidireccional de la relación padres-hijos-padres, según los postulados de Musitu & Cava (2001), García & Gracia (2010) y Aroca & Paz (2012), ratificados por estudios posteriores efectuados por Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, (p. 2013) y Capano, Del Luján & Massonnier (2016).

La pregunta de investigación que orientó el presente estudio fue: *¿Cómo influyen los estilos educativos parentales en la participación comunitaria de un barrio de la ciudad de Popayán?*, que surge de la necesidad sentida y expresa por la comunidad sobre la indiferencia a la participación comunitaria, especialmente de las nuevas generaciones, en un contexto históricamente vulnerable con niveles socioeconómicos 1, 2 y 3, con múltiples problemáticas originadas por factores de pobreza, desempleo, indiferencia social, violencia generalizada (intrafamiliar, riñas callejeras, presencia de pandillas en barrios circunvecinos) y con un número significativo de familias víctimas del conflicto interno.

La percepción de la comunidad se corresponde con el estudio realizado en Chile sobre la temática por Díaz, Martínez & Cumsille (2003), cuando exponen que “...los jóvenes no estarían adquiriendo las habilidades de convivencia comunitaria y participación cívica necesarias para su

vinculación efectiva con el medio, y para contribuir cualitativamente a su bienestar y el de sus comunidades.” (p. 64), situación que atribuyen al escaso vínculo entre las instituciones comunitarias y las administraciones locales.

En el ámbito nacional la situación no es muy distinta. Los estudios más recientes establecen que la pobreza, la violencia, la burocracia, el clientelismo, la falta de educación para la participación, la percepción de no sentirse representados por los programas y líderes que se perpetúan en el poder y la corrupción constituyen factores que inciden en la escasa participación de los jóvenes en espacios de impacto político, como se encontró en las investigaciones realizadas por Bravo (2011) en la ciudad de Medellín, por Orozco (2011) y Varón (2014) en Bogotá, que, como lo plantea Montero (2004), conlleva a una participación nominal y no contribuye a la democracia, situación ésta que agudiza la dependencia y la pasividad de las comunidades.

Teniendo en cuenta que los diferentes estudios han determinado una influencia considerable de los estilos EEP en el desarrollo del sujeto, tanto a nivel individual en la presentación de trastornos psicológicos (Jiménez, 2010), como en el ámbito psicosocial para comprender su relación con diferentes problemáticas sociales, verbigracia: el consumo de sustancias psicoactivas (Prieto, Cardona, & Vélez, 2016), el acoso escolar, estudiados por Gómez, Del Rey, Casas, & Ortega (2014), Pérez & Castañeda (2015), Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areñse (2015), el desarrollo de habilidades sociales, según estudios efectuados por Isaza-Valencia y Henao-López (2012), Alarcón (2012), (Linares, Lendínez, & Pelegrina, 2002), (Torío et al., 2008), entre otros; se infiere que los estilos educativos parentales pueden estar influyendo en las escasas habilidades sociales relacionadas con la participación comunitaria.

En ese orden de ideas, se planteó abordar la participación comunitaria con fundamento en dos de los constructos que la integran: el sentido de comunidad y la identidad comunitaria. El primero es entendido como el sentimiento de pertenencia a un grupo, la conciencia de la importancia mutua de sus miembros, según Mc Millan (1996) y McMillan y Chavis (1986), citados por Montero (2004). El segundo, la identidad comunitaria, está mediado por un componente sociohistórico y cultural en donde se tejen y fortalecen sus costumbres, sus formas de percibir el contexto y de expresarlo.

En síntesis, el objetivo general de la investigación se planteó con el propósito de comprender la influencia de los EEP de 10 familias en la participación comunitaria de un barrio. En ese sentido, se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) reconocer los tipos educativos parentales correspondientes a las familias objeto de investigación, evaluando las dimensiones de afecto y control en cada una de ellas, b) analizar la relación entre los EEP y las conductas de participación comunitaria en el barrio y c) generar espacios de reflexión y concienciación frente a la posible influencia de los estilos educativos familiares en el desarrollo comunitario.

En consecuencia, los resultados del estudio dan cuenta de los EEP de las familias sujeto de investigación y los demás factores psicosociales que influyen en la participación comunitaria del

sujeto-comunidad.

Metodología

La investigación estuvo enmarcada en el paradigma cualitativo de la investigación y bajo un enfoque etnográfico reflexivo, que permitió conocer los discursos, narrativas, experiencias e intersubjetividades de los propios protagonistas (Martínez, 2011). Se valió de técnicas como la observación participante que transversalizó el proceso investigativo, de la que se levantaron sendos diarios de campo. Igualmente, se valió de la entrevista con el propósito de reconocer los EEP y su participación en la comunidad, para tal fin se construyeron dos instrumentos (guía): uno orientado a los padres y el otro a los hijos, que, fue adaptado al grupo etario. Por último, se recurrió a la técnica de los grupos focales (uno para adultos y otro para niños) que permitió espacios de problematización y concienciación frente a la participación comunitaria, especialmente, en el marco de las reuniones de celebración de los cumpleaños de las personas que se encuentran en condición de discapacidad y de la Red de Mujeres Solidarias, grupo interdisciplinario que cuenta con una organización informal constituida por lideresas de la comunidad, cuyo propósito es ser apoyo a los miembros y familias de la comunidad, especialmente, en circunstancias de difícil afrontamiento. Espacios comunitarios de los que las investigadoras hicieron parte activa.

La investigación se realizó con y para un número de 10 familias, que una vez planteado el objetivo de la misma, de manera libre, consciente y voluntaria, decidieron participar, coincidiendo con que cinco de ellas se encontraban activas como dignatarios de la Junta de Acción Comunal y otras cinco, ajenas a la organización comunitaria del barrio, con quienes se desarrolló el proceso en tres fases: en la primera se socializó el proyecto de investigación en Asamblea General de la JAC, acogido por la comunidad de manera unánime y se tomaron los consentimientos informados. La segunda fase correspondió a la recolección y análisis de la información y la tercera a la evaluación y validación del proceso de investigación.

El análisis de los datos se efectuó de acuerdo con la técnica de análisis matricial del contenido. En ese sentido, la investigación es de carácter descriptivo en la que se plantearon previamente las categorías (ver figura 1). La unidad de análisis es la Familia a la que se le ha dado el código (F), dentro de ésta se han determinados dos grandes categorías: Estilos educativos parentales (EEP) y participación comunitaria (PC). En la categoría EEP se considerarán las siguientes subcategorías, de acuerdo con MacCoby & Martín (1998): a) autoritativo o democrático (AD), b) autoritario (A), c) negligente (N) y d) indulgente (I), Citados por Torío et al. (2008).

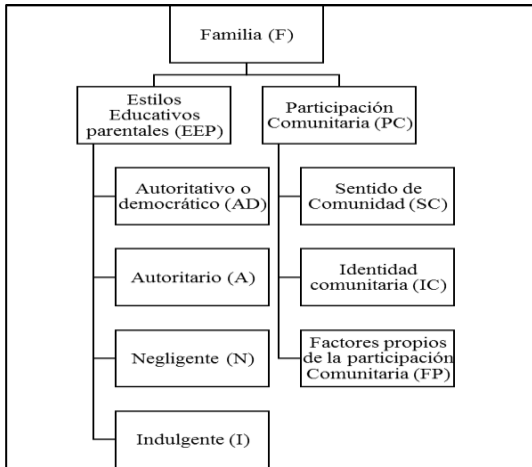


Figura 1. Categorización y codificación. Elaboración propia

Por su parte, en la categoría participación comunitaria (PC), se contempló la subcategoría Sentido de comunidad (SC), en la que se consideraron elementos como a) la membresía, b) la influencia, c) la integración y satisfacción de necesidades, d) el compromiso y los lazos emocionales compartidos, e) la cohesión grupal y f) identidad comunitaria. Otra subcategoría la constituyó la identidad comunitaria (IC), que analizará tres componentes personales y tres componentes comunes: sentido de apoyo personal, sentido de contenido personal, sentido de inclusión personal activa, sentido activo de compromiso personal y sentido de vecindad. (Montero 2004).

Se valió del software de Office Excel, que propició la organización de los datos obtenidos a través de la investigación etnográfica y de acuerdo con las categorías antes establecidas. Se saturó el total de la información recaudada, tanto en medios escritos como audiovisuales, en una matriz de análisis de los discursos de cada familia, previamente codificadas para garantizar la confidencialidad de la información, en materia de EEP.

Para tal fin, se suministró un código, de acuerdo con el orden de realización de la entrevista: Familia 1 (F1), Familia 2 (F2), Familia 3 (F3) y, así sucesivamente para las 10 familias. En el caso de los miembros de cada grupo familiar, además de tener el código de la familia a la que pertenece, se valió de las iniciales de los apellidos de la familia, seguido por la inicial de su sexo, por la inicial del rol que ejerce en la familia y por el número correspondiente a su edad, como lo establece el siguiente ejemplo: Tenemos un miembro de la familia Venegas Risueño que se entrevistó en octavo lugar, entonces la familia tomará el código F8, seguido de las iniciales de los apellidos (VR), el sexo de esta persona es masculino (M), su rol en la familia es hijo (H) y su edad es 13 años. Entonces, para el propósito investigativo, el código de esta persona fue: F8- VR-M-H-13.

Se dispuso de una segunda matriz, sobre la cual se efectuó el análisis de las categorías y subcategorías que determinan el patrón de participación comunitaria (sentido de comunidad, identidad comunitaria y los factores propios de esta). Se diseñó una tercera matriz ecosistémica que posibilitó el análisis de los discursos y de las observaciones de la interacción de las familias

con los diferentes sistemas ecológicos del desarrollo humano.

Finalmente, se valió de la triangulación como método para garantizar la confianza y validez de los resultados obtenidos, por tanto, fueron contrastados permanentemente con los informantes claves, con las propias familias y en la observación constante de los comportamientos comunitarios. Una vez realizados los ajustes requeridos, el trabajo fue puesto a disposición de la comunidad, quienes validaron el proceso investigativo.

Resultados y Discusión

Los hallazgos determinaron que el estilo parental de mayor representatividad en las familias sujeto de investigación es el estilo educativo parental autoritativo o democrático (AD), evidente en cuatro familias, cuyas conductas favorecen las competencias individuales y sociales. En un segundo renglón se reparten equitativamente de a dos familias en los estilos indulgente (I), negligente (N) y autoritario (A). Para mayor ilustración: en cada estilo educativo parental se encontró:

Estilos educativos parentales mayoritarios en las familias sujeto de investigación

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Autoritativo o Democrático (AD).

En las familias F1-MI, F4-MP, F5-MB y F10-CV en la categoría afectividad, prevalecieron discursos que demostraron el compromiso de las familias en la expresión de afecto en sus diferentes subsistemas familiares, como:

"Con sus caricias, besos, abrazos, cuando nos atienden..." (F1-MI-F-H-7),

"Cuando me llevan al médico y están pendientes de mi salud" (F1-MI-F-H-14).

Esta manifestación afectiva, también se traduce en la buena comunicación y la toma democrática de decisiones, cuando exponen:

"Las decisiones las tomamos en familia, dependiendo de los asuntos" (F1-MI-F-M-33).

En relación con la categoría de autoridad, los discursos en estas familias están determinados por la participación conjunta del padre y la madre en el establecimiento y respeto de las reglas, en el sistema filial se percibe que existe un buen acatamiento y adaptación a las normas, tal como se evidencia en las siguientes expresiones:

"Las normas son claras: tenemos horas para jugar, para estudiar, para dormir, aunque a veces se nos pasan (sonríe)" (F1-MI-F-H-7).

Así como cuando los padres manifiestan:

"Les enseñamos valores con autoridad...", "son muy juiciosos y saben obedecer, entonces no

es necesario castigarlos” (F5-MB-M-P-51).

De conformidad con los postulados de Torío et al (2008), con base en MacCoby & Martin (1998), y según las narrativas antes expuestas, en estas cuatro familias prevalece el estilo Autoritativo o Democrático (AD) en virtud que dejan entrever que el afecto está fundamentado en valores como el respeto, la solidaridad, las manifestaciones de abrazos, caricias, besos. La toma de decisiones se realiza en consenso, especialmente a cargo de los adultos, aunque en algunas de ellas involucran a los hijos. Se evidencia una buena comunicación, tanto en el subsistema conyugal, como el fraternal y parental. El lenguaje verbal y no verbal de los hijos permite entrever autoconfianza, alegría, alta competencia en relaciones interpersonales, prosocialidad, tanto en su núcleo familiar como fuera de él. Las normas son claras, la autoridad está determinada por el respeto a los adultos dentro de la familia y a los padres. La división del trabajo en el hogar es democrática, de acuerdo con la edad y roles de cada miembro de la familia. El castigo está determinado por supresión de beneficios y no por castigos físicos o psicológicos.

Así las cosas, se encuentra que en la crianza positiva radica el equilibrio entre la autoridad y el afecto, como lo han demostrado los discursos y vivencias cuyas tendencias están situadas dentro del estilo educativo democrático, que contrarresta la conducta negativista desafiante, la agresión, la inatención y la hiperactividad en los niños (Morales & Vásquez, 2014).

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Autoritario (A).

Por su parte, en las Familias F3-VU y F7-PC los discursos tienden a evidenciar conductas que se ajustan al estilo autoritario (A). Para el caso de la categoría afecto se denotan narrativas exclusivas de la figura materna al respecto:

“A veces se les consiente, se les abraza, se les acaricia” (F3-VU-F-M-29),

“Pues el papá le da afecto al hijo menor, con abrazos y detalles. Con el hijo mayor, no mucho, ellos no tienen muy buena relación” (F7-PC-F-M-52).

Esta situación se corresponde con lo hallado en los discursos de los hijos, en tanto que reconocen más a la figura materna como afectiva y no a la figura paterna, vislumbrándose narrativas como:

“A veces mi mamá nos consiente, mi papá casi no” (F3-VU-M-H-11),

“Mi mamá con abrazos, con atenciones, con besos, mi papa, no”, “Trato de resolver mis problemas yo mismo”. (F7-PC-M-H-23).

De igual manera, en el sistema conyugal de estas dos familias se evidencian rupturas emocionales y comunicativas que imposibilitan una convivencia positiva para el total de los miembros de la familia, lo cual se percibe de las siguientes manifestaciones:

“la relación en pareja es regular, tenemos muchos problemas después de una infidelidad

de mi esposo, no sé a qué hora se me volteó el asunto y él no confía en mí y permanece siguiéndome y celándome” (F7-PC-M-P-51).

Con respecto de la categoría de autoridad, en estas familias se evidencia que está centrada en la figura materna y así la reconocen los hijos cuando manifiestan:

“Mi mamá es la que manda, nos dice las cosas duro” (F7-PC-M-H-11),
“Mi mamá, y me pega feo y me da mucha rabia cuando les pega a mis hermanos” (F3-VU-M-H-6).

De las narrativas antes expuestas se colige una ausencia de la responsabilidad paterna, se evidencia el maltrato físico como medio punitivo y de acatamiento de las normas. Los discursos de los niños reflejan resentimiento debido al maltrato físico del que son víctimas sus hermanos. Esta situación se acentúa por el escaso tiempo para compartir en familia, la falta de comunicación y las pocas manifestaciones de afecto para con los menores de edad.

Lo anterior, evidencia un estilo autoritario represivo, que, según MacCoby & Martín, citados por Torío et al. (2008), se traduce en niños con una baja expresión de su creatividad, de su autoestima, de competencia social, un bajo control de impulso y recurrente agresividad, así como escasa motivación y capacidad de esfuerzo, matizados por episodios de alegría y vitalidad. Resultados éstos que se corroboran con estudios efectuados por Morales et al., (2014) y con Pichardo, Justicia & Cabezas (2009) cuando establecen que los estilos educativos parentales mediados por expresiones negativistas de afecto, “se relacionan con hijos que tienen una baja cooperación social y un alto nivel de agresividad y comportamientos violentos o antisociales.” (p. 43).

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Indulgente (I).

En la categoría afectividad, las narrativas de las Familias F6-CR y F9-MC permiten entrever que las manifestaciones de afecto provienen de la figura materna, especialmente, mediadas por discursos como:

“Sobre todo con los niños, los abrazos, las caricias, estar pendiente de sus cosas”. (F6-CR-F-M-32),
“Si, con abrazos, besos, se le da todo lo que necesita, él es muy importante para mí” (F9-MC-F-M-33).

Esta apreciación se corresponde con la percepción de los hijos cuando manifiestan:

“Mi mamá es muy especial, siempre me habla con mucho cariño, me consiente, me da besos y abrazos” (F9-MC-M-H-11),
“Siempre están pendientes de ayudarnos, mi mamá nos da mucho cariño” (F6-CR-F-M-5).

El afecto en el subsistema conyugal es escaso y no constituye un modelo afectivo para los hijos, tal como se percibe de sus discursos:

“Se ha perdido (refiriéndose al afecto), me siento rechazado, sobre todo por ella (refiriéndose a la esposa) y uno se siente ofendido” (F6-CR-M-P-40).

En cuanto a la categoría de autoridad, se vislumbran narrativas que permiten establecer que el control es laxo por parte de estas familias, como:

“Debe hacer sus tareas, organizar el cuarto, responder por el colegio, a veces lo hacen otras veces se olvidan y por eso hay problemas” (F6-CR-F-M-32).

Los hijos, por su parte, reconocen las normas y en quién reposa la autoridad:

“Mi mamá y mi tío son los que están pendientes de lo que hago, ponen normas, pero a veces no obedezco”, “no les hago caso a mis abuelos, me hago el sordo y los irrespeto”, “a veces no cumplo con los deberes, pero no pasa nada” (F9-MC-M-H-11),
“Pues mi mamá es la que manda, mi papá casi no manda” (F6-CR-F-M-5).

En ese sentido, estas dos familias en sus discursos manifiestan conductas que prevalecen en el estilo educativo indulgente (I), en tanto que se presenta un control laxo con carente implicación afectiva de la figura paterna, así como un modelo de unión conyugal poco funcional y escaso tiempo para compartir con sus hijos. Si bien responden a las necesidades materiales de sus hijos, se evidencia permisividad frente a las conductas negativas e indiferencia ante los comportamientos positivos, lo que se traduce en una autoridad pasiva, prefiriendo no imponer reglas para evitar posibles conflictos. Este hallazgo permite establecer que en estas familias prevalece el estilo permisivo-indulgente (I), que según Torío et al (2008), se traduce en consecuencias comportamentales como: escasa competencia social, bajo control de impulsos, conductas agresivas, escasa motivación, falta de esfuerzo para emprender tareas y proyectos e inmadurez, aunque se perciben alegres y vitales.

Si bien, este estilo educativo promueve un alto autoconcepto, también presentan una baja competencia escolar y social, tal como lo plantea Jiménez (2010), lo que se corroboró con este estudio en la escasa importancia que le dan los hijos a la autoridad parental, en cuanto a su competencia académica y su interacción con pares.

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Negligente (N)

En la categoría afectividad las narrativas de las familias F2-BU y F8-CF expresan un estilo educativo negligente en el que conductas de afecto son escasas, como lo mencionan padres e hijos:

“No manifiesto afecto, sólo con hechos y palabras, pero no soy de besos y caricias” (F8-CF-F-M-55), “sólo les doy consejo, a veces soy agresiva o les reprocho”, (F2-BU-F-M-52), “Las manifestaciones de afecto son de mi abuela, de mis padres no. Ellos son poco cariñosos” (F2-BU-F-H-30).

En lo que se refiere a la autoridad, los discursos permiten entrever un control parental nulo,

como lo advierten, tanto las narrativas de los padres como de los hijos:

“Aquí cada uno hace lo que quiere, por ejemplo F2-BU-M-H-17 no me obedece, parece que no me escuchara” (F2-F-M-52).

“Pero decir que en la casa hay normas, yo creo que no hay” (F2-BU-F-H-30).

“Ellos (los padres), no tienen autoridad, a veces pareciera que yo soy el que mando, nos tienen miedo a los hijos por la forma de ser”. “Me irrita la falta de carácter de mi mamá” (F8-CF-M-H-27).

De los discursos de las familias F2-BU y F8-CF se concluye que la dinámica intrafamiliar ha sido permeada por la interacción poco funcional, mediada por agresiones, indiferencia e irrespeto entre sus miembros. Los límites entre sus subsistemas son completamente difusos. El sistema conyugal en ambas familias está totalmente afectado por conductas recurrentes de violencia intrafamiliar, lo que conlleva a establecer que el estilo educativo parental que prevalece es el negligente, caracterizado por falta de autoridad y deficiente o nula implicación afectiva, que conduce a una “Baja competencia social, pobre autocontrol y hetero control, escasa motivación, escaso respeto a normas y personas, baja autoestima, inseguridad, inestabilidad emocional, debilidad en la propia identidad, autoconcepto negativo, graves carencia en autoconfianza y responsabilidad y bajos logros escolares” (Torío et al, 2008, p.6). Resultados que se validan con lo preconceptuado por Morales y Vásquez (2014), en el sentido de que los niños con una crianza negativa tienden a carecer de empatía social, en virtud de la indiferencia aprendida en sus familias.

A partir de la concepción de determinar los estilos educativos parentales desde una perspectiva bidireccional (tanto de los padres como de los hijos), los resultados permiten establecer que no se presentan mayores diferencias entre los discursos de los unos y de los otros, demostrando la coherencia en sus narrativas para ser clasificados con certeza en uno de los estilos educativos parentales. Así mismo, se confirmó lo planteado por Musitu & Cava (2001), citado por Capano et al (2016), cuando postulan que los estilos educativos parentales parecen estar determinados de manera bidireccional, especialmente, en el caso de las familias con hijos mayores de edad, tal como lo manifiesta el siguiente discurso de uno de los hijos:

“Me escuchan, soy como una autoridad, tienen en cuenta mi consejo, siempre me piden su opinión cuando tienen que tomar alguna decisión.” (F8-CF-M-H-27).

Al realizar el análisis de los discursos sobre las relaciones intrafamiliares, se encontró que las familias donde los niveles de formación de los padres están entre bachilleres y profesionales su estilo educativo parental es democrático. El estilo indulgente se presentó especialmente en familias con padres jóvenes y con formación de educación media, mientras el estilo autoritario fue propio, especialmente, con familia con escaso nivel educativo y donde la figura paterna está ausente como autoridad. En la mayoría de las familias, a excepción de una, se denota una tendencia a que la madre es quien ejerce una mayor autoridad, al parecer por su mayor permanencia en el hogar, mientras en el caso de las figuras paternas su labor se limita a ser proveedores del hogar o, ni

siquiera, asumen las responsabilidades de provisión para la familia, ni de formación para sus hijos. Estos modelos se fundamentan en la concepción machista que aún pervive en la comunidad, lo que se corresponde con lo preceptuado por Musitu (2000), en el entendido de que cada cultura tiene unas características propias que inciden en los estilos educativos de socialización familiar.

Así mismo, los resultados se encuentran en consonancia con los hallazgos de Isaza-Valencia y Henao-López (2012), en los que se ha determinado que en el contexto cultural colombiano el estilo educativo parental que más favorece las competencias sociales es el autoritativo o democrático (AD).

Relación entre estilos educativos parentales y participación comunitaria

Microsistema y Mesosistema.

A través del análisis del discurso se determinó cómo en las familias se expresa la participación comunitaria, de acuerdo con las diferentes categorías y subcategorías previamente definidas, tales como sentido de comunidad (SC), identidad comunitaria (IC) y factores propios de la participación comunitaria (FP). En lo que se refiere al Sentido de Comunidad (SC) los discursos de los padres tuvieron una mayor frecuencia en la influencia, como es el caso de:

"Ellas (las hijas) ven lo importante que es vivir en comunidad, participan en algunas mingas..." (F1-MI-F-M-33),

O del caso:

"A mí, mis papás me enseñaron y yo ese ejemplo lo he dado a mis hijos, hacemos muchas actividades en pro de la gente que lo necesita" (F5-MU-M-P-51).

En lo que se refiere a la membresía, al compromiso y a los lazos emocionales compartidos, se encuentran narrativas como:

"Debemos unirnos para trabajar por la comunidad" (F1-MI-F-M-33),

"Compartimos en las actividades que organiza mi mamá con los de la Junta" (F1-MI-F-H-14),

"Toda la vida he vivido en el barrio y me gusta el trabajo comunitario" (F7-PC-F-M-52),

"Nos reunimos para celebrar fechas especiales como el día de los niños, de la mujer, el día de la familia y otras fiestas en el año..." (lideresa Red de Mujeres Solidarias),

En los anteriores discursos se deja entrever un sentido de comunidad, especialmente arraigado en la población activa de la comunidad.

No obstante, en los niños, niñas y adolescentes entrevistados se evidencia un escaso sentido de comunidad porque la mayoría de sus discursos están determinados por frases como:

"La única que participa en las actividades es mi hermana y la acompañan mis hermanos

discapacitados, los demás no participamos, a ella si le gusta eso" (F2-BU-F-H-29).

"No participan en nada" (F2-VU-M-H-11),

"Ninguno participamos en nada comunitario, la relación con la comunidad es muy distante, ni siquiera nos llevamos bien con los vecinos" (F8-CF-M-H-27).

Frente a los factores propios de la participación, tales como el compromiso y la solidaridad, los padres expresaron discursos como:

"Participo y acompaño a mi mamá en la Junta de Acción Comunal, casi siempre, me gusta que vayamos" (F10-CV-F-H-14),

"Esas mujeres son muy berracas, trabajadoras, da gusto verlas, organizan grandes actividades, nada les queda grande" (F5-MU-M-P-51),

"Soy la única que participo, a los demás no les queda tiempo", "Siempre he participado, hago parte de la red de mujeres, aunque no soy del barrio" (F4-MP-F-M-58),

"Casi no participamos, a la que le gusta es a mi mamá y a veces lleva a mi hija" (F6-CR-F-M-32),

"Se han integrado hombres solidarios" (lideresa de la Red de Mujeres Solidarias).

Estas narrativas dejan entrever el reconocimiento al compromiso de los miembros comunitarios activos y, especialmente, en el rol de la mujer como movilizadoras de la participación comunitaria y puente entre la familia y la comunidad.

En los discursos de los niños, niñas y jóvenes se evidencia que están mediados especialmente por la solidaridad y, en ese sentido expresan:

"Mis papás me han enseñado a que no moleste a otros niños" (F3-VU-M-H-6),

"Ayudo a mi familia y personas discapacitadas o a amigos o a personales normales y a mis hermanos con las tareas cuando no entienden las cosas de la escuela" (F3-VU-M-H-11).

La categoría identidad comunitaria presentó menor frecuencia en los discursos a favor, al encontrar narrativas como:

"Participan (las hijas) en varias actividades culturales como en las clases de baile con la escuela de baile y de patinaje" (F1-MI-F-M-33),

"Los invito para que participen conmigo, pero poco les gusta" (F7-PC-F-M-52) "tenemos muy mala relación con los vecinos en nada participamos..." (F8-CF).

Categorizados los discursos que tienen que ver con la participación comunitaria (sentido de comunidad, identidad comunitaria, compromiso y solidaridad), se clasificaron de acuerdo con las familias a efecto de encontrar posibles relaciones con el estilo educativo parental. En ese sentido, se halló que en las familias sujeto de investigación, que arrojaron una tendencia mayor al estilo autoritativo o democrático (AD), se observaron mayores conductas, discursos y significaciones en torno a la participación comunitaria, especialmente, de parte de los padres, lo que se corresponde con los estudios previos que han demostrado cómo este estilo educativo parental favorece la competencia social (Torío et al, 2008) y Morales & Vásquez (2014). Por su parte, en las familias

que arrojaron los estilos educativos indulgente y negligente, se evidencian discursos y conductas nulas o indiferentes frente a la participación comunitaria, tanto de padres como de hijos. En los estilos autoritarios esta tendencia se divide entre la indiferencia y el interés en la participación comunitaria de los padres y ausente en el caso de los hijos. La figura 4 ilustra y sintetiza este hallazgo investigativo, así: las franjas identificadas en color gris corresponden a la participación de los padres, cuya proporción es mayor en los estilos educativos autoritativo-democrático y en una menor escala en el estilo autoritario. Por su parte, las franjas de color azul corresponden a la participación de los hijos y determinan que en el único estilo educativo parental donde se presenta la participación de los hijos es el autoritativo-democrático.

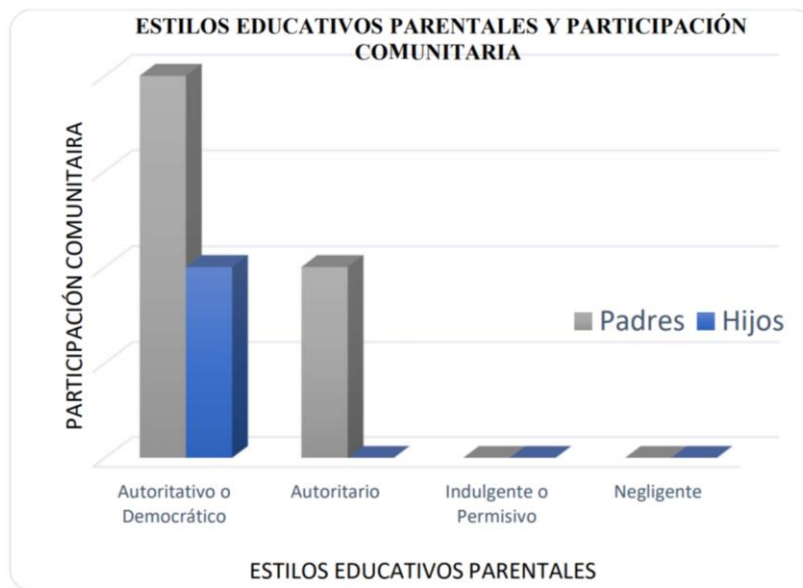


Figura 4. Relación de los estilos educativos parentales y la participación comunitaria, a partir de los discursos de los padres y los hijos. Elaboración propia

Exosistema

A partir de la observación participante en diferentes espacios intersubjetivos comunitarios y de los propios discursos de los sujetos de investigación, se observa que las familias articulan su actuar con otros actores sociales como la Policía Nacional para efectuar algunas actividades, especialmente, las orientadas al apoyo de las personas en situación de discapacidad. Como también, con diferentes personas que, aunque no residen en la comunidad, hacen parte de ella, porque en el barrio tienen sus negocios y han generado un sentido de pertenencia a éste cuando afirman:

“Yo no vivo aquí, pero tengo mi negocio de madera y me ha ido muy bien gracias a mi trabajo y la comunidad, con la que me gusta trabajar en favor de las personas que lo necesiten, incluso con mi familia” (F5-MB-P-51).

Así mismo, se presenta interacción con otras organizaciones como el grupo de adultos mayores

del programa Bandera Joven, la academia de baile Constelación Salsera y, en virtud de las campañas políticas, con algunos candidatos al Congreso de la República, especialmente del partido liberal.

Por otra parte, cuentan con pocos escenarios deportivos o recreativos que contribuyan al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescente, y los existentes pertenecen exclusivamente a las instituciones educativas del barrio, al punto que los niños manifiestan en sus discursos:

"Quiero un barrio lindo, organizado, donde podamos jugar y donde no haya locos porque se llevan a los niños" (F3-BU-M-H-6),

"El barrio me gusta mucho, pero me gustaría tener un lugar donde pueda jugar, como un parque de diversiones" (F3-BU-M-H-11).

Sólo existe una cancha de fútbol y baloncesto comunal, que habitualmente utilizan para organizar fiestas o eventos comunitarios en masa.

Las familias, sin excepción alguna, fundamentan muchas de sus actuaciones en el culto que profesan, sus narrativas dejan entrever que el nivel espiritual se constituye en una base fundamental de la interacción familiar, así como en la comunidad. Es así como una de las informantes clave plantea:

"Me encanta servir a la comunidad, en la iglesia nos enseñan eso y yo siento que aquí lo puedo poner en práctica." (F1-MI-F-M-33).

No obstante, en algunas familias, la diferencia de credos al interior del núcleo familiar, ha generado conflictos de comunicación y percepción frente a las diferentes circunstancias que han tenido que enfrentar:

"Ellos son testigos de Jehová (refiriéndose a su madre y hermano) y no compartimos muchas cosas de la navidad, los cumpleaños, fiestas; eso lo consideran pagano, en cambio a mí me gusta". (F8-CF-M-H-27).

Macrosistema

Los valores culturales se manifiestan en la celebración de fechas propias de la cultura colombiana: navidad, el día de la mujer, día del niño, día de la familia o de la madre, entre otras, amenizadas por intérpretes de música colombiana y con una especial preponderancia de la música salsa, arraigada a la cultura payanesa, y por ritmos modernos como la bachata, el reguetón y la música popular.

Sus costumbres se fundamentan, especialmente, en el valor de la solidaridad, a través del cual generan procesos culturales como pintar murales para embellecer su salón comunal y para incluir a la población que ellos consideran invisibilizada, promoviendo actividades de regocijo y distracción para las personas en situación de discapacidad y la demás comunidad participante.

La mayoría de las familias se encuentran en un nivel socioeconómico 2, y en algunos casos la pobreza es un factor de riesgo en la comunidad, no obstante, en las visitas domiciliarias se constató que ésta no es su principal preocupación, sino lo que más les inquieta es su problemática en la dinámica familiar.

Las fuentes de empleo son escasas, los hombres con el rol de padres se dedican al empleo informal en quehaceres del sector de la construcción, el lavado de autos, la vigilancia, como independientes en cerrajería y carpintería y en dos casos como empleados. En lo que se refiere a las madres, algunas de ellas trabajan, además del hogar, en oficios varios domésticos o en puntos de venta de establecimientos comerciales.

Conclusiones

El abordaje de esta investigación desde una perspectiva ecosistémica, fundamentada en los principios de la Psicología Comunitaria, permitió una mirada holística desde el propio sujeto-comunidad y de hecho, no sólo produjo resultados en el microsistema (familia) y en su interacción con la comunidad (mesosistema), sino que generó un proceso de concienciación colectiva frente a la dinámica de su propia participación comunitaria, que permitió la identificación de las necesidades de la comunidad.

Con relación a la pregunta de investigación ¿Cómo influyen los estilos educativos parentales en la participación comunitaria de un barrio de la ciudad de Popayán?, los resultados dieron plena respuesta a la misma, demostrando la influencia preponderante y positiva del estilo educativo autoritativo-democrático (AD) en la participación comunitaria de los habitantes del barrio porque, como lo estipulan Torío et al.(2008) e Isaza-Valencia y Henao-López (2012), este estilo promueve una conducta individual basada en la autoestima, el autocontrol, la iniciativa, la motivación, la alegría, entre otros factores, que conllevan a la disminución de los conflictos familiares y procura la participación comunitaria, en virtud que favorece la competencia social y la prosociabilidad, fundamentadas, especialmente, en conductas de altruismo y de solidaridad, como es el caso de las acciones en favor de las personas en situación de discapacidad, de los adultos mayores y de las mujeres de la comunidad.

De la misma forma, los discursos demostraron que la participación comunitaria es una categoría fundamental para las familias clasificadas dentro del estilo autoritativo o democrático (AD), quienes a través de ser modelo para sus hijos, esperan que éstos aprendan por imitación sus comportamientos; situación que es evidente en algunas de las familias categorizadas en este estilo.

El estudio confirmó lo preceptuado por Capano & Ubach (2013) cuando establecen que el estilo autoritativo democrático se cimienta sobre estrategias propias de la crianza positiva y confirma otros postulados que reconocen este estilo como el más idóneo para la formación de los hijos a excepción de España, donde se reconoce esta competencia en el estilo indulgente, seguido del autoritativo (García & Gracia, 2010).

En las familias con estilo autoritario, si bien se presenta algún tipo de participación comunitaria de uno de sus miembros, no se percibe la preocupación de los padres porque sus hijos hagan parte de las actividades comunitarias y, por tanto, los discursos de los hijos sobre la participación comunitaria dejan entrever una completa indiferencia, propias de la escasa competencia social, baja autonomía, autoconfianza y creatividad, así como se observa una orientación a la impulsividad; atribuidas al estilo autoritario, según Torío et al. (2008) e Isaza-Valencia y Henao-López (2012).

En los estilos educativos negligente e indulgente los discursos manifiestan el desinterés total por la participación comunitaria, tanto de padres como de hijos. Situación ésta que se corresponde con los preceptos de Torío et al (2008), cuando establecen la baja competencia social como consecuencia de estos estilos educativos parentales.

Gracias a la observación etnográfica se encontró que la mayor fortaleza en el microsistema familia es que cuentan con vínculos fuertes entre sus miembros que conllevan a una cohesión familiar, a pesar de los recurrentes episodios de violencia intrafamiliar, que se observaron, especialmente, en las familias que fueron clasificadas en los estilos educativos autoritario y negligente.

Las narrativas, significaciones y observaciones demostraron que en la mayoría de los núcleos familiares, el rol de la madre se compromete totalmente con la acción formadora, socializadora y educativa de los hijos, mientras se evidencia una figura paterna débil y limitada al rol de proveedor, que no ejerce la autoridad, que presenta escasas o nulas manifestaciones de afecto y de responsabilidad en la educación de los hijos; comportamiento, al parecer, arraigado en el constructo cultural machista y propio de estilos educativos negligentes o autoritarios, que contribuyen a la presentación de las conductas negativas y a la escasa competencia social de sus hijos (Torío et al, 2008) y, por ende, en desmedro de la participación comunitaria, como lo plantean Isaza-Valencia y Henao-López (2012) al considerar que estos estilos limitan el desempeño social.

En lo que corresponde al mesosistema (familia-comunidad), el proceso investigativo estuvo mediado por circunstancias positivas que permitieron su desarrollo eficaz con y para la comunidad debido a la disposición de sus líderes como informantes claves, la participación activa en las diferentes actividades investigativas propuestas y concertadas, así como en la triangulación de la información recaudada.

En ese orden de ideas, se encontraron líderes comunitarios que buscan generar cohesión social, con un compromiso motivado por su realidad como familias con integrantes que afrontan una condición de discapacidad (cognitiva o motora), su sentido de solidaridad o movidos por su concepción espiritual del servicio al otro. Situación ésta que corresponde al sentir de Montero (2004), cuando establece: “Nos comprometemos en relación con algo que consideramos, digno, valioso, necesario, conveniente de hacer, ya sea individual o socialmente.” (p.113). Por tanto, el

Sentido de Comunidad en los líderes se traduce en la participación comunitaria, determinada muy especialmente por la influencia que generan los líderes, en sus propios hijos y en otros miembros de la comunidad, lo que "... implica la cohesión y la unidad del grupo, así como según el caso, la conformidad que pueda darse dentro de él." (Montero, 2004, p. 104).

En el mesosistema familia-comunidad el rol de las mujeres es muy significativo porque, de acuerdo con la observación de sus conductas y narrativas, se constituyen en apoyo emocional, motivan la integración y generan vínculos emocionales compartidos, liderando acciones, no sólo en procura de satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad más subvencionados, sino para generar espacios de recreación y esparcimiento para los propios líderes comunitarios, promoviendo la salud mental comunitaria en todos sus integrantes. Justamente, estos elementos son propios del sentido de comunidad y se reflejan en el compromiso y acción de las de las dignatarias de la Junta de Acción Comunal y, especialmente, de la Red de Mujeres Solidarias del barrio, que hoy está compuesta no sólo por mujeres sino por *hombres solidarios*, constituyéndose así en agentes de transformación social.

Por otra parte, de las narrativas de los niños, niñas y adolescentes se vislumbra su inconformidad por la carencia de espacios de interacción social, que son fundamentales para el desarrollo individual, para fortalecer los vínculos con los pares y con la organización comunal, con el fin de contribuir al desarrollo del sentido de comunidad y de la identidad comunitaria, como lo plantea Ramos-Vidal (2014), y que contribuya a formar líderes para el futuro que continúen trabajando en favor de la participación y el desarrollo comunitario.

Tal como se fue dando la dinámica etnográfica investigativa y, gracias a la necesidad percibida por los líderes comunitarios, también se trabajó con cinco familias que no hacen parte de la organización comunitaria, quienes generaron discursos frente a la necesidad de articularse a la comunidad, lo que conlleva a determinar que, si bien el trabajo estaba limitado a un tema investigativo, la investigación en psicología comunitaria, ineludiblemente, comporta tanto la investigación como la intervención, fundamentada en los principios de la Investigación Acción Participante, en virtud de que la comunidad autogeneró un proceso participativo de concienciación frente a la importancia de la participación comunitaria como mecanismo de desarrollo individual, familiar, colectivo y comunitario. Este hallazgo se encuentra en consonancia con lo planteado por Gracia (2007) al establecer que cuando las familias ajenas a la organización comunitaria perciben el apoyo social de su comunidad se generan procesos emancipatorios de los factores psicosociales que las subvencionan y, por tanto, tienen la necesidad de articularse con redes de apoyo comunitarias.

De acuerdo con lo anterior, el Sentido de Comunidad y la identidad comunitaria se constituyen en base psicológica individual y colectiva de carácter intersubjetivo y bidireccional porque no sólo movilizan o procuran la participación comunitaria (como base política en donde se ejercen las fuerzas de poder en favor de todos), sino que en la medida que la participación comunitaria se

hace efectiva, el sentido de comunidad y la identidad comunitaria se fortalecen y se traducen en la cohesión grupal, en la satisfacción de las necesidades individuales y comunitarias, en la pertenencia, en la construcción de una historia común, en la solidaridad y el compromiso evidentes en el sujeto de estudio; comportamientos que se observaron, especialmente, en los integrantes activos de la comunidad.

Finalmente, con base en la investigación realizada, se comparte la apreciación de investigaciones y teorías previas cuando establecen que el constructo sentido de comunidad es complejo de definir (Montero, 2004 y Ante & Reyes 2016), debido a que en él se articulan múltiples percepciones biopsicosociales, y por tanto, su definición no se puede ceñir a un marco conceptual preestablecido, teniendo en cuenta que el sentido de comunidad se construye y consolida en la articulación de los componentes culturales, propios de cada comunidad.

Referencias

- Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/25041>
- Ante, M. & Reyes, I. (2016). Sentido de comunidad en el barrio: una propuesta para su medición. *Acta de Investigación Psicológica*, (3), pp.2487-2493. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.003>
- Aroca, C., & Paz, L. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones *Teor. educ*, 24(24), 149–176.
- Bravo, M. A. (2011). *Avances y desafíos de la participación ciudadana juvenil en el presupuesto participativo de Medellín* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis469.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. En *Familia y desarrollo humano*.
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83–95.
- Capano, A., Del Luján, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 2016–254. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Díaz, D., Martínez, M.L & Cumsille, P. (2003). Participación comunitaria en

- Adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.12(2), Pág. 53-70.
doi:10.5354/0719-0581.2012.17442
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365–384.
<https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132–158.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gómez, M. (2009). Capítulo 9: Análisis de los Datos, Capítulo 10: Elaboración del Informe de Investigación. En *Introducción a la metodología de la investigación científica* (pp. 137–168). Brujas, Editorial. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2077/lib/unadsp/reader.action?ppg=138&docID=10352979&tm=1485447802070>
- Gracia, E. (2007). El apoyo social a domicilio: la prevención del riesgo social en familias mediante visitas al hogar. En: A. Blanco & J. Rodríguez, ed., *Intervención Psicosocial*, 1st ed. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Isaza-Valencia, L. & Henao-López, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (1974), 253–271. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.138>
- Jiménez, M. J. (2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. *Terapia infantil y juvenil*. Recuperado de: <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Linares, M. C., Lendínez, J., y Pelegrina, S. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de psicología*, 33(1), 79–96. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo, Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 8(8), 1–33. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.metodos.de.investigacion.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. (Editorial Paidós, Ed.). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Morales, C. S. & Vázquez, P. F. (2014). Prácticas de Crianza Asociadas a la Reducción de los Problemas de Conducta Infantil: Una Aportación a la Salud Pública. *Acta De Investigación Psicológica*, 4(3), 1700-1715. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70975-5](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70975-5)
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural.

Anuario de Psicología, 31(2), 15–32. Recuperado de:
<http://revistes.usb.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8854>

- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Ediciones Octaedro, S.L., España
- Orozco, P.A. (2011). *Análisis de la participación ciudadana de los jóvenes en el Distrito Capital. Estudio de caso: sector El Codito en la localidad de Usaquén. Periodo 2004-2009* (Tesis de pregrado). Universidad Colegio Mayor del Rosario, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2554/1015400154-%202011.pdf?sequence=1>
- Patiño-López, J. A. (2015). Procesos de democratización familiar: posibilidad para construir condiciones de transición hacia una sociedad del posconflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 62–79. <https://doi.org/10.17151/rlef.2015.7.5>.
- Pérez, E. y Castañeda, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica del bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 77-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6532208>
- Prieto, J. A., Cardona, L. M., & Vélez, C. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiante de 8 a 10. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1345–1356. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2610>. DOI:10.11600/1692715x.14231161015
- Ramos-Vidal, I. (2014). La Experiencia de Múltiples Sentidos de Comunidad. *Psicología Política*, 48, 47–67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270887822_La_experiencia_de_Multiples_Sentidos_de_Comunidad
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. y Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(2), 419–431. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1951>
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151–178. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988>
- Varón, D. (2014). La ciudadanía juvenil y los mecanismos de participación en jóvenes: El Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622 de 2013) y la construcción de la realidad desde el derecho. *Verba Iuris*, 31, 115-134. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.31.51>





Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas

Social representations on subjectivity, immersed in the pedagogical practices of students with diverse abilities

Julián Alberto Vanegas López. *julianalberto69@hotmail.com*
Angie Katherine Castillo Caycedo. *ktherine.kzttillo@hotmail.com*
Fabián Fernando Cuellar Urriago. *fabian960421@hotmail.com*
Alicia Fernanda Vargas Bahamón. *aliciavargasb10@gmail.com*

Psicólogos y psicólogas Universidad Surcolombiana.

Recibido: 01-octubre-2019

Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

En Neiva actualmente existen centros educativos que realizan programas de inclusión con niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad, pero, además de la normatividad existente es necesario conocer cuáles son las representaciones sociales de sujeto que están inmersas en las prácticas pedagógicas de los docentes dentro del aula. Además, es pertinente interrogar por la subjetividad, cuando las personas con capacidades diversas son reducidas a una condición biologicista y se dejan de potenciar otras dimensiones de su desarrollo. La pregunta de investigación que se propone cómo objetivo responder es ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva acerca de la subjetividad en sus estudiantes con capacidades diversas? El análisis de los datos se realizó mediante las categorías de creencias y prácticas, la búsqueda de estas categorías se efectuó en la agrupación de patrones comunes expresados en los relatos de los docentes. Los resultados revelan tres hipótesis centrales: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad. Se concluyó que la intervención pedagógica de los docentes apunta a la necesidad de control sobre el comportamiento de los estudiantes con capacidades diversas, lo que se convierte en un desconocimiento de su subjetividad en términos de negar su sexualidad y de no contar con una identidad que los represente ante el mundo.

Palabras clave: Representaciones sociales; subjetividad; sexualidad; prácticas pedagógicas; capacidades diversas.

Abstract

In Neiva there are currently educational centers that carry out inclusion programs with children and adolescents in a condition of disability, but, in addition to the existing regulations, it is necessary to know what are the social representations of the subject who are immersed in the pedagogical practices of teachers within from the classroom? In addition, it is pertinent to interrogate by subjectivity, when people with diverse abilities are reduced to a biological condition and cease to enhance other dimensions of their development. The research question that is proposed as an objective to answer is: What are the social representations of the teachers of an Educational Institution in the city of Neiva about subjectivity in their students with diverse abilities? The analysis of the data was carried out through the categories of beliefs

and practices, the search of these categories was carried out in the grouping of common patterns expressed in the teachers' stories. The results reveal three central hypotheses: need for control, to ignore their sexuality and without identity. It was concluded that the pedagogical intervention of teachers points to the need for control over the behavior of students with diverse abilities, which becomes an ignorance of their subjectivity in terms of denying their sexuality and not having an identity that represent before the world.

Keywords: Social representations; subjectivity; sexuality; pedagogical practices; different capacities.

Cómo citar este artículo: Vanegas, J., Castillo, A., Cuellar, F., y Vargas, A. (2019). Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 52-71.

Introducción

En el marco de la educación inclusiva, Colombia ha vivido una serie de transformaciones desde el Decreto 2082 de 1992, luego la Ley 115 de 1994, posteriormente la Ley 1860, recientemente el Decreto 366 de 2009 con servicio de apoyo pedagógico y, por último, la implementación del Decreto 1421 de 2017 en todas y cada una de las instituciones educativas de educación básica primaria y secundaria. Estas normas también han estado acompañadas de propuestas conceptuales que transitaron desde la exclusión, pasando por la segregación y la integración, llegando a la inclusión de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con capacidades diversas. En estas formulaciones legales e intentos pedagógicos, la visión sobre la condición de cada niño o niña en particular no ha trascendido la mirada médica biologicista reducida a un diagnóstico que no contempla las posibilidades subjetivas de la diversidad, desconociendo y dejando de lado otras dimensiones del desarrollo humano.

Ahora bien, en lo que se refiere a datos estadísticos, los datos que obtuvo el Ministerio de Salud y Protección Social (2018) en cuanto a discapacidad, solamente el 3% de la población colombiana se encuentra caracterizada dentro del registro de discapacidad RLCPD, de ese 3%, 231.549 personas se encontraban entre 5 y 24 años de edad, el 55% refirió la asistencia a alguna institución educativa y el 43% se encontraba desescolarizado, de ellos vale la pena mencionar que el 64% reportó el no estudiar debido precisamente a su discapacidad, el 5,1% debido a los costos educativos y el 1.5% a falta de cupos escolares.

Debido a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2017) decidió crear el “PIAR³, que busca adaptar el plan de estudios a cada estudiante de cada curso de acuerdo con sus necesidades, para de esta forma lograr una mayor retención de los estudiantes durante el año escolar.

³ PIAR: Plan individual de ajuste razonable. Aparece en el decreto 1421 de 2017 como una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje para de esta forma favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Ahora bien, la institución en la que se realizó la investigación es una sede que cuenta con una sola jornada y distintas modalidades artísticas como lo son el dibujo, el baile y la pintura con el fin de orientar la educación artística como eje articulador y humanizador del proceso de aprendizaje.

El presente estudio aborda la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva acerca de la subjetividad en sus estudiantes con capacidades diversas? Vale la pena resaltar que se opta por la utilización del término “capacidades diversas” en lugar de “discapacidad”, puesto que esta última hace referencia a un sujeto en minusvalía y, por tanto, inferior. Ahora bien, se estableció como objetivo general el develar las representaciones sociales de subjetividad que subyacen a la intervención pedagógica de los docentes de niños con capacidades diversas de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva, esto con el fin último de describir y comprender un fenómeno, en este caso la subjetividad que se ve representada en aquellas narrativas obtenidas de parte de los docentes, así pues, se trata de una investigación con enfoque cualitativo que parte de los relatos de vida, los cuales son un claro soporte reflexivo de lo social a partir de un relato personal. Según Franco Ferrarotti (2007), la historia de vida o relato de vida, no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única, por ello, se toma el relato de vida como resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. En relación a los docentes, se busca identificar aquellas representaciones sociales que estos tienen en torno a sus estudiantes con capacidades diversas, todo ello por medio de lo que expresan a través de la palabra, de lo que han vivido en su día a día y que se convierte en experiencias, así pues, las representaciones sociales (R.S) son concebidas por Moscovici en 1979 como:

Un corpus organizado de conocimientos y es una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pág. 18)

En tal medida se parte de dos categorías de las diferentes aproximaciones teóricas de las R.S debido a que estas enfatizan los procesos socio cognitivos que participan en el origen y la formación de las ideas y conceptos que son construidas colectivamente y forman el bagaje cultural de una sociedad, es así que los docentes expresan esta realidad mediante las **creencias**, tomadas como los significados e interpretaciones de lo vivido, es decir, la forma en como el ser humano se interrelaciona con el mundo de acuerdo a como piensa las cosas, por esa razón los docentes manifiestan en sus relatos estas ideas que forman parte de sí mismos. Por otro lado, están las **prácticas**, que son las acciones mediante las cuales los docentes interactúan con sus alumnos, esto de acuerdo con su representación social de subjetividad, capacidades diversas e inclusión. Con relación a estas dos categorías, creencias y prácticas, surgieron una serie de patrones comunes que dieron como resultado tres hipótesis centrales que son: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad.

Cabe resaltar que, dentro de este estudio, la subjetividad es concebida a partir de los postulados de Belgich (2004), pues se trata de una instancia histórico social que se construye a partir de los múltiples atravesamientos que la sociedad ejerce sobre el sujeto, con sus diferentes regímenes discursivos, económicos, culturales, ecológicos, etc.

Por otra parte, se hace referencia también a las capacidades diversas o diferentes como aquellas que se articulan a un cuerpo deseante, simbólico y de igual forma potenciabile desde su singularidad. Según Belgich (2004), la capacidad diferente solo acentúa de esta manera de minusvalía por la diferencia que se haya frente a sus semejantes y no es tomada en cuenta desde el punto de vista de una compensación a partir de una función extraordinaria o bien con una sensibilización extrema del resto de los sentidos. Así mismo, aquellos que escapan de la norma, como sujetos con capacidades diferentes, definidos hoy, en el mundo postmoderno, como personas con necesidades especiales.

Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo que tiene como propósito el *“reconstruir las realidades a partir de la percepción de los actores”* (Baptista, Fernandez, & Hernandez, 2010) esto debido a que la intención es conocer mediante la participación de los propios actores sus experiencias y cotidianidades dentro del escenario educativo de clase y sus testimonios partiendo de la información de registros narrativos otorgados por los docentes entrevistados y que posteriormente fueron estudiados por los investigadores. De acuerdo con ello, se trata de un estudio cualitativo con énfasis en la parte narrativa biográfica de los protagonistas, buscando precisamente la comprensión de sus concepciones de aspectos como la sexualidad y la subjetividad, con el fin de recolectar datos sobre los relatos de vida y experiencias en este caso de docentes con sus estudiantes con capacidades diversas para de esta forma lograr describirlas y analizarlas, y justo aquí es necesario resaltar que no solo es de interés la persona en si misma sino también el entorno en que se desenvuelve, así pues, los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron; este método narrativo biográfico precisamente se centra en narrativas entendidas como *“relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos.”* (Cornejo, Mendoza, & Rojas, 2008, pág. 30).

El diseño de investigación se basó en los relatos de vida que *“pueden establecerse en una persona desde su nacimiento y centrarse en un aspecto particular o de interés de la práctica vital”* (Kornblit, 2007) por tanto, estos se consideran como un diseño investigativo, donde la fuente principal es guiada por la persona, en este caso docentes, que como sujetos históricos evidencian unas situaciones contextuales que al interactuar generan una manera de contar y

construir las experiencias a través de la narración.

Las narrativas construidas por los docentes en sus prácticas pedagógicas con sujetos con capacidades diversas, permiten que el investigador acceda a la realidad social e histórica que han vivido, además de conocer la manera como conciben al sujeto con capacidades diversas. El equipo de investigación se sirvió de la ayuda de técnicas investigativas como la entrevista semiestructurada, los grupos focales y la observación participante, mientras que como instrumentos se hizo uso de la guía de entrevista semiestructurada y los diarios de campo.

En el curso de la investigación se desarrollaron 4 etapas: Preparatoria -Exploratoria, Descriptiva, Interpretativa, Aproximación Teórica.

Etapas preparatoria-exploratoria: se definió el lugar y la manera en cómo se realizaría el acercamiento al grupo sujeto de investigación para la selección de los docentes que formarían parte de la unidad de trabajo.

Etapas de indagación: se hizo uso de la observación participante, luego se conformaron grupos focales con los 7 docentes de la Institución Educativa que decidieron participar voluntariamente en el presente estudio, es preciso señalar que dicha institución, como se dijo en párrafos anteriores, es una sede de carácter público que cuenta con una sola jornada de estudios y tiene al arte como eje central de su pensum académico, allí se dio lugar a la recolección del material de momentos de vida de los distintos actores, a través de sus relatos de vida. Aquí vale mencionar que, con el fin de preservar los derechos de los actores sociales, y prevenir la presentación de efectos colaterales adversos atribuibles a la participación en este estudio se tienen previstas las condiciones éticas necesarias para su desarrollo en el contexto del Artículo 11 de la Resolución 008430 de 1993, como lo son: el uso de consentimientos informados, respeto a su dignidad, privacidad, libertad de expresión, respeto a los sentimientos de los participantes, confidencialidad y reciprocidad.

Etapas de organización de la información (etapas descriptiva e interpretativa): Para este fin, el equipo de investigación se sirvió de la ayuda de las grabaciones y datos recolectados en los diarios de campo, en este punto se hizo entonces una depuración de todos aquellos relatos obtenidos.

En primer lugar, se inició con la definición de códigos para los relatos según los actores y las técnicas de recolección de la información, este método de análisis es utilizado en la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2016), posteriormente se agruparon según las categorías deductivas con las cuales se pretendía operacionalizar el concepto de subjetividad, es decir, se separaron los relatos en creencias y prácticas. Posteriormente se agrupan los relatos conforme a patrones comunes o constantes y que hacen referencia a una misma creencia o práctica sustentada en la noción de subjetividad de los niños y niñas con capacidades diversas que poseen los docentes y que fueron aportadas en sus relatos, esto fue denominado como “la voz de los

actores”, pues fue allí donde se estudió el discurso de cada uno de los ellos, abstrayendo apartes significativos e identificando elementos comunes y descriptivos del fenómeno, que se relacionaban entre categorías. En segunda instancia se llevó a cabo la construcción de una hipótesis interpretativa o hipótesis de sentido, que respondiera a la pregunta investigativa, para ello se tomaron los patrones comunes identificados y se interrelacionaron, ello se denominó “la voz de los investigadores” puesto que se trató de la forma de organización de la información para su posterior interpretación, algo que se configuró como fin último de la presente investigación. Por último, la **etapa de aproximación teórica** cuya finalidad fue la interpretación conceptual que consiste en establecer un dialogo entre las hipótesis construidas como respuesta a la pregunta a partir de la voz de los actores para así relacionarla con planteamientos realizados por otros autores y realizar una aproximación teórica en relación con la investigación.

Resultados

De acuerdo con las categorías creencias y prácticas definidas previamente, y tras la realización de las entrevistas a los docentes, se identificó un total de 106 relatos que se relacionan explícitamente con el tema investigado, 65 de ellos correspondientes a la categoría *creencias*, los cuales fueron agrupados en 6 patrones comunes como se presenta a continuación:

El primer patrón, **“Ellos no entienden la sexualidad”**, con 18 relatos, está conformado por narraciones que aluden a la sexualidad de sujetos con capacidades diversas de una manera contradictoria puesto que algunos de los docentes expresan explícita e implícitamente su creencia de que los sujetos con capacidades diversas no solo no poseen una sexualidad, sino que cuando ésta se les adjudica, estos sujetos no comprenden el porqué de su deseo, aquí se puede decir que se dan tres corrientes en lo que respecta a la sexualidad, pues si bien hay docentes que reconocen que aún “a pesar” de ser “niños en condición de discapacidad”, estos poseen manifestaciones sexuales, es decir que si hay sexualidad, expresada en el interés de tocarse, verse, y manifestada en la creencia de que estos no pueden estar solos; por otro lado, también hay docentes que consideran que esta manifestación de la sexualidad no corresponde, concierne o es propia de su subjetividad sino que es un asunto que se manifiesta instintivamente y de manera inocente, que no lleva consigo un interés de satisfacción y por último están los docentes que prescinden de la sexualidad de sus estudiantes, dándoles subjetivamente una niñez permanente. Bien se comprende en algunos relatos que los docentes asienten sobre la manifestación de sexualidad de los sujetos con capacidades diversas cuando refieren explícitamente *“En ellos más, porque ellos no tienen el auto control que podemos tener nosotros”* **DM6** afirmando las expresiones sexuales de sus estudiantes en el entorno escolar, señalando que esto se debe a que *“Son más expresivos, son más libres para expresarse eróticamente”* **DM5** sin embargo, cuando se interroga acerca de aquellas decisiones que como docentes toman para abordar temáticas en relación al desarrollo sexual de los estudiantes, responden que *“Ellos no entienden eso”* **DM6**, exclamando, *“todavía no, ¡a ver!”* **DM5**.

Hablando entonces del segundo patrón común, con un total de 12 relatos aparece “**identidad inferior**”, cuyos relatos apuntan a todas aquellas actitudes, intentos de normalización, sentimientos de “pobrecito”, como por ejemplo “*Yo como que me compadecía de ellos*” **DM2**, y todo lo que contribuya a considerar a un sujeto con discapacidad como un sujeto en minusvalía y por tanto, inferior, entonces, al considerar al sujeto como inferior, le suponen una necesidad de que se le moldee su personalidad e identidad, “*Si porque hay que acentuarles también identidades, eso, hacerlos sentir bien*” **DM6**, de acuerdo con esto, se plantean como docentes, unas pautas a enseñar a sus estudiantes, que como se dijo en este mismo párrafo, se consideran necesarias para el desarrollo de su personalidad y por tanto de su comportamiento, influyendo también en sus expresiones afectivas y también sexuales.

El siguiente patrón común encontrado es el de “**Medicamento necesario para regular la conducta**”, con 11 relatos que dan cuenta de aquella relación que hallan los docentes entre medicamentos y buen comportamiento y atención, “*el medicamento es necesario porque tan pronto se deje de dar ya uno de docente sabe qué pasa*” **DM3**, tomándolos así como mecanismo de control e intento por traer a la “normalidad” a los sujetos con capacidades diversas y anulando casi por completo aquellos comportamientos distintos que puedan llegar a tener, calmando la agresividad, dando por sentado que “*el medicamento se tiene que dar porque si se lo da el psiquiatra es por algo,*” **DM4** y que por tanto, “*uno nota el cambio cuando el niño toma medicamento o no*” **DM4**.

Posterior a este patrón encontramos “**Con estos niños uno no puede**”, obtuvimos 11 relatos en los que se puede analizar lo difícil que es para los docentes, el trabajar con esta población, “*se sabe que ellos se cansan muy rápido de las actividades académicas*” **DM3**, por tal motivo no se les exige tanto ya que su desempeño no es igual que el de un niño “normal”. “*En el sentido de trato, de juego, en el sentido de esas cosas porque la discapacidad siempre trae connotaciones diferentes, la otra, no se ponga a alegar con ellos, pierde el tiempo, porque son niños especiales, no los vaya a tratar mal, son niños especiales, no los grite, no los regañe, no les vaya a pegar, porque son niños especiales*” **DH1**. Se puede ver explícito que las capacidades diversas son tomadas de forma diferente, pero con una representación de pérdida de tiempo, de carencia de sentido.

Luego está el patrón común “**Menor, Menor**”, en este hay 8 relatos que hacen alusión a la parte útil que pueden llegar a desempeñar los sujetos con capacidades diversas, tratar de vincularlos a un trabajo o algún oficio el cual los beneficie para salir adelante “*Los niños aprenden a ser auxiliares por lo menos de una panadería, es como la posibilidad de abrirse a un espacio laboral, a mí me parece bueno.*” **DM1**. La idea radica en que se les brinden distintos aprendizajes y que de esos puedan desempeñar alguno. “*Entonces esto es lo importante, que muchos niños por ejemplo aprendan estas cosas y se vinculen y sigan haciendo todas estas actividades, que puedan aprender, que puedan emprender.*” **DM3**, los docentes sustentan su interés para que las personas con capacidades diversas puedan ser autónomos y autosuficientes, que no se vuelvan una carga para

su familia, si no por el contrario puedan producir para colaborar en su hogar. Así como mencionan que en algún momento pueden aprender, está la paradoja cuando dicen que “con ellos no se puede” y que “por eso no se les exige mucho”. Por otro lado está el afán de vincularlos para que “produzcan” sin importar su subjetividad o como son tomados en cuenta estos sujetos.

Finalmente está el patrón común que fue llamado “**Rechazados por la familia**” con 5 relatos en los cuales los docentes narran su conocimiento sobre las relaciones familiares que mantienen los sujetos con capacidades diversas pero que en algunas ocasiones puede darse cierto grado de sobreprotección, resaltando que las familias en su mayoría poseen una composición disfuncional, de modo que refieren “*Muchas de las familias son disfuncionales entonces los niños van mucho porque la mamá lo rechazó, que los está viendo la abuelita, que la mamá lo rechazó desde el vientre, entonces uno les nota en la carita que ellos van como tristes*” **DM4**, evidenciando el rechazo que reflejan las dinámicas familiares en las que se encuentran los niños, es entonces como describen que se trata de una población que posee una condición que indudablemente les vuelve vulnerable, expresando “*la población que manejamos es una población difícil, primero son niños, muchos maltratados, abandonados, son niños que los han dejado, por su misma condición de discapacidad, que están con una madre sustituta que cada rato los están cambiado de mamá, entonces es un niño que todavía ni siquiera tiene una identidad propia, ni sabe quién es el papá o la mamá, ni nada”*. **DH1**, aquí conviene observar que este rechazo es exclusivamente referido a su “condición de discapacidad”, en la cual hacen referencia explícita a faltas, es decir, como lo indica el relato anterior esto al parecer repercute sobre su identidad, añádase a esto la falta de afecto que manifiesta otra docente diciendo “*hay mucha falta de cariño y agresividad*”. **DH3** sugiriendo que esta falta de afecto trae como consecuencia conductas agresivas en sus estudiantes.

Además de esto, manifiestan problemáticas todavía más complejas diciendo “*aquí hay niños que han sido violados, niñas que las han utilizado en prostitución, hay casos tenaces*. **DH1**. Exhibiendo el nivel de vulnerabilidad que poseen por ser niños, que cuentan con una “condición de discapacidad” y que al mismo tiempo carecen de entornos familiares favorables, puesto que estos pueden ser conflictivos, hostiles e incluso limitantes.

Formación flexible. Con relación a la otra categoría de investigación, es decir la de prácticas, y realizando el mismo proceso que se tuvo para la categoría anterior, tomando en cuenta los relatos identificados en los actores de este estudio se pueden agrupar 4 patrones comunes con un total de 41 relatos, el primero de ellos se denominó “**Formación flexible por su misma condición, todo lo que hay son niños discapacitados.**” con 16 relatos que dan cuenta de aquel trato diferente que se tiene con la población estudiantil que se encuentra en la institución, esto se ve sustentado en el énfasis hecho por parte de los docentes respecto a la necesidad de dirigir y guiar en demasía a sus estudiantes, “*Yo lo llevo a él prácticamente personalizado, le cogí los cuadernos le puse otros nuevos y le dije: “estos me los va a llenar de tal manera” y además le llevo un cuaderno de escritura adicional donde va media plana diaria y el resto es dibujito.*” **DM1**, necesidad que, según expresan, no se tiene con los niños “normales”. Por lo anterior, se les hace pertinente adaptar

sus currículos, no sólo por la reglamentación actual propuesta por el Ministerio de Educación del decreto 1421 de 2017 que establece la formulación de un PIAR , y aquí hacemos un paréntesis para insertar un relato en el que la docente explica qué se hace y por qué se hace: *“PIAR-¿Qué quiere decir eso? es dándonos cuenta que según el problema a nivel Individual que tiene a sí mismo se le va enseñando, entonces ya se puede decir que se imparte casi que personalizado todo unas cosas a largo plazo porque ellos generalmente a corto se les olvida pronto todo, entonces toca que volver de nuevo a hacer refuerzos con diferentes actividades con lo que a ellos les encanta para poder que así se les quiere más.” DM5*; continuando con lo que se venía diciendo, la flexibilización realizada es también por el énfasis que tiene la institución, ya que esta se caracteriza por ser artística y por tanto se hace uso del arte como una forma de expresión, en este caso, por medio de la formación flexible como mecanismo para potencializar capacidades, pues como bien lo expresó la coordinadora académica desde un primer momento, el colegio concibe la condición especial como capacidad diversa, *“el hecho de poderlos flexibilizar y como adaptarlos a determinada situación hace que potencialicemos las capacidades, son las habilidades que cada profesora tenga.” DM3*

El segundo patrón obtenido, con 10 relatos, fue denominado **“Uno tiene que estar vigilante”** y hace referencia al cuidado que deben tener los y las docentes en cualquier instante debido a las manifestaciones de afecto entre estudiantes y a tener un control sobre ellos como por ejemplo: *“Toca uno estar pendiente en los descansos, en la clase y todo, que no, que se vayan para el baño y también, de beso, de ahí no pasan, llegan a ese punto de tocarse y besarse, nosotros siempre remitimos el caso a orientación o a la coordinadora, yo por ejemplo le digo mire está pasando esto, y ellas remiten al psicólogo” DH1*, aquí se puede detallar que no se realiza una enseñanza en educación sexual y que lo más viable es cohibirlos o remitirlos porque eso “está mal”. Por otro lado, este tipo de dinámicas afecta según los docentes, el desarrollo normal de las clases, manifestando: *“son una serie de cosas que tiene uno que estar atento pues estar pendiente de ellos haciendo el seguimiento porque logra trastornar el desarrollo normal del aula de clase por ejemplo afecta a todo el salón, genera discordia entre ellos mismos.” DM3*. Por eso, la única solución que se encuentra es el dominio sobre sus conductas.

El siguiente patrón común encontrado es el de **“Reforzar hábitos para la cotidianidad”**, con 9 relatos que expresan las dinámicas que se viven dentro del aula de clase y como las docentes refuerzan lo que a su modo de ver está bien: *“A ellos se les profundiza en hábitos para la cotidianidad, hábitos sociales de escuchar de seguir instrucciones, de escuchar bien, de sentarse bien, ya que tienen la atención tan dispersa, o atienden, o atienden, porque si no, no aprenden, o se acomodan o aprenden, además tener en cuenta los parámetros estipulados por el Ministerio de Educación, que es más sensible” (DM5)*. La idea es que obedezcan a las peticiones de los adultos, sin poder manifestar su subjetividad y sus deseos, solo comportarse bien para adentrarse en la sociedad y para ello deben cumplir con las pautas impuestas por los docentes.

Ya para finalizar y de acuerdo con los relatos de la mayoría de los docentes en relación a las

prácticas pedagógicas que desempeñan en la institución y que aluden a la subjetividad de sus estudiantes, se halló el patrón común denominado “**Si uno no los motiva no hacen nada**” este patrón se compone por 6 relatos en los que los docentes concluyen que en sus prácticas pedagógicas es necesario mantener la motivación de sus estudiantes, “*Ellos no trabajan los 60 minutos, sino 45 minutos.... estarle cambiando, cambiando de actividad para que ellos trabajen, y ahí los tiene uno ocupados y están contentos, están felices.*” **DH1**, razón por la que recurren a diversas actividades para que sus estudiantes estén contentos y felices, en otras palabras entretenidos. Todos estos relatos expresan la necesidad de mantener la atención de sus estudiantes, de modo que estén ocupados desarrollando las actividades necesarias para la clase, entendiendo que esto es esencialmente con fines recreativos y entretenidos, no con objetivos pedagógicos o formativos dando cuenta de todo aquello que realizan los docentes en pro de obtener aprendizajes significativos reconociendo a su vez las implicaciones que tienen las capacidades diversas en la concentración, motivación, coordinación e incluso motricidad. Aquello también lleva a que se innove dentro de cada curso, “*uno procura cada año mejorar, no se puede emplear los mismos talleres nunca de un año a otro... nunca se hacen las mismas guías académicas porque son prácticamente los mismos niños que van a estar, entonces no se justifica, es tedioso tanto para ellos como para uno trabajar lo mismo entonces cada año se varían las actividades.*” **DM3**, en este punto se hace importante resaltar el que se tome como un hecho previsible que los estudiantes repetirán su año escolar dando por sentado, como se dijo en patrones anteriores, que su desempeño académico NO es igual al de un niño “normal”.

A partir de todos los anteriores elementos narrativos, fue posible la construcción de tres hipótesis centrales: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad; las cuales son analizadas detalladamente en el momento interpretativo de la investigación.

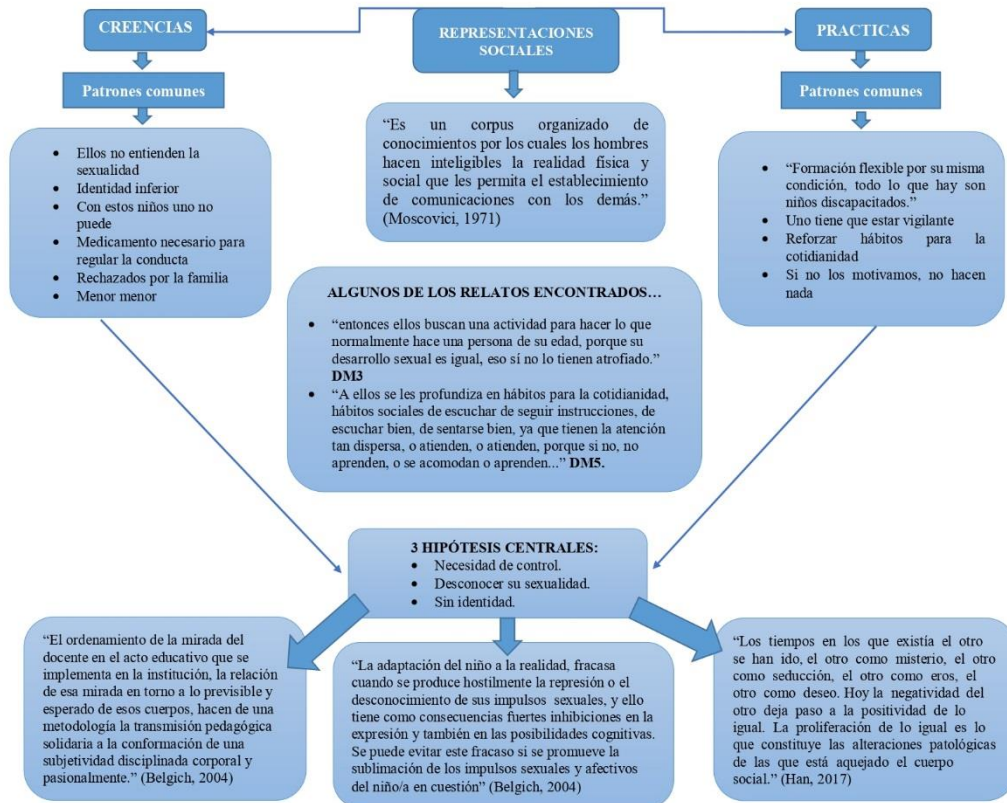


Fig. 1 Cuadro resumen patrones comunes. Fuente de elaboración propia. (2018)

Discusión o análisis de resultados

Los relatos expresados por los docentes manifiestan los imaginarios que se han instaurado en la sociedad a través de la historia, entre los cuales surge una multiplicidad de mitos, que en su mayoría responden a representaciones que poseen del sujeto con capacidades diversas. Esta instauración del mito promueve la asignación de lugares, cabe resaltar que en el rol de una institución estos lugares se derivan de un sistema de significaciones que proceden de un sistema de relaciones de poder.

Este sistema de relaciones de poder se instala en el nacimiento de las instituciones, de modo que estas representaciones sociales, son manifestación explícita de una política de disciplina en pro de la producción, es así, como desde múltiples focos las subjetividades se ven controladas para responder a la producción y también para destinar a ella sus energías y modo de sociabilidad (Belgich, 2004), razón por la cual nace el encierro y con este, la necesidad de control de los cuerpos en un espacio y tiempo limitado que les permita modelar la subjetividad de estos.

Se configura entonces la primera hipótesis de la investigación en lo que se refiere a la **necesidad de control**; una vez nace la escuela y con sigio el acto de escolarizar, el primero entendido como una institución, es un dispositivo privilegiado para establecer aquella disciplina, y el segundo como la segregación a los menores de los adultos, alojan en lugares bajo el cuidado de actores

especializados, por un número determinado de horas al día y durante cierta porción del año (Varela & Flores, 1994). Allí es importante mencionar la configuración de la escuela como un dispositivo de poder en el que el rol del docente va a ser ejercido desde un lugar de dominio hacia sus estudiantes no sólo en lo que se refiere a sexualidad sino más bien en el sentido amplio de la subjetividad.

Desde esta perspectiva, los docentes de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, expresan reiterativamente, la necesidad de control que deben mantener en el acto educativo con sus estudiantes, el cual no se reduce únicamente a las aulas de clase, sino también en los espacios lúdico recreativos, es así como en sus relatos manifiestan que *“toca a uno estar pendiente, en los descansos, en clase, en todo, que no, que se vaya para el baño, y también, de beso, de ahí no pasan, llegan a ese punto de tocarse y besarse, nosotros siempre remitimos el caso a orientación o a la coordinadora, yo por ejemplo le digo mire está pasando esto, y ellas remiten al psicólogo” DHI.*

El relato anteriormente expuesto denota el ordenamiento de la mirada del docente en el acto educativo que se implementa en la institución, *“la relación de esa mirada en torno a lo previsible y esperado de esos cuerpos, hacen de una metodología transmisión pedagógica solidaria a la conformación de una subjetividad disciplinada corporal y pasionalmente”* (Belgich, 2004, pág. 27).

Esta cultura de orden, control y disciplina; se remite específicamente sobre el cuerpo del niño con capacidades diversas, y se implementa desde distintas estrategias pedagógicas que les permitan regular la conducta, entre las cuales se destaca el uso de medicamentos, es así como los docentes asumen esta necesidad de control mediante la supervisión o seguimiento de la constancia en la medicación.

A esto se añade la forma en que articulan esta disciplina a las estrategias pedagógicas, pensando al sujeto como alguien no muy diferente a un soldado, ya que refieren: *“A ellos se les profundiza en hábitos para la cotidianidad, hábitos sociales de escuchar de seguir instrucciones, de escuchar bien, de sentarse bien, ya que tienen la atención tan dispersa, o atienden, o atienden, porque si no, no aprenden, o se acomodan o aprenden...” DM5.* Pensando al sujeto como *“el soldado de fábrica, de una pasta informa, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba, se ha corregido poco a poco con las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos”* (Foucault M. , 2002, pág. 124).

Ahora bien, a partir de los relatos mencionados por los docentes sobre los sujetos con capacidades diversas, se puede inferir la siguiente hipótesis en torno a **desconocer su sexualidad**, la cual hace énfasis en que algunos estudiantes no manifiestan deseos sexuales. Por otro lado, también se ve presente la contradicción en este punto, debido a que otros profesores aceptan que son seres sexuados pero que no entienden nada de eso. No obstante, también aparece el

pensamiento de que por su condición son seres más activos sexualmente, llegando a un punto de discordancia frente a este tema.

Belgich en su libro “Sujetos con capacidades diversas: sexualidad y subjetivación” (2004), abordó esta problemática de sexualidad desde el punto de vista de la singularidad, debido a que se deben tener en cuenta las patologías del estudiante, la etapa psicosexual alcanzada y la capacidad de simbolización lograda por el sujeto y la realidad social que lo circunde, ya que, a partir de su contexto y educación, el sujeto podrá tener un conocimiento de sus deseos y desarrollarlos. Sin embargo, Belgich enfatiza que cuando se tiene un compromiso neurológico profundo en el que se ve afectado la motricidad o cuando la patología afecta numerosas áreas del desarrollo, difícilmente se observan manifestaciones de tipo sexual.

En este orden de ideas, según los estudios realizados para la implementación del modelo de intervención de educación sexual y discapacidad del docente catedrático de la Universidad de Salamanca, Félix López Sánchez (2001), se evidencia la dificultad en superar las numerosas falsas creencias concretas sobre la sexualidad, ya que, aunque cada persona sea diferente y haya niveles de retraso mental más o menos consensuados, todas ellas comparten en uno u otro grado algunas características que le dan especificidad, y estas se dan precisamente porque el sujeto con capacidades diversas “con frecuencia no tiene oportunidades para relacionarse con iguales en situaciones normalizadas, limitando su vida al contexto familiar y al contexto de un centro especial.” (López Sánchez, 2001, pág. 6)

Por lo anterior, las condiciones de socialización en general, y, sobre todo sexual son carenciales. Es decir que mientras su contexto y educación se sigan dando en un marco de discapacidad, capacidades diversas o necesidades especiales y no en contextos o situaciones normalizadas, se seguirá reduciendo o limitando la expresión sexual. De hecho, algunos estudios reflejan que estos niños tienen menos juegos sexuales prepuberales de imitación, exploración, seducción, caricias, intentos de coito, etc.

Aun así, en relación al compromiso neurológico se deben tener en cuenta no solo la afectación a nivel motor y de desarrollo sino también distinguir entre las discapacidades congénitas y las adquiridas, y en estas últimas diferenciar las que se adquieren antes o después de la adolescencia. Según Posse (citado en García Arrigoni & Natri, 2011, p.2) “El cuerpo que ha experimentado placer forma un yo corporal fortalecido; el cuerpo que no experimentó placer es un cuerpo no querido y, por lo tanto, tienen una inscripción psíquica donde el placer no es permitido”.

A causa de esta representación social que tienen los docentes y la forma como alude a este tema, pueden generar una prohibición que dificulta la posibilidad que tienen los niños de expresarse y también cualquier facultad de sustitución. Por ende, retomando las teorías psicoanalíticas de Freud desde el mismo Belgich, habrá una fuerte represión sobre el impulso lo que conllevará a una formación sintomática en su vida. La prohibición del adulto culpabilizará y generará rechazo en la sexualidad restringiendo el contacto entre ellos y por tanto, ejerciendo mayor control.

Así mismo hay docentes que normalizan esta situación sexual en ellos, el enamoramiento y sus muestras de afecto, aclarando que hacen parte de su desarrollo y que se tiene que orientar y promover el conocimiento por sus manifestaciones eróticas que, al igual que cualquier niño, presenta transformaciones en su libido encaminándolos a la búsqueda del placer y al frotamiento de sus zonas erógenas. Por lo anterior, hacen partícipes a sus familias al expresar que esto hace parte de su proceso evolutivo y que es necesario apoyarlo y no cohibirlo.

De acuerdo con las conclusiones de la valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual en un Centro de Educación Especial de Tenerife en Canarias, España, “los contrastes entre la evaluación pre y post arrojaron diferencias significativas en afectividad, habilidades sociales y sexualidad.” (Aciego de Mendoza Lugo & Vizcaino Luque , 2015) Es decir que, tanto usuarios como educadores y sus familias tienden a remarcar como los jóvenes que participaron en la acción formativa que se llevó a cabo por parte de los investigadores, muestran tras la intervención un “mayor conocimiento sobre prácticas sexuales y afectivas; y diferencian entre contextos (privado/público) y relaciones (amigos, conocidos y desconocidos).” (Aciego de Mendoza Lugo & Vizcaino Luque , 2015) Estos resultados apuntan a que se ha conseguido dar respuesta a las demandas e intereses de los tres agentes implicados, ya mencionados en este párrafo, incrementando así su bienestar personal, social y afectivo-sexual.

Por lo anteriormente señalado, la información, la educación y la reflexión sobre la sexualidad ligada a los afectos y valores, provocará que el sujeto con capacidades diversas sea protagonista de sus propias decisiones y responsable de sus consecuencias. Desde esta perspectiva, es evidente que, para adaptarse, deberá realizar un esfuerzo y resolver su conflicto, de modo que puede ser beneficioso trabajar sobre su autoestima, sus habilidades sociales y técnicas de afrontamiento resaltando que debe lograr un equilibrio entre lo que quieren y lo que pueden.

En contraposición a lo expuesto, también surge la negación sobre el entendimiento de su sexualidad, teniendo la premisa de perder el tiempo al tratar de explicarles y enseñarles lo referente al tema.

A consecuencia de esto, puede resultar que un niño con capacidad diversa no reoriente las pulsiones sexuales hacía expresiones de tipo artístico, deportivo, musical, que puedan notar el proceso de sublimación. Aquello debido a la prohibición que le generan al estar en contacto cercano con otros niños/as y a su expresión emocional, ya que como lo mencionamos anteriormente exigen el medicamento como fundamento para su control, disciplina y proceso de aprendizaje.

Foucault (1977) en “Historia de la sexualidad” nos señala cómo ésta era encerrada en la burguesía victoriana, se le desplazaba a otro lugar donde todo lo que gira en torno al sexo permanece en silencio, en donde lo único veraz es el secreto. La premisa fundamental radicaba en el acto de procreación, eso era lo normal; lo distinto, lo transfigurado se alejaba de la ley y como tal tenía que ser condenado, era anormal. También era sabido que los niños carecían de sexo,

motivo por el cual se les prohibía y se les callaba.

Es importante recordar históricamente como se ha desarrollado la sexualidad para así mismo entender por qué este tipo de docentes tienen la representación social del siglo XVII y cómo se ha mantenido a lo largo de los años. Otro aspecto importante de mencionar es el contexto de cada época, ya que definían si los sujetos eran útiles o no de acuerdo a las exigencias que tenían; como Rousseau (1762) menciona en el “Emilio” los adultos instruían al niño en los deberes de un hombre maduro; al llegar a nuestra época, el capitalismo con su mano de obra intenta introducir en el ser el que todo tiene que funcionar bajo las directrices de trabajar para poder aportar a la economía. Estos niños con capacidades diversas tienen que afrontar el imaginario social de exclusión, debido a que no se adaptan a las demandas sociales, siendo afectados en su desarrollo subjetivo de socialización, lo que a su vez afecta su desarrollo cognitivo y sexual.

En conclusión y haciendo referencia a esta hipótesis, la sexualidad es un tema tabú que aún en nuestros días se ve desdibujada y se busca crear parámetros para lo que está bien y lo que está mal, lo que es normal y patológico.

Ahora bien, para hacer referencia a la última hipótesis, **sin identidad**, no se tiene que partir de la diferencia, sino de lo igual, ¿qué hace que queramos una homogenización de la raza humana? A través de la historia el ser humano ha sufrido una serie de transformaciones que van desde adorar lo diferente al tener como supuesto que quienes tuvieran algo de más en su cuerpo eran bendecidos por los dioses, hasta repelerla y buscar que todos se parezcan, se da entonces una proliferación de lo igual, como bien lo expresa Byung Chul Han (2017), filósofo y ensayista surcoreano, “*Los tiempos en los que existía el otro se han ido, el otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo. Hoy la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social.*” (Han, 2017, pág. 9)

Lo anterior se encuentra sustentado en el hecho de que cada vez más el ser humano busca numerar, un afán positivista de medir para de esta forma comparar, etiquetar y así perpetuar lo igual, pues se cumple lo que el filósofo ya mencionado denomina como un “enlace de lo igual con lo igual”, aquello de que los polos opuestos se atraen sirve sólo para aspectos banales del sujeto, estatura, aspecto físico, color de cabello, pero si vamos a hablar de aspectos determinantes en la personalidad y subjetividad del ser, preferimos encontrarnos con personas iguales, que piensen igual, que actúen igual, enredándonos en un bucle del yo, un bucle interminable que no acaba sino hasta que la persona se cuestiona a sí misma acerca de sus actos, de lo contrario sólo se tratará de una “*auto propaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones.*” (Han, 2017, pág. 13)

De acuerdo con esto, se da un par binario y para ilustrar mejor se da lugar a lo planteado por Belgich (2004), el primer criterio domina al segundo, por ejemplo, en la bifurcación mente-cuerpo, se privilegia aquello que tiene que ver con la mente, el pensar, el saber, el conocer, el control de sí

mismo; es de aclarar que estos polos del par binario tienen origen reduccionista donde se interpreta la realidad por medio de un esquema dicotómico, o se es uno o se es otro, aquello significa que si hay algo que domina, obligatoriamente debe haber un aspecto de sí que se ve reprimido o apartado, y esto es lo que tiene que ver con los sujetos con capacidades diversas, pues se crea así un estigma que va a afectar su proceso de subjetivación y por tanto, su subjetividad, que es el tema central del presente proyecto.

Entonces, al tener sólo dos opciones, con la prevalencia de una, se limitan las potencialidades del sujeto con capacidades diversas o no, según lo expuesto por Belgich (2004):

Se privilegia lo que el sujeto hace con la utilización de su mente, su control ante situaciones determinadas, su salud, pero por sobre todas las cosas, se instala un modo de pensar la problemática de acuerdo a formas de pares opuestos. (pág. 297)

Esto lo hace el sujeto sin darse cuenta que está inmerso en un universo de lo diferente, de lo individual, que aquella filosofía de la presencia de la que nos habla Belgich es la que evita la subversión del que piensa, siente y ve las cosas de un modo distinto, pues rechazamos lo que se sale de la norma, lo que no es “normal” ante nuestros ojos.

Como consecuencia de ello, el proceso de escolarización y educación, se da de un modo normativo, entendiendo por escolarización del estudiante el “*proceso por el cual este es introducido en una serie de innumerables actos que forman un ritual, con sus pasajes, inicios y finalizaciones; este ritual lo atraviesa y contiene*” (Belgich, 2004, pág. 298) aquí se tiene pues que ritual no son solo las actividades extra y religiosas que pueden darse en la institución protagonista de esta investigación sino también en general los modos de enseñanza de los y las docentes encargadas, aquella centralización del conocimiento, la forma pasiva en la que se les enseña a los estudiantes e incluso el “aprendizaje sin placer”, que tiene que ver con aspectos lúdicos importantes del jugar, así pues, sólo quien cumple con estos rituales, le ha dado sentido a su estar en la escuela, y por tanto, ocupa un lugar en el mundo.

Relacionándolo un poco más con la hipótesis ya mencionada, si el docente de sujetos con capacidades diversas se enfoca solamente en la enseñanza de la lecto escritura, que es por lo general el indicador de eficacia y eficiencia que tiene el Ministerio de Educación Nacional para medir los resultados de los docentes, no se logrará potenciar todas aquellas habilidades que puedan tener los niños y las niñas y mucho menos se va a dar a estos y estas su lugar en el mundo al no tener la independencia necesaria y suficiente para su desarrollo subjetivo, tal como lo decía Paulo Freire (1994), se trata de un “encuentro con el verbo”, es decir, en palabras de Belgich (2004), existe una cultura del silencio en la que nos dedicamos a excluir lo diferente y a no producir aquel encuentro del sujeto no solo en el plano de sí sino también en el plano social, algo similar al encierro que ocurrió en épocas anteriores, actualmente podemos decir que no se trata del encierro del sujeto en una habitación para que nadie lo vea, sino de un encierro desde las creencias de lo que es “normal”, en la que se reduce y empobrece su realidad dando como resultado sujetos a los

que no se les permite desenvolverse en el mundo, afectando por supuesto su proceso de constitución subjetiva y llevándolos así a ser una réplica de aquello que se les ha impuesto, hecho que no es para nada el objetivo de la educación, pues citando a Chomsky, y ya para finalizar este apartado: “El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto de la educación es adoctrinamiento.” (Chomsky, 2012)

Conclusiones

En cuanto a estas representaciones sociales, se encontró que los relatos expresados por los docentes manifiestan las representaciones que se han instaurado en la sociedad a través de la historia, entre las cuales surge una multiplicidad de creencias o dicho de otro modo mitos con relación al sujeto con capacidades diversas. Esta instauración del mito promueve la asignación de lugares, cabe resaltar que en el rol de una institución estos lugares se derivan de un sistema de significaciones que proceden de un sistema de relaciones de poder, aquel sistema de relaciones de poder se instala en el nacimiento de las instituciones, de modo que estas representaciones sociales, son manifestación explícita de una política de disciplina en pro de la producción, es así, como desde múltiples focos *“las subjetividades se ven controladas para responder a la producción y también para destinar a ella sus energías y modo de sociabilidad”* (Belgich, 2004, pág. 22).

Allí puede verse cómo el sistema busca la homogenización del sujeto, dejando de lado la subjetividad de todos y cada uno de nosotros para centrarse más bien en el desarrollo cognitivo, es decir, somos sujetos si producimos, y producimos porque se nos adjudica cierto nivel de inteligencia, nivel que por supuesto no siempre es adjudicado a los sujetos con capacidades diversas logrando así anular sus identidades.

Los niños y las niñas por lo general son invisibilizados e invisibilizadas como sujetos, no sólo como seres pensantes y que están estructurando su subjetividad sino también como seres sexuados y deseantes, con deseo de saber, de aprender, de que se les dé su lugar único en el mundo. Ahora bien, en el caso de los sujetos con capacidades diversas, nos es fácil ver cómo estos son pensados como niños perpetuos por la sociedad y que por tanto su sexualidad y subjetividad se ven borradas y se convierten en tan sólo un diagnóstico, así es como llegan a las instituciones, como un diagnóstico, y aquí se hace pertinente mencionar el hecho de que por lo general el ser humano suele encasillarse en la primera impresión que se le da de las cosas, entonces, de acuerdo con esto, no podría pedirse algo diferente por parte de un educador si lo primero que hacen las instituciones cuando les envían sus estudiantes es decirles “qué tienen” para que de esta forma se hagan los ajustes necesarios dentro de su educación y se logre alinear al sujeto conforme a lo que la sociedad pide y espera, desconociendo por supuesto su unicidad.

De acuerdo con lo anterior, se infiere de las representaciones sociales de los docentes que las prácticas pedagógicas más que apostar a una inclusión educativa o social apuntan a una necesidad de control de su comportamiento, ya que suponen que ellos por sí mismos no podrían hacerlo, adicionalmente hay un desconocimiento de su subjetividad en términos de negar su sexualidad y

de no contar con una identidad que los represente ante el mundo, por lo que es necesario decidir lo que ellos deben hacer.

La investigación permitió indagar sobre la sexualidad en los niños con capacidades diversas no solo para el reconocimiento de esta sino también para evidenciar el abordaje de esta misma, a saber es indiscutible que los docentes hacen su máximo esfuerzo por transmitir aprendizajes o conocimientos fundamentales tanto en el área académica como en el fortalecimiento de habilidades sociales de gran importancia para el bienestar físico y psíquico de los estudiantes en las relaciones interpersonales y afectivas como componente básico del desarrollo de cualquier niño, niña o adolescente con capacidades normales, el cual también cuenta con derechos de educación sexual y reproductiva que incluso le permiten prevenir casos de violencia sexual.

Ya para finalizar, luego de realizar la presente investigación se crea un vacío de conocimiento en los autores en los que surge, a modo de sugerencia, la visibilización de diferencias entre docentes hombres y mujeres, en investigaciones posteriores, en lo que se refiere a la interacción y pedagogización de sus estudiantes con capacidades diversas, reconociendo así el componente de género y los roles de cuidado que se ejerzan en ello, en adición a esto se hace énfasis en la necesidad que existe en los centros educativos de la creación de espacios que procuren el fortalecimiento de aspectos afectivos y sexuales en niños, niñas y adolescentes con capacidades diversas, puesto que si bien existen, es un contenido que difícilmente se encuentra adaptado a dicha población, y a ello se suma la falta de capacitación por parte de entes gubernamentales hacia el personal que tiene contacto directo, es decir, docentes y cuidadores.

Referencias

- Aciego de Mendoza Lugo, R., & Vizcaino Luque, L. (2015). Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), 45-58. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/scero20154644558>
- Baptista, P., Fernandez, C., & Hernandez, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F: The McGraw-Hill.
- Belgich, H. (2004). *Sujetos con capacidades diferentes, sexualidad y subjetivación*. Armenia: Kinesis.
- Chomsky, N. (2012). Noan Chomsky: El objetivo de la educación: La deseducación. *Filosofía Costa Rica*. Obtenido de <https://www.rebellion.org/noticia.php?id=147147>
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. Recuperado el 18 de 11 de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15-40.

- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prision*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Arrigoni, P., & Natri, M. (2011). Sexualidad en adolescentes con discapacidades motoras. *Arch Argent Pediatr*, 109(5), 447-452. Obtenido de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Sexualidad%20en%20adolescentes%20con%20discapacidades%20motoras.pdf?fbclid=IwAR12aK5jo59bbJ5J2n44hjE7JPrIH MCOxo5_IsP0-J42cQaprdY2Yq7F4wA
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (A. Ciria, Ed.) Barcelona, España: Herder.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- López Sánchez, F. (2001). EDUCACION SEXUAL Y DISCAPACIDAD. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. (pág. 27). Universidad de Salamanca. Obtenido de https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/9.pdf?fbclid=IwAR2tCxyxA651M6KRjcyhVIVcakMyjNIm5TEaJ4nXNjA_gSNKd7gZid8ObRk
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. República de Colombia. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (Junio de 2018). *Sala Situacional de las Personas con Discapacidad (PCD)*. Recuperado el Octubre de 2019, de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A. .
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Vols. Primera edición en español, segunda reimpresión). Editorial Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=0JPGDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=strauss+y+corbin+2002&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwihw9GXqITnAhWLv1kKHfzDDaAQ6AEILDAA#v=onepage&q=strauss%20y%20corbin%202002&f=false>
- Varela, F., & Flores, F. (1994). «Educación y transformación. Preparemos a Chile para el Siglo XXI». (C. A. Cornejo, Ed.) Chile. Obtenido de <http://>

atinachile.bligoo.com/media/users/0/1255/ archivos2006/pdf/educacion_transformacion.pdf



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Inclusión del enfoque psicosocial en la política pública de vivienda de la ciudad de Neiva

Inclusion of the psychosocial approach in the public housing policy of the city of Neiva

Nicolás Rojas Caviedes. Psicólogo.
nicolascaviedes18@gmail.com. Universidad Surcolombiana

Ingrit Katerine Velásquez Gil. Psicóloga.
ingrit_9821@hotmail.com. Universidad Surcolombiana

Recibido: 26-septiembre-2019

Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar la inclusión del enfoque psicosocial en la Política de Vivienda en el municipio de Neiva en el periodo 2014-2018, realizando, a través de una revisión documental, la identificación de la forma en que aparece la perspectiva psicosocial en la Política de Vivienda a nivel Nacional, comparándola con la Política de Vivienda Municipal y contemplando las dimensiones psicosociales propuestas por Villa (2012). Los resultados obtenidos sugieren que, la ciudad de Neiva, aunque se destaca por la gran oferta de Viviendas de Interés Social para la población vulnerable, presenta vacíos en la integración de la perspectiva psicosocial en la Política de Vivienda y demuestra algunas irregularidades frente a las normativas nacionales, por lo que se vuelve necesario que se implementen estrategias de evaluación y seguimiento a las políticas desde su diseño, ejecución y aplicación a la comunidad.

Palabras Clave: Enfoque psicosocial, Política de vivienda, Psicología Ambiental Comunitaria, Vivienda.

Abstract

This article analyzes the inclusion of the psychosocial approach in the Housing Policy of Neiva city from 2014 to 2018, identifying the process in which the psychosocial perspective is developed in the National Housing Policy through a literature review. It is also compared with the Municipal Housing Policy and the psychosocial dimensions proposed by Villa (2012). The results suggest that although Neiva is a leader in terms of Social Housing supply for vulnerable communities, the integration of the psychosocial perspective is missed in the Housing Policy of the capital and demonstrates some irregularities compared to national regulations. Therefore, it is necessary to apply assessment and monitoring strategies of the policies from their design to implementation.

Keywords: Psychosocial Approach, Housing Policy, Community Environmental Psychology, Housing

Cómo citar este artículo: Rojas, N., y Velásquez, I. (2019). Inclusión del enfoque psicosocial en la política pública de vivienda de la ciudad de Neiva. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 72-97.

Introducción

En 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966, la vivienda digna ha sido reconocida como un derecho fundamental para que las personas tengan un nivel de vida adecuado, poniendo en consideración que no solo se deben brindar cuatro paredes y un techo, sino una combinación de criterios, derechos y libertades (ONU, s.f.).

De esta manera, diversos países han implementado como propuesta los proyectos de Viviendas de Interés Social (VIS), con el fin de atender a la necesidad de millones de personas en el mundo, de tener un hogar donde vivir y a su vez, reconocer que no solo se establecen las características físicas de éstas, sino también los aspectos subjetivos y psicológicos que las integran.

Ante esto, países como Inglaterra, han desarrollado cerca de 4 mil edificios de vivienda social que fueran asequibles y baratos, aunque con bajos estándares de calidad y seguridad para las personas de escasos recursos, con el único objetivo de cubrir la necesidad de subsistir de aquellas familias. (Mundo, 2017) A diferencia de Francia, que se ha interesado en adaptar las viviendas a las necesidades de las personas que las van a habitar y no adaptar las personas a las condiciones del hogar, centrándose así en la vivienda colectiva y el vivir con calidad (Flórez, s.f.); develando que no en todos los planes de intervención de vivienda se analizan las diversas modalidades de interacción social.

América Latina ha tenido un mayor auge en la proyección de VIS, desde su deber por proponer soluciones eficientes ante la situación desfavorecida de alojamiento digno y sustentable de muchos pobladores, resaltando la formación, planeación y construcción de casas con la voluntad de brindar un hábitat seguro, organizado, activo y participativo (Estrada, 2017), involucrando, las condiciones contextuales que interfieren en las dinámicas habitacionales.

Los países latinoamericanos han invertido alrededor de 1.5 puntos de su Producto Interno Bruto para la construcción de viviendas, siendo México y Brasil los que encabezan el listado con una inversión mayor, entre 1.9 y 2 puntos respectivamente, brindando opciones más factibles para las personas que no cuentan con suficientes recursos económicos (Chirivi et al., 2011) y enfatizándose en disminuciones estadísticas del déficit, dejando a un lado las soluciones de acuerdo a las necesidades de la población.

Estas inversiones se ven reflejadas en los diversos programas de cobertura de vivienda, donde la Comisión Nacional de Vivienda de México, a partir del Programa “Esta es mi casa”, con un potencial de construcción de 223 mil hogares, apoya a las familias con subsidios y créditos que financia hasta un 95% del valor de la vivienda. Brasil, lanzando el programa “Mi casa, Mi vida”, con la construcción de aproximadamente 2 millones de viviendas, financia hasta el 100% del valor de las mismas (Chirivi, Quiroz, & Rodríguez, 2011).

Chile, a partir del programa “Compra Tu Vivienda”, facilitando la adquisición de casas con subsidios que financian el 75% del valor de la vivienda. Perú, otorgando subsidios para la adquisición de alrededor de 500 mil viviendas propuestas a construir. Y Colombia, considerando tres fuentes de recursos para efectuar el cierre financiero para la adquisición de vivienda, estos son, los subsidios, los créditos y los ahorros; otorgados por Fondos de vivienda y Cajas de compensación (Chirivi et al., 2011).

En Colombia, la Constitución Política de 1991, estipula en su artículo 51 “(...) El Estado fijará las condiciones necesarias para hacer efectivo este derecho – que todos los colombianos obtengan una vivienda digna – y promoverá planes de VIS (...)” (Judicatura, 2010), otorgándole la responsabilidad de ejecutar estrategias de vinculación, permitiendo el acceso de la ciudadanía a diferentes proyectos con el fin de satisfacer el derecho a la calidad y adecuación de la vivienda.

De este modo, el gobierno está obligado a brindar programas de acuerdo a las capacidades de acceso de cada familia y garantizar políticas públicas que permitan a toda la población la posibilidad de tener un lugar donde desarrollar su libre personalidad, pretendiendo dar solución a la problemática histórica de la baja efectividad de estos programas.

Ante esta necesidad, el estado renovó e incrementó presupuestos en los últimos 5 años, evidenciando una alta proporción en la construcción de viviendas, logrando “niveles máximos en la historia y ejecutando aproximadamente 230.000 viviendas formales al año, aumentando el número de ciudadanos beneficiados por los programas del Gobierno nacional (Portafolio, 2015).

Este tipo de ofertas se ha concentrado en la vivienda de clase media. “El 76 % corresponde a los estratos 2 (22,2 %), 3 (26,2 %) y 4 (27,8 %). El porcentaje restante viene a ser en el estrato 1 (3,3 %), 5 (12,3 %) y 6 (8,1 %)” (Portafolio, 2015), dejando en evidencia el bajo porcentaje de adquisición de viviendas en la población de estrato 1, siendo una cifra preocupante, ya que debería ser la población más beneficiada debido a sus bajos ingresos económicos.

Por tal motivo, esto indica que los hogares con capacidad de acceder a los diferentes programas de ahorro y crédito no acuden a las convocatorias realizadas por las diferentes entidades del Gobierno, en parte por desconocimiento del tema, y porque algunos de los requisitos solicitados para ciertos programas son de difícil acceso.

Debido a esto, se vienen aplicando nuevas estrategias de vinculación e inclusión de sectores vulnerables, mostrando una perspectiva favorable a la VIS, especialmente por el programa del Gobierno ‘Mi Casa Ya’ y “el Programa de Vivienda para Ahorradores”, con la construcción de 86 mil viviendas, la donación de 100 mil viviendas gratuitas y el subsidio a la tasa de interés para 130 mil viviendas nuevas, lo cual sin duda dinamiza el sector” (Portafolio, 2015).

Teniendo en cuenta que aquello pretende minimizar la problemática habitacional, surgen intereses investigativos para comparar la implementación de las políticas públicas de vivienda en

el contexto nacional e internacional. Por ello, se recurrió a la base de datos bibliográfica Scopus, donde se encontró que desde 1945 se relaciona la habitabilidad con la salud física, presentando un vacío investigativo de cuatro décadas, que solo hasta 1988 reanuda su interés, tomando como población una pequeña parte de Latinoamérica (Perú, Panamá, Ecuador y Brasil) (Elsevier, 2004).

En el 2004 este interés surge también en Chile y Venezuela con publicaciones relacionadas al déficit de vivienda, a partir de este año las investigaciones aumentan significativamente, llegando a su punto más alto entre los años 2015 y 2016, liderados por Chile y España quienes han abordado la investigación desde el área de las Ciencias sociales. En Colombia, su máxima participación en este tema se presenta en el 2015 (Elsevier, 2004).

España ha dominado las investigaciones sobre vivienda, siendo Julio Rodríguez el máximo exponente y quien desde 2014 ha venido presentando dos publicaciones anuales hasta 2017, enfocándose desde las ciencias sociales.

Asimismo, la tendencia investigativa sobre política pública nace en 1988, creciendo hasta el año 2002, llegando a su pico más alto de producción en el año 2015 y 2016, con un fuerte dominio en Brasil desde el área de las Ciencias Sociales (Elsevier, 2004).

Por ello, en la presente investigación se toma como principal referente teórico la Psicología Ambiental Comunitaria (PAC), entendida como un campo de estudio de carácter aplicado, que centra su análisis en la interacción persona-entorno y se enfoca en explorar las conductas tanto causantes del deterioro ambiental como facilitadoras de la conservación del entorno (Luzón, 2009). Sin embargo, no se debe ver esta disciplina desde un enfoque simplemente naturalista pues se debe tener en cuenta la relevancia que plantea entre la interacción de los elementos exteriores y el aporte que hace al desarrollo de los individuos, en su relación directa con factores ambientales.

Dado esto, se deben entender que la PAC representa un campo amplio de estudio, en el cual trata de entender y resolver los problemas humanos en el contexto entre la comunidad social y del ambiente físico. De esta manera, la perspectiva comunitaria en psicología ambiental representa una fusión conceptual-metodológica entre la psicología ambiental y la comunitaria (Zimmermann, 2010), esta última entendida como el estudio los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar, mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en sus ambientes y estructura social (Montero, 2004, pág. 32).

Este modelo se fundamenta en el análisis de la relación hombre-ambiente entendido como el resultado de las percepciones ambientales y las evaluaciones que elabora cognitivamente el individuo frente a sus entornos cotidianos. De este modo, el campo de la PAC analiza los efectos ambientales sobre la vida comunitaria desde los ambientes físicos, los aspectos sociales, demográficos y organizacionales que interfieren directamente en las prácticas sociales de estos conjuntos poblacionales (Zimmermann, 2010).

De esta manera juega un papel activo la territorialidad, pues se convierte en una aproximación de los vínculos que establece el individuo con su entorno, “ejerciendo control tanto en el contexto físico–natural inmediato, como sobre el espacio simbólico-convencional” (Roth, 2000, pág. 71). Dentro de estas relaciones, la vivienda se presenta como un ambiente simbólico, que influye de forma directa en la configuración y el establecimiento del comportamiento humano.

Resulta interesante descubrir la forma en que el ser humano asigna valores, sentidos, símbolos y significados a un espacio físico generando una vinculación que promueve la creación de lazos afectivos con su vivienda, donde el territorio ha dejado de ser un simple terreno para convertirse en un espacio “capaz de generar comportamiento comunitario, organización social y fortalecer los roles socioculturales de quienes lo asumen como propio” (Roth, 2000, pág. 72).

Por lo tanto, la vivienda, se convierte en un factor determinante que “se fundamenta en la provisión de seguridad para la supervivencia e identidad de la persona o el grupo, asociándolo con nociones de defensa y personalización, ambas consideradas como mecanismo de control territorial” (Roth, 2000, pág. 72).

Las dos disciplinas, Psicología Comunitaria Y Psicología Ambiental, asumen una postura dentro del enfoque Psicosocial, entendiendo la manera de comprender lo humano (una ontología del sujeto humano), que deriva en unos métodos particulares, donde lo relacional y lo vincular, lo contextual y la interacción son fundamentales; avanzando hacia una mirada que pretende el fortalecimiento y reconstrucción del tejido social. (Villa, 2012, pág. 356)

Cabe aclarar que lo Psicosocial concibe a la comunidad como un espacio simbólico y físico donde exploran el significado de quienes lo habitan y edifican un sentido profundo de pertenencia por medio de la interrelación de los sujetos, promoviendo que cada individuo construya identidades, autonomía y singularidades en torno a su contexto; facilitando de esta manera la comprensión de las problemáticas humanas y los fenómenos sociales. (Moreno & Bohórquez, 2012)

Asimismo, se comprende desde cuatro dimensiones, la dimensión subjetiva, definida como la consideración de las particularidades de la población en sus experiencias individuales o personales, reconociendo además los múltiples contextos sociales, políticos y culturales en los cuales están insertos; la segunda dimensión, grupal e interpersonal, entendida como un nivel donde se desarrollan estrategias conversacionales de apoyo mutuo y memoria compartida, evidenciando el mundo de la interacción cotidiana, construcciones grupales y el compartir social en lo cotidiano (Villa, 2012).

Igualmente se encuentra la tercera dimensión, sociopolítica, que busca el empoderamiento de los sujetos como ciudadanos y actores de derecho, acciones públicas y simbólicas, a través de la participación y relación entre las instituciones y la sociedad; y cuarta, la dimensión histórico-cultural, donde se tiene en cuenta el posicionamiento de los relatos, narraciones y herramientas

culturales de la gente, que se transmiten de generación en generación, contribuyendo en la construcción de imaginarios sociales y memoria histórica (Villa, 2012).

Así, a partir de la información suministrada por Scopus se logró identificar que el estudio de las políticas de vivienda desde la perspectiva Psicosocial, Psicología Comunitaria y/o PAC, ha sido mínima a nivel internacional, siendo algunos países latinoamericanos los que presentan una mayor influencia en estas investigaciones, principalmente Argentina, Ecuador, Venezuela y Chile (Elsevier, 2004).

En Argentina, los estudios de las políticas públicas se centran en cómo el país presenta una incapacidad para dar respuesta a la problemática de la vivienda y cómo a partir de esta necesidad, las comunidades buscan como alternativa la autoconstrucción, entendida como “una posibilidad de autonomía y resistencia de los sectores populares sobre el capital, generando además prácticas de cooperación y colectivización hacia la recuperación del comando de los sectores populares” (Apaolaza & Lerena, 2015).

En Ecuador, se han analizado las políticas sociales y la perspectiva de las personas beneficiarias de las mismas desde el enfoque de la Psicología Social Comunitaria. Los resultados de estos estudios muestran que existe un bajo nivel de coherencia entre las políticas sociales vigentes y el proyecto de construcción de una sociedad del “Buen Vivir”, ya que mientras el proyecto del Buen Vivir enfatiza la comunidad y el bienestar colectivo, las políticas sociales priorizan al individuo y la superación de sus condiciones de vulnerabilidad (Grondona, 2016, pág. 60).

Es decir, en estas políticas se enfatiza la inclusión social con base en la garantía de derechos, focalizados en personas en situación de vulnerabilidad, con base en el fortalecimiento y participación de la comunidad desde un enfoque universalista, no focalizado en grupos específicos de la población; expresando una tensión entre un enfoque de mínimos sociales (basado en derechos individuales) y un enfoque de máximos sociales (basado en la realización colectiva) (Grondona, 2016, pág. 60).

Y en Venezuela, a partir de investigaciones cualitativas sobre el significado de vivienda para los beneficiarios y residentes de viviendas promovidas por el Estado venezolano, se encuentra que es concebida como espacio relacional, atribuyéndole valores materiales, simbólicos y psicológicos; pero se evidencia que el enfoque de derechos humanos y la PAC, aunque deberían conjugarse para ofrecerse como una alternativa que oriente la gestión participativa y transformación social a través del fortalecimiento comunitario, no es tenida en cuenta en las políticas públicas de vivienda del país. (Wiesenfeld & Martínez, 2014)

A nivel nacional, se han realizado algunos estudios focalizados en la participación de la psicología en las políticas públicas de vivienda, sin llegar a un diagnóstico nacional sobre esta situación.

Tal es el caso de Girardot, que ha investigado el impacto psicosocial y económico de la vivienda gratuita, donde las ubicaciones de estas construcciones no son accesibles para la satisfacción de las necesidades de la comunidad; como la salud y el empleo; incrementando, además, la percepción de inseguridad y riesgo. (Nieto, Serna, Granados, & Pastor, 2014)

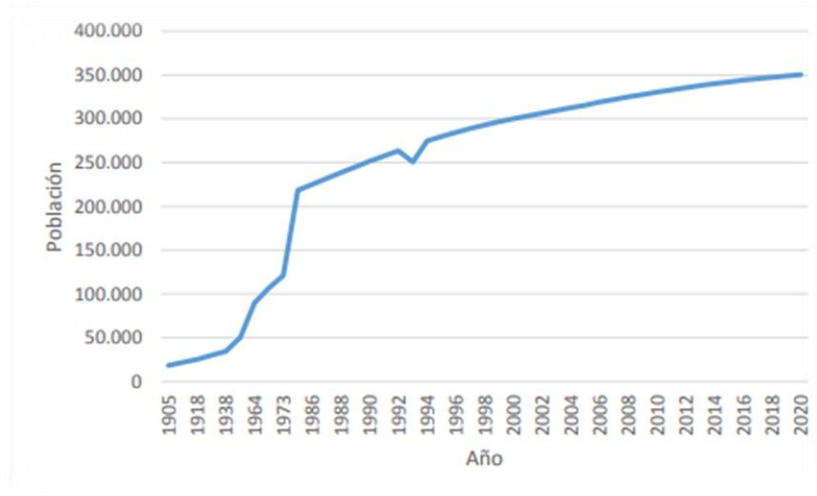
En el municipio de Calamar, Guaviare, el estudio relaciona los lineamientos de la estrategia de vivienda saludable como las políticas públicas y planes de vivienda saludable, los ambientes saludables en la vivienda, el empoderamiento y participación social, la educación para la salud con enfoque integral, y la valoración de la salud y prácticas de autocuidado con la intervención social y ambiental, encontrando que es necesaria una gestión intersectorial para lograr el objetivo de mejorar la calidad de vida de los más pobres en el municipio. (Herrera, 2008)

Y, en el departamento del Huila, siguiendo la Política de Vivienda Nacional y su programa “Mi Casa Ya”, se han ofertado 30 proyectos con 1.255 unidades habitacionales alrededor de 17 municipios, entre ellos Garzón con 300 viviendas, Pital con 200, Suaza 100, Timaná 200, Acevedo 100, Gigante 94, Guadalupe 100, Pitalito 140, Saladoblanco 50, Baraya con 100, Campoalegre con 150 y el municipio de Neiva, con más de 1000 viviendas (con el desarrollo proyectos como Bosques de San Luis, María Paula, IV Centenario y Yuma), conceden el beneficio de adquirir un hogar, con el apoyo de los subsidios otorgados por el Gobierno Nacional y Local (Ministerio de Vivienda, 2017).

Cabe recordar que Neiva se ha caracterizado por ser uno de los municipios con más inversión social en la Política de Vivienda, ya que, se han “gestionado 5.088 viviendas con una inversión de \$248 mil millones, de las cuales se ha entregado 2.005 unidades habitacionales. 1.069 viviendas gratis y 3.262 mejoramientos de vivienda que ascienden en suma a 14 mil millones de pesos” (Alcaldía de Neiva, 2015). En el reporte inicial de la nueva administración “durante la vigencia 2016 se presentó el mayor número de VIS iniciadas con el apoyo de la entidad territorial en los últimos años, un 38% más que las iniciadas en el año 2012” (Alcaldía de Neiva, 2016).

Además, se ha venido presentando un crecimiento estructural y poblacional significativo (Alcaldía de Neiva, 2017) (Figura 1) , donde han surgido una serie de necesidades para el desarrollo urbano, entre ellas, la necesidad de una vivienda, que, si bien se han implementado y ejecutado una diversidad de proyectos de VIS, no se evidencian investigaciones o publicaciones con respecto a estas políticas públicas de vivienda y la participación de la psicología comunitaria en las mismas, y, además, estos proyectos continúan siendo insuficientes para la demanda habitacional.

Figura 1. Evolución población en Municipio de Neiva 1905-2020



Fuente: Alcaldía de Neiva (2017)

En este sentido, las autoridades locales han propuesto realizar acciones frente a esta situación con la finalidad de garantizar la convivencia ciudadana y el desarrollo ordenado de los espacios destinados a la comunidad y así contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Por tal motivo, la presente investigación tiene como objetivo identificar la forma en que aparece la perspectiva psicosocial en la Política de Vivienda a nivel Nacional y Municipal, y de comparar las políticas anteriormente mencionadas; para así, lograr analizar la forma en que se encuentra el enfoque psicosocial en la política de vivienda en el municipio de Neiva.

Metodología

El presente artículo se ejecutó desde el enfoque cualitativo, puesto que cuando el investigador indaga una fuente, intenta entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento y permitiendo, además, conocer y comprender el fenómeno, proponiendo elementos y características que sean incluidas en futuras políticas públicas (Galeano, 2004).

A partir del análisis documental, esta investigación tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, el documento escrito en sus diferentes formas, en este sentido, se analizan 34 documentos declarados como Política Nacional de Vivienda, además de CONPES y Planes de Desarrollo Nacional y Municipal establecidos en el período 2014-2018, seleccionando, a través de un muestreo no probabilístico o intencional, un total de 23 documentos (Tabla 1).

Tabla 1. *Documentos recolectados para el análisis de la información.*

No. *	Nombre	Autor(es)	Año
DN1	Documento CONPES 2520 - Subsidio familiar de vivienda: sistema de postulación y calificación	Departamento Nacional de Planeación	1991
DN2	Documento CONPES 2573 - Avances del programa de vivienda social	Departamento Nacional de Planeación	1991
DN3	Ley 3 de 1991	Congreso de Colombia	1991
DN4	Documento CONPES 2696 - Programa de vivienda: informe de avance	Departamento Nacional de Planeación	1994
DN5	Documento CONPES 2729 - Política de Vivienda Social Urbana	Departamento Nacional de Planeación	1994
DN6	Documento CONPES 3178 - Evaluación del programa de vivienda de subsidio familiar de vivienda de interés social 1999-2002.	Departamento Nacional de Planeación	2002
DN7	Documento CONPES 3200 - Bases de la política de vivienda 2002 - 2006 Ajustes al programa de subsidio familiar de vivienda e incentivos de oferta y demanda para créditos de vivienda en UVRS	Departamento Nacional de Planeación	2002
DN8	Documento CONPES 3269 - Bases para la optimización del programa de subsidio familiar de vivienda y lineamientos para dinamizar la oferta de crédito de vivienda de interés social	Departamento Nacional de Planeación	2004
DN9	Documento CONPES 3403 - Importancia estratégica del programa de subsidio familiar de vivienda	Departamento Nacional de Planeación	2005
DN10	Decreto 4260 de 2007	Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial	2007
DN11	Documentos CONPES 3583 - Lineamientos de política y consolidación de los instrumentos para la habilitación del suelo y generación de oferta de vivienda.	Departamento Nacional de Planeación	2009
DN12	Documento CONPES 3725 - Lineamientos de política y consolidación de los instrumentos para la habilitación del suelo y generación de oferta de vivienda.	Departamento Nacional de Planeación	2012
DN13	Documento CONPES 3740 - Importancia estratégica del programa de subsidio familiar de vivienda urbana en especie de FonVivienda.	Departamento Nacional de Planeación	2013
DN14	Ley 1537 de 2012	Congreso de Colombia	2012
DN15	Decreto 1077 de 2015: Decreto Único sector vivienda	Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio	2015
DN16	Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	Departamento Nacional de Planeación	2015

DN17	Documento CONPES 3869 - Importancia estratégica del proyecto de subsidio familiar de vivienda y la modificación del documento CONPES 3725 mediante el cual se declaró la importancia estratégica del programa de cobertura condicionada para créditos de vivienda de segunda generación.	Departamento Nacional de Planeación	2016
DN18	Subsidios familiares de vivienda de interés social asignados con apoyo de las cajas de compensación familiar.	Departamento Nacional de Planeación	2017
DN19	Viviendas terminadas del programa de vivienda gratuita 1 y 2	Departamento Nacional de Planeación	2018
DN20	Viviendas de interés social iniciadas en el programa de promoción y acceso a vivienda de interés social "Mi Casa Ya"	Departamento Nacional de Planeación	2018
DM1	Acuerdo N° 026 de 2009	Concejo de Neiva	2009
DM2	Programa de Gobierno ¡UNIDOS PARA MEJORAR!	Pedro Hernán Suarez	2011
DM3	Plan de Desarrollo municipal 2016-2019	Alcaldía de Neiva	2016

Fuente: Elaboración propia⁴

Para evaluar la información obtenida en los documentos se tuvieron en cuenta criterios (Figuroa, 2007) como la relevancia, es decir, todos aquellos apartados que refieran aspectos psicosociales; la Autoridad / Credibilidad, dado que los documentos analizados en el estudio fueron suministrados por entidades gubernamentales; la Actualidad, haciendo referencia a los proyectos de vivienda diseñados y ejecutados en el país durante el periodo 2014 – 2018; y la exactitud, donde durante el análisis de los documentos se tuvieron en cuenta aquellos elementos que fueron modificados posterior a su fecha original de publicación (derogaciones).

Finalmente, el análisis de la investigación se realizó mediante un proceso de codificación, denominado así porque esta ocurre alrededor del eje de unas categorías (Corbin & Strauss, 2002), que, en este caso, parte de las dimensiones psicosociales elaboradas por Villa (2012). Es en este punto, donde se enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones identificadas en los documentos analizados. Así, se logra llevar los documentos a una matriz para separar las expresiones y apuntes relevantes en donde son sometidos a un examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene, identificando la relación directa entre dimensiones psicosociales y fragmentos del texto.

A partir de allí, estos fragmentos seleccionados son examinados y conceptualizados en códigos in vivo, los cuales son clasificados por sus características o propiedades semejantes, encontrando relaciones entre los documentos, tales como temas, propuestas, programas, planes, entre otros,

⁴El código de identificación se estableció con las iniciales del documento (DN: Documento Nacional; DM: Documento Municipal)

describiéndose como subcategorías, las cuales poseen propiedades específicas, dando así un poder más explicativo a las futuras categorías, que posteriormente, luego de un nuevo proceso de entrelazamiento y análisis arduo, se convierten en la representación del fenómeno, es decir, explica lo que sucede.

Resultados

A partir del análisis de la información recolectada se identificaron una serie de categorías asociadas a cada una de las dimensiones psicosociales expuestas por Villa (2012); e igualmente se estableció una relación a través de coincidencias, irregularidades y novedades entre la Política de vivienda a nivel nacional y a nivel municipal.

En este sentido, los hallazgos se expondrán por dimensión psicosocial, en las cuales se podrán identificar las categorías surgidas en el análisis de los documentos y posteriormente, se presentará la comparación de lo encontrado entre la política nacional y local.

Dimensión subjetiva.

Valorando las particularidades de la población en sus experiencias individuales y reconociendo los múltiples contextos sociales en los que están inmersos, es decir, desde la dimensión subjetiva propuesta por Villa (2012); en las políticas se contemplaron dos categorías identificadas por los investigadores, tales como la oferta de garantías para la población vulnerable y el establecimiento de la vivienda como un elemento de dignificación humana.

Estas categorías surgieron a partir de expresiones descritas en los documentos oficiales, tanto a nivel de Colombia como de Neiva y que fueron asociadas a los planteamientos de la perspectiva psicosocial. Por eso, se hace referencia a la consideración que las instituciones gubernamentales tienen sobre la población vulnerable y sobre el establecimiento de la dignidad a partir de la provisión de una vivienda.

En este sentido, cuando se habla de garantías para la población vulnerable, los documentos hacen referencia a las mujeres jefe de hogar, las familias en condiciones de extrema pobreza, población desplazada por la violencia, afectados por desastres naturales o calamidades públicas, los que habitan en zonas de riesgo, madres comunitarias, recicladores y población con discapacidad.

Al considerarlos una prioridad para el acceso a vivienda, proponen fortalecer los programas de créditos, focalizar los subsidios en especie y el aseguramiento de los servicios complementarios a la vivienda tanto en la zona urbana como rural, según las necesidades y demandas de la población.

Por tanto, se halla una coincidencia cuando atienden de forma prioritaria a las personas con vulnerabilidad económica y social, al presentar por medio de financiaciones nacionales y gubernamentales, alternativas para superar el déficit habitacional.

Esto se puede explicar cuando la DNP informa que más del 70% de los subsidios otorgados por el Inurbe, han beneficiado a familias con ingresos menores de 2.7 smmlv (DN4); y que, con el propósito de atender a la demanda habitacional, el Gobierno Nacional espera beneficiar prioritariamente a la población vulnerable con la asignación de aproximadamente 22.140 subsidios (DN9).

Aunque municipalmente no se encuentran cifras exactas de las ofertas, la política busca garantizar el derecho a las familias de acceder a una casa digna, permitiendo el desarrollo de programas de VIS prioritario y así disminuir y eliminar la concepción informal de vivienda para los estratos más pobres de la población (DM1).

Bajo esta concepción, surge la segunda categoría donde se designa la vivienda como un elemento de dignificación humana, es decir, cuando a través del proceso de obtener un hogar y establecerse dentro de estas infraestructuras, las personas y familias empiezan a reconstruirse desde la autonomía y comienzan a ser garantes de derechos.

Cuando en la normativa se plantea la promoción de la vivienda que propenda por la dignidad humana, que busque salvaguardar los derechos fundamentales de los miembros del grupo familiar y en particular de los más vulnerables, estimulando el diseño y ejecución de proyectos que preserven la intimidad, privacidad y sano desarrollo de la personalidad (DN14), se fomentan tales procesos para el mejoramiento de la calidad de vida.

De allí surge la necesidad de estos programas de dirigirse hacia la identificación y remoción de las barreras que limitan a la población a tener una casa propia, a través de la construcción sostenible, la eficiencia energética y la consideración de las condiciones socioeconómicas de los beneficiarios de la política, así como sus percepciones del entorno urbano de la vivienda.

A nivel nacional y municipal coinciden con estas intenciones, ya que pretenden garantizarles a las personas el ejercicio de sus derechos orientados a la igualdad, ampliación de oportunidades y el desarrollo de capacidades para avanzar en la inclusión social y productiva (DN16), así como propenden por una distribución justa y equilibrada de beneficios del desarrollo con la focalización poblacional, geográfica y programática del gasto social en vivienda (DM1).

Es importante resaltar la función que cumple el Estado en estos objetivos, porque son quienes diseñan, implementan y promueven que las familias más vulnerables superen las privaciones a las que se han visto enfrentados debido a las condiciones de su hábitat y su economía, permitiéndoles que puedan ser acreedores de un hogar con los mínimos vitales.

Dimensión grupal e interpersonal.

Dadas las propuestas y pretensiones de la política nacional y municipal para desarrollar estrategias conversacionales de apoyo mutuo, memoria compartida y poner en evidencia el mundo

de la interacción cotidiana, las construcciones grupales y el compartir social en lo cotidiano, esto es, para potenciar la dimensión grupal e interpersonal (Villa, 2012), se han establecido como categorías, el acompañamiento social y la provisión de un entorno saludable.

Comprendiendo que estas dos categorías nacen de las necesidades de las instituciones de pensar en estrategias para la sana convivencia y brindar espacios que fortalezcan la apropiación de la comunidad con sus viviendas y el entorno.

Precisamente, el acompañamiento social que sugieren se basa en integrar la oferta de servicios alrededor de las familias para que superen su situación de pobreza, comprendiendo que existen diferentes factores sociales que inciden en la imposibilidad o dificultad de éstos para adquirir una vivienda.

Por tal motivo, plantean la incorporación de estrategias para el fortalecimiento de una estructura territorial y operativa que facilite el acceso de la comunidad beneficiaria a las ofertas sociales de servicios del Estado, además, de consolidar un acompañamiento familiar con un cogestor social, para articular y asesorar a las familias en el cumplimiento de logros y en la relación con el Gobierno nacional.

Tal como lo plantea la norma, la estrategia de acompañamiento social se debe implementar y ejecutar por los municipios, junto con entidades privadas involucradas en los proyectos, deben reportar al Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio la información para el seguimiento del impacto de dicho acompañamiento en la calidad de vida de los beneficiarios de los programas de vivienda (DN14).

Y, tras estos procesos, se consolida un soporte para que las entidades nacionales, territoriales y privadas, establezcan sus programas, focalizando y llevando la oferta a la población vulnerable (DN16).

Partiendo de estas ideas, se evidencian irregularidades, en primera medida, no se encuentran divulgaciones sobre los procesos de dichos acompañamientos, es decir, a través de qué mecanismos ejecutan los acompañamientos sociales y familiares a la comunidad; y si éstos son solicitados por los mismos beneficiarios o si el Estado vinculado con otras entidades, hace seguimientos para identificar quiénes requieren de este apoyo.

En segunda medida, en los documentos municipales no se hace mención de la implementación de estos acompañamientos en la política, por lo que se infiere que existe un vacío frente a este tema, debido a la omisión de la importancia que tiene este asunto en los programas de VIS.

Seguido de esto, se promueve un entorno saludable cuando los seres humanos conviven y se desarrollan de manera significativa y se configura un punto de encuentro, interacción, acogida y descanso propios de la dinámica de las relaciones personales (Ministerio de Salud, 2015).

El Ministerio de Salud (2015) plantea que este espacio incluye: la vivienda (el refugio físico donde residen individuos), el grupo familiar (individuos que viven bajo un mismo techo), el peridomicilio (el ambiente físico y psicosocial inmediatamente exterior a la casa) y la comunidad (el grupo de individuos identificados como vecinos por los residentes). Es el escenario donde se promueven y proporcionan referentes sociales y culturales básicos con los cuales empiezan a moverse en la sociedad.

Así, la política se articula a programas complementarios de mejoramiento del espacio y de la infraestructura de servicios comunitarios, con el fin de promover un desarrollo urbano integral y ordenado (DN5), de uso eficiente del suelo, que permita optimizar la localización de los habitantes en función de sus diferentes actividades y potenciar las ventajas de los territorios urbanos (DN11).

Además, con el equipamiento de infraestructura educativa, escenarios deportivos y recreativos, el Gobierno nacional impulsa la obtención de recursos físicos de manera autónoma y sostenible, como herramientas para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Coincide de esta manera con la política municipal, porque ha proyectado a Neiva como una ciudad moderna y competitiva, interviniéndola integralmente mediante proyectos estratégicos que apunten a la construcción, mejoramiento, legalización e intervención en las VIS, con el fin de favorecer la integración social y espacial y se afiancen como unidades de convivencia vecina y familiar, amigables del patrimonio ambiental y cultural (DM2).

A pesar de no encontrarse especificaciones sobre las propuestas para esta proyección de la ciudad, el interés por un entorno saludable se orienta en la reducción de la vivienda informal provocada por los asentamientos urbanos u hogares en zonas de alto riesgo, porque se viabiliza el descenso del déficit habitacional y se hace efectivo el derecho a una vivienda digna.

Dimensión sociopolítica.

En este orden de ideas, empieza a cobrar relevancia la dimensión sociopolítica que busca el empoderamiento de los sujetos como ciudadanos y actores de derecho, acciones públicas y simbólicas, a través de la participación y relación entre las instituciones y la sociedad (Villa, 2012), y donde se hallaron siete categorías, es decir, ésta dimensión tiene un mayor impacto en la Política de vivienda.

Aquí se ubica el apoyo interinstitucional; la presentación o provisión de algunas características estructurales de las VIS; la financiación institucional; la exposición de las dificultades financieras de los aspirantes; otras limitaciones de los proyectos; el escaso seguimiento a las normativas; y el planteamiento de estrategias para la superación de las dificultades por parte del Gobierno.

Esta dimensión toma una mayor fuerza y relevancia dentro de la política de vivienda y demás normativas asociadas a la problemática habitacional, porque a partir de la relación entre la

comunidad, el estado, el municipio y otras entidades afines, se trazan alternativas para reflexionar sobre las diversas problemáticas y necesidades de la población, centradas en el ofrecimiento de infraestructura y opciones de financiación.

Por ello, las categorías identificadas parten de las vinculaciones y asociaciones entre el Gobierno Nacional y Municipal, que pretenden identificar las dificultades presentes en la política y establecer acuerdos y programas dirigidos a la resolución de las mismas.

Entonces, el apoyo interinstitucional parte de la vinculación del Estado con entidades públicas y privadas, constructoras, corporaciones financieras, los municipios y otras entidades, para la conformación de equipos que funcionen para el establecimiento de propósitos y la obtención de resultados a través de convenios, acuerdos y transferencias, en beneficio de la comunidad.

Las entidades públicas y privadas cumplen funciones conducentes a la financiación, construcción, mejoramiento, reubicación, habilitación y legalización de títulos de vivienda, con el propósito de lograr una mayor racionalidad y eficiencia en la asignación y uso de los recursos y el desarrollo de políticas de vivienda de interés social (DN3); y las constructoras participan en el mercado de viviendas y en la ejecución de los proyectos (DN2).

Las corporaciones financieras como las Cajas de Compensación Familiar y el Fondo Nacional de Vivienda, son algunos de los encargados de asignar los subsidios a los beneficiarios y verificar la viabilidad financiera de los proyectos; mientras que los municipios se facultan en la participación de la estructuración y ejecución de los programas de los cuales hagan parte con los subsidios otorgados por el Gobierno nacional (DN15).

Y otras entidades como el Inurbe, la Red Unidos y el Sisbén, centran sus labores en otro tipo de funciones; el primero evaluando la factibilidad social, técnica, ambiental, financiera y de gestión de los proyectos (DN5); el segundo brindando acompañamiento a los hogares en condición de pobreza extrema (DN14); y el tercero para la evaluación de metas de focalización (DN6).

De este modo, se establecen como agentes de las políticas y se asume un aumento de las relaciones entre las instituciones con la comunidad, ya que, según algunos programas, se ha presentado una respuesta satisfactoria por parte de los constructores, las comunidades y las familias en los programas de vivienda (DN2), porque permite a los beneficiarios escoger la solución que más se acomode a sus necesidades (DN5).

Esto se sustenta con el planteamiento de Duque (2011), al definir la interinstitucionalidad como la coordinación de actores y la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes, a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos.

Son, en conclusión, un conjunto de relaciones relativamente estables, que vinculan a una variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política, en este caso, concerniente a vivienda, y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos, admitiendo que la cooperación es la mejor manera de alcanzar las metas comunes (Börzel, 2008 citado en Duque, 2011) y contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Fuera de este apoyo, los proyectos presentan unas características estructurales sobre las VIS, donde las soluciones se posan en proveer principalmente una vivienda mínima (aquella que entrega como mínimo una alcoba) y una unidad básica (aquella que, adicional al lote, entrega un espacio de uso múltiple con cocina, unidad sanitaria completa y lavadero de ropa) (DN5).

Sumado a esto, deben incluir en su diseño urbanístico, adecuadas redes viales de integración urbana, zonal y local; espacios públicos necesarios para la vida en comunidad como recreación, cultura, núcleos de vida y otros; andenes; y medios de transporte público que faciliten la movilidad urbana.

También, el suministro de servicios públicos se convierte en la mayoría de los casos en uno de los condicionantes de cualquier proyecto de VIS y en una determinante fundamental (DN11).

Como lo expresan los pliegos nacionales, la estructura urbana debe contemplar: a) la localización y trazado del sistema de movilidad; b) la localización y trazado de la estructura de espacio público (parques, plazas, alamedas y otros espacios peatonales); c) de la infraestructura de servicios públicos domiciliarios; y d) el dimensionamiento y condiciones para la localización de equipamientos colectivos como educación, cultura, salud, bienestar social, culto y deporte (DN10).

Es así como se encuentra una coincidencia con los documentos municipales, porque procuran establecer unos mínimos vitales para que las personas, a través de sus viviendas, tengan acceso a otros medios y servicios que promuevan su desarrollo integral. Pese a que no se encuentran muchas especificaciones sobre el tema, la normativa plantea estas características como obligatorias para la ejecución de los proyectos.

Tal como sucede con los subsidios familiares de vivienda, que están proyectados como un aporte estatal en dinero o en especie, otorgado por una sola vez al beneficiario y como una de las bases de la política, porque facilita una solución de vivienda de interés social por medio de una cuantía que es determinada de acuerdo a los recursos disponibles, el valor final de la solución y las condiciones socioeconómicas de las personas favorecidas (DN3).

Esta financiación institucional proviene del Inurbe, las Cajas de Compensación Familiar, la Caja de Vivienda Militar y los créditos otorgados por el Fondo Nacional del Ahorro, el sector bancario y las cooperativas (DN5).

Una de las cifras más importantes es que los fondos de ahorro y vivienda han financiado cerca

de la mitad de las soluciones presentadas al programa de subsidio individual y han participado con el 70% de la financiación complementaria (DN2), lo que las convierte en un medio esencial para que las personas tengan oportunidades para mejorar sus condiciones de hábitat.

Entre los requisitos, los aspirantes deben realizar aportes presentados en ahorros para reunir los recursos necesarios para la adquisición de los subsidios y, por tanto, obtener un hogar, además de tener ingresos no superiores a cuatro salarios mínimos.

Para ello, se establece una relación de irregularidad con la política municipal, porque solo se encuentra información general correspondiente a los requisitos para acceder a los subsidios, pero no los tiempos reglamentarios de los ahorros y créditos, lo que genera dificultades financieras para los aspirantes.

Los reportes demuestran que más del 80% del total de los hogares está en capacidad de adquirir créditos de largo plazo. Sin embargo, el 20% restante (con ingresos inferiores a un smmlv) no pueden acceder a los créditos de vivienda ofrecidos por las entidades financieras formales (DN7) y por esto cerca de 15.000 hogares con población vulnerable, no han podido recibir los subsidios familiares de vivienda (DN9).

Sustentado no solo por los bajos niveles de ahorro previo sino por las limitaciones en la capacidad de endeudamiento debido a los escasos ingresos económicos de la comunidad, porque, aunque han realizado avances en materia de política de vivienda, los hogares de más bajos ingresos no han podido acceder a una casa debido a que los subsidios son insuficientes, no son objeto de créditos hipotecarios y no cuentan con la capacidad de ahorro necesaria para lograr el cierre financiero (DN12), convirtiéndose entonces en un reto de profundización y focalización para las personas vinculadas.

Aun así, las limitaciones de los proyectos no se enmarcan solo en los anteriores planteamientos, dado que el Estado y el Gobierno municipal han descrito una cadena de obstáculos que requieren de una evaluación y seguimiento progresivo.

Los lineamientos de la política responden a cinco ejes problemáticos relacionados con: a) necesidades para fortalecer y consolidar la figura de macroproyectos de interés social nacional; b) desinterés de las entidades territoriales en la habilitación de suelo para VIS; c) asistencia técnica por parte del Gobierno nacional de bajo impacto en la habilitación de suelo; d) dificultades en el desarrollo de proyectos en operaciones urbanas, y e) ausencia de mecanismos de financiación complementarios al esquema de oferta de VIS (DN11).

Todo aquello se pone en constatación cuando las ciudades donde se concentra el déficit habitacional frenan el mercado de vivienda por la escasez de suelo habilitado; cuando los mecanismos para controlar los precios del suelo son mínimos y cuando hay un bajo impacto y discontinuidad entre las administraciones municipales y distritales de los programas, sumado a una

baja inversión del sector privado (DN11).

Pero se agregan otras debilidades, como los retrasos en la entrega de los subsidios y en la comercialización de los proyectos, la falta de una mayor divulgación de la oferta de los programas, y que la demanda de vivienda aún sigue siendo considerablemente alta.

No obstante, coincide con las instituciones nacionales al identificar que una proporción importante de hogares (36,7%) considera que su vivienda está ubicada en terrenos inadecuados, aunque no determinan si estas situaciones obedecen a la ubicación geográfica de la vivienda en la ciudad, a la ausencia de equipamientos sociales cercanos, ausencia de transporte urbano o a la baja consolidación de la infraestructura urbana del sector (DN6).

Además, el escaso apoyo e impulso a la participación de los municipios, la carencia de estímulos a la gestión municipal para ampliar la oferta de tierras, los cambios de administraciones locales, la implementación de ajustes definidos en los planes nacionales de desarrollo (DN11), han provocado una brecha e irregularidad en los vínculos entre el Estado y los municipios que, a su vez, desencadenan escasos seguimientos de la normativa.

Al partir de la suposición de que si un proyecto recibe licencia es porque se ajusta a las normas locales y nacionales, la experiencia del Estado ha demostrado que muchos municipios tienen dificultades tanto para definir las normas urbanísticas como para comprobar si los programas cumplen con los requisitos legales. Por lo que descubrieron que varios de éstos fueron habilitados y autorizados en zonas de alto riesgo, donde no es posible la conexión de servicios, sin espacio público y con violación total de las normas de diseño estructural sismorresistente (DN8).

Y se evidencia en el municipio de Neiva, cuando reportan que al no contar con los recursos ni con personal capacitado para ejercer el control urbano, han deteriorado patrimonial y económicamente a la ciudad al elaborar viviendas sin el cumplimiento de las resoluciones otorgadas por parte de las curadurías, referentes al diseño estructural y arquitectónico, al igual que han empezado a perder la percepción de inversión por las licencias de construcción y las sanciones por incumplimiento (DM3).

Conjuntamente, para dar consecución con la política, establecieron 17 estrategias que no han desarrollado por falta de documentos reglamentarios que conceptualicen la metodología para darles cumplimiento (DM3).

Así que, se convierte también en prioridad la superación de dificultades frente a las limitaciones anteriormente expuestas, pensando a nivel nacional, en seis posibilidades de mejoramiento.

La primera propuesta es el impulso de la participación municipal y comunitaria en la identificación de debilidades y necesidades (DN5); la segunda es diseñar un plan de mejora sustancial del tiempo de los trámites para las viviendas adquiridas con el subsidio (DN6); la tercera

está guiada en el desarrollo de cuentas de ahorro programado que puedan ser abiertas de manera individual o colectiva y que faciliten la obtención de créditos complementarios (DN2). La cuarta proposición se basa en la ampliación de la difusión de los planes con estrategias de comunicación de amplia cobertura como televisión y radio y aumentar la probabilidad de obtener un subsidio (DN2); la quinta hacia la adjudicación de subsidios a familias que tengan posibilidad de completar el valor de la vivienda (DN8); y la sexta, apoyando, capacitando y fortaleciendo los microcréditos (DN7).

Siendo unas novedades en la Política de Vivienda Nacional y en los CONPES, porque identifican los problemas más frecuentes en los programas y establecen ideas para superarlas, mientras que municipalmente, se atiende al déficit habitacional desde la oferta de viviendas, sin especificaciones de los métodos y caminos para llegar a tal objetivo.

Dimensión histórico-cultural.

Finalmente, con referencia a la dimensión histórico-cultural, donde se posicionan los relatos, narraciones y herramientas culturales que se transmiten de generación en generación, contribuyendo en la creación de imaginarios y memoria histórica (Villa, 2012), no se encontraron intervenciones o procesos en torno al tema en los documentos nacionales y municipales, por lo que se sostiene un vacío e irregularidad en las políticas, ya que es de gran importancia considerar las tradiciones, prácticas y costumbres que están implicadas en la construcción de la persona y en su búsqueda de bienestar.

Es relevante tener en cuenta que no hay expresiones explícitas o implícitas sobre la relevancia de la cultura y la historia de las personas y la comunidad en la ejecución de los proyectos, por ello la inferencia del vacío y olvido de las instituciones gubernamentales sobre esta dimensión psicosocial.

Discusión

Dados los hallazgos expuestos, en la política de vivienda en el municipio de Neiva en el período 2014-2018, el enfoque psicosocial se ve parcialmente distribuido en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de VIS, centrándose en la dimensión sociopolítica a partir de la oferta de subsidios; en la dimensión subjetiva con el ofrecimiento de unas mínimas garantías a la población vulnerable; y en la dimensión grupal e interpersonal a través del fomento de entornos saludables y el acompañamiento social.

Teniendo en cuenta que Villa (2012) define el enfoque psicosocial como una forma de comprender lo humano, donde lo relacional, lo vincular, lo contextual y la interacción son fundamentales, estos resultados sugieren que existen algunos vacíos psicosociales en el diseño y ejecución de los programas de VIS a nivel municipal.

En consecuencia, las normativas municipales se han caracterizado por intentar realizar una

distribución justa y equilibrada de las oportunidades, teniendo en cuenta en forma prioritaria a las familias vulnerables, obteniendo unas características previas de la población beneficiaria. Además, dentro de los proyectos de vivienda se prioriza la construcción, dotación y operación de servicios complementarios a la vivienda, ofreciendo un entorno saludable con el fin de fomentar la sana convivencia, el esparcimiento y el bienestar de toda la comunidad.

A nivel territorial se aplica una estrategia de acompañamiento social en donde se mide el impacto de la calidad de vida de la población beneficiaria de los Programas de Vivienda y se plantea un acompañamiento social liderado por las organizaciones estatales con la finalidad de presentar un informe general en donde establezca la calidad de vida de la población beneficiaria.

Pero, los documentos donde se hace mención de este acompañamiento social, comunitario o familiar a la comunidad beneficiaria, no ofrecen especificaciones ni evidencias sobre la forma como se trabaja este proceso, por lo tanto, resulta en un vacío y en una necesidad de fortalecimiento, ya que es una prioridad brindar una orientación de forma integral y ética tanto a nivel individual como colectivo, además de comprender que el acompañamiento va más allá de brindar espacios de sensibilización.

Y el gran vacío en los documentos está en torno a la inclusión de las tradiciones, costumbres y prácticas de la comunidad aspirante y beneficiaria en sus mejoras u oportunidades de vivienda, ya que esto puede desencadenar que no haya una apropiación y sentido de pertenencia de las familias en relación a ese nuevo entorno habitacional que implica nuevas relaciones, contextos e interacciones.

Es por esto que el accionar de las instituciones municipales no ha sido el más ejemplar, pues se han reconocido algunos proyectos de vivienda donde el diseño omite aspectos como el clima, la distribución de espacios y en donde las áreas no responden a la conformación familiar. Junto a esto, se evidencia el escaso seguimiento a las normativas para dar cumplimiento a las políticas de vivienda de interés social urbano y rural.

Y, a nivel metodológico, no cuentan con personal capacitado y con reglamentos adaptados al contexto y a las demandas de la ciudad, retrasando la puesta en marcha y cumplimiento de todos los procesos de control urbano.

Esto se sustenta cuando se hace mención que la regeneración urbana de espacios públicos en la escala de barrio, usualmente es dirigida por profesionales de disciplinas del diseño urbano y prestan poca atención a los procesos colectivos y a las dinámicas de vinculación socio espacial generadas al interior de las comunidades que habitan el territorio. Éstas se centran en el mejoramiento de los aspectos físicos sin considerar las experiencias, emociones, cogniciones, y comportamientos que una comunidad tiene hacia el lugar y el modo en que esta incide en su desarrollo (Berroeta, 2012).

Por ello, basándose en tales inconvenientes, lo idóneo sería que se refuercen los vínculos con el Estado y las demás entidades asociadas a los proyectos, porque a través del trabajo colaborativo y participativo de todos los agentes, se pueden sobreponer ante estas adversidades.

Porque, aunque con el aporte que brindan las instituciones gubernamentales y financieras con la oferta de subsidios y créditos, se está apoyando a la población vulnerable para que puedan acceder a una vivienda digna, deben considerar o facilitar estrategias para que las personas con escasos ingresos económicos o bajos niveles de ahorro también tengan la oportunidad de recibir un subsidio de vivienda, ya que la mayoría de éstos proyectos están diseñados para familias con ingresos de al menos dos salarios mínimos; y la oferta de vivienda gratuita requiere de un proceso de muchos años.

En el mismo sentido, la reubicación de las personas en nuevas localidades, genera una reelaboración de dinámicas sociales y espaciales, razón por la cual, los procesos de reconstrucción postdesastre han de considerar no sólo la reposición de las estructuras físicas sino, tal como plantean Rosales y Salazar (2010 citado en Berroeta, 2015), afrontar aspectos sociales y psicológicos, tales como el arraigo, las redes comunitarias, el acceso al trabajo y el derecho a la propiedad, es decir, la reconstrucción del tejido social.

Dado que la participación, la pobreza y las políticas públicas son tres áreas de gran importancia para la PAC. Ello obedece a que la disciplina en América Latina se propone a contribuir en la superación de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población y para cumplir con este fin, asume la participación como proceso bandera para la transformación de dichas condiciones, mediante la injerencia de las personas en las políticas públicas (Wiesenfeld, 2012).

Igualmente, la literatura reciente plantea como deseable la contribución mutua entre estos campos. Se señala que la investigación en PC puede aportar a la toma de decisiones en Políticas Sociales, que los procesos de intervención comunitaria contribuyen al diseño de políticas más pertinentes a las necesidades de las comunidades y que la participación de las comunidades mejora el sentido y sostenibilidad de las acciones (Berroeta, 2016).

Tal como lo expresa Villa (2012), el enfoque psicosocial avanza hacia una mirada que pretende el fortalecimiento y la reconstrucción del tejido social, entendiendo que hay un contexto social y político que necesita cambios sustanciales, que impliquen la integración de tales aspectos en la subjetividad de los beneficiarios de los proyectos de vivienda que ofrece el Gobierno.

Así, se contemplan a las personas en relación con la comunidad, y a su vez, con su entorno contextual y regional que está en construcción permanente en su interacción con la colectividad y que, apuesta a encontrar sentidos, espacios de solidaridad, a fortalecer su organización y asumirse como actores sociales y participativos (Villa, 2012).

Conclusiones

El Decreto 1077 de 2012, siendo la máxima normativa constituida por el Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, tiene como principal objetivo la superación de la demanda habitacional a través de la oferta de subsidios, créditos y demás beneficios para que la población acceda a una vivienda digna y se fortalezca su desarrollo integral.

Esta política pública de vivienda diseñada a nivel nacional tiene la finalidad de ofrecerle garantías a la población, con la oferta de vivienda y oportunidades de acceso a financiación para las mismas, esperando que todos o gran parte de los municipios del país desarrollen estos proyectos en beneficio de la comunidad y que potencien el desarrollo y crecimiento de las ciudades.

Tal es el caso de la ciudad de Neiva, donde, bajo los lineamientos de los Planes de Desarrollo Municipal de los periodos administrativos contemplados en la investigación y la normativa nacional, aplican estrategias para ofrecer VIS a la comunidad, minimizar la demanda habitacional y generar una apropiación con el entorno.

En conclusión, la política pública de vivienda a nivel nacional aporta varias consideraciones psicosociales en sus programas y bajo el apoyo de diversas instituciones cuyas funciones son fundamentales para el desarrollo de aspectos económicos y sociales, demostrando que, a pesar de las dificultades, existen estrategias para superarlas paulatinamente y generar un impacto positivo en el sector vivienda en el país.

Mientras que, en la política de vivienda a nivel municipal, debido al poco seguimiento y rigurosidad que tienen sobre las normas, abordan las mismas dimensiones, pero en una menor proporción, lo que genera irregularidades e inconformidades con el diseño y ejecución de la política y con la apropiación de la sociedad con sus hogares.

Limitaciones

Una limitación de la investigación fue la carencia de información pública brindada por parte de Secretaría de vivienda municipal sobre los proyectos de vivienda ejecutados en la ciudad de Neiva, por lo que nos remitimos al Plan de Desarrollo Municipal para identificar la forma en que tienen en cuenta esta problemática.

Recomendaciones

Considerando las dificultades y limitaciones que presenta la política pública de vivienda en la ciudad de Neiva, es importante tener en cuenta la evaluación de los sentimientos hacia el lugar en diferentes escalas territoriales (casa, barrio, ciudad), así como diferentes dimensiones constituyentes del apego, tales como el vínculo con ambientes naturales, comunitario y la dependencia del lugar. Esto resulta particularmente relevante para tomar decisiones de diseño y evaluar efectos de programas que intervienen el lugar (Berroeta, 2017).

Asimismo, la distinción de incorporar en los fundamentos estratégicos de la política, la contribución de la PAC en conjunto con el Enfoque Psicosocial, porque se entrelazan no solo los aspectos económicos y políticos que deben contener estos programas, sino que también se le da relevancia a la solución de problemas con la comunidad social y el ambiente físico (Páez, 2017).

Dado que para el año 2020 iniciará una nueva administración, lo que implicará que se actualice el Plan de Desarrollo Municipal, pretendiendo que, dentro de sus ejes estratégicos, se replanteen los aspectos relevantes para el desarrollo de infraestructura, cumpliendo con los objetivos de la Política de vivienda y las necesidades de la comunidad, es decir, incluyendo de manera integral, un enfoque psicosocial que dinamice y fortalezca los vínculos entre las instituciones gubernamentales y los beneficiarios.

Además, pueden ofrecer la oportunidad de replantear la forma en cómo se están ejecutando los proyectos, ya que inicialmente es importante estimar que debe establecerse una relación entre la Secretaría de Vivienda, la Constructora adscrita para la obra y los beneficiarios de las mismas, por ello se invita a un acompañamiento que involucre de forma interactiva, compleja y simultánea, varios ámbitos y niveles de la realidad como son, el subjetivo, grupal e interpersonal, sociopolítico y el histórico-cultural (Villa, 2012), es decir, diseñar iniciativas de regeneración urbana que vayan más allá del mejoramiento en las condiciones materiales de las comunidades considerando tanto los aspectos ambientales como los comunitarios. (Berroeta, 2012)

Considerar las dimensiones y áreas aledañas a la vivienda son una necesidad para el diseño y ejecución de VIS, pero incluir aspectos psicosociales se convierte en una prioridad para que la comunidad refuerce las relaciones a nivel individual y colectivo, aportando mayor fuerza y cumplimiento al derecho a la vivienda digna y el bienestar.

Referencias

- Alcaldía de Neiva. (9 de 12 de 2015). *Informe Audiencia Pública de Rendición de cuentas*. Obtenido de Historial de rendición de cuentas: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Conectividad/Rendicin%20de%20Cuentas%20Original/Soportes%20Audiencia%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas.PDF>
- Alcaldía de Neiva. (2016). *"Neiva, la razón de todos - gobierno transparente"*. Obtenido de Informe de gestión 2016: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Conectividad/RendiciondeCuentas/Informe%20de%20Gesti%C3%B3n%20Vigencia%202016%20Alcaldia%20de%20Neiva.pdf>
- Alcaldia de Neiva. (16 de 02 de 2017). *Informe de crecimiento urbano de Neiva: 1905-2020*. Neiva. Recuperado el 12 de 07 de 2019, de Gobernación del Huila: www.huila.gov.co/publicaciones/145/historia--del-huila/

- Apaolaza, R., & Lerena, N. (15 de 06 de 2015). *La autoconstrucción y el problema de la vivienda en Argentina*. Obtenido de Contested Cities Madrid: <http://contested-cities.net/CCmadrid/la-autoconstruccion-y-el-problema-de-la-vivienda-en-argentina/>
- Berroeta, H. (2012). La intervención sociourbana del barrio las Canteras: Una experiencia desde la psicología ambiental comunitaria. *Ciencias sociales*. Obtenido de <https://revistas.upr.edu/index.php/racs/article/view/5743>
- Berroeta, H. (2015). Apego de lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación cívica en personas desplazadas de la ciudad de Chaitén. *MAGALLANIA*, 43(3), 52. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/magallania/v43n3/art05.pdf>
- Berroeta, H. (2016). Del discurso a las prácticas: Políticas sociales y psicología comunitaria en Chile. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 14(42), 387-413. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305444552027>
- Berroeta, H. (2017). Apego al lugar: una aproximación psicoambiental a la vinculación afectiva con el entorno en procesos de reconstrucción del hábitat residencia. *revista invi*, 133. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/invi/v32n91/0718-8358-invi-32-91-00113.pdf>
- Chirivi, E., Quiroz, Ó., & Rodríguez, D. (2011). *La vivienda social en América Latina: Una revisión de políticas para atender las necesidades habitacionales de la región*. Bogotá: Informe económico N°30. Obtenido de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eNID6cV4kOIJ:https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/29492/mod_folder/content/0/Bibliografia_2a_parte/vda_soc_AL.pdf%3Fforcedownload%3D1+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications. doi: <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Duque, J. (2011). El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 3-4. Obtenido de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12432>
- Elsevier. (2004). *Scopus [base de datos]*. Obtenido de Scopus [base de datos]: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic>
- Estrada, C. (21 de 06 de 2017). *Estos cinco proyectos premiados proponen soluciones para la vivienda social en América Latina*. Obtenido de Archdaily: <http://www.archdaily.co/co/874099/estos-cinco-proyectos-premiados-proponen-soluciones-para-la-vivienda-social-en-america-latina>
- Figueroa, B. (2007). *Criterios para evaluar la información*. Obtenido de http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf

- Flórez, G. (s.f.). *Francia y su modelo de vivienda social*. Obtenido de El Tiempo:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-438897>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/38291752_Disenos_de_proyectos_en_la_investigacion_Cualitativa
- Grondona, G. (2016). Psicología comunitaria y políticas sociales para el "Buen Vivir" en Ecuador. *Revista Interamericana de Psicología*, 53-63. doi:<https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.76>
- Herrera, Á. (2008). *La vivienda de interés social como eje articulador y facilitador del ejercicio de la gerencia social, en la implementación de políticas públicas: Estudio de caso aplicación Municipio de Calamar-Guaviare*. Bogotá: ESAP: Escuela Superior de Administración Pública .
- Judicatura, C. S. (2010). *Constitución política de Colombia 1991. Actualizada con los actos legislativos hasta el 2010*. Bogotá. Obtenido de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- Luzón, S. P.-M. (2009). Psicología ambiental. *Departamento de Psicología*, 1 - 16. Obtenido de <http://www4.ujaen.es/~spuertas/Private/Tema%209.pdf>
- Ministerio de Salud. (2015). *Abecé de entornos saludables*. Bogotá: Subdirección de salud ambiental. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SA/abc-entornos-saludables.pdf>
- Ministerio de Vivienda. (08 de 09 de 2017). *Minvivienda se reunió con empresarios y autoridades huilenses para impulsar Mi Casa Ya*. Obtenido de Ministerio de Vivienda: <http://www.minvivienda.gov.co/sala-de-prensa/noticias/2017/septiembre/minvivienda-se-reunio-con-empresarios-y-autoridades-huilenses-para-impulsar-mi-casa-ya>
- Montero, M. (2004). Qué es la psicología comunitaria. En M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. (págs. 31 - 40). Buenos Aires: Editorial Paidós. Obtenido de <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Moreno, N., & Bohórquez, O. (2012). Lo psicosocial como categoría transdisciplinar. En N. Moreno, *Maestría en Intervenciones Psicosociales* (págs. 65-84). Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/315701991_Lo_psicosocial_como_categoria_transdisciplinar_httpwwweditorialbonaventurianausbeducolibros2015psicologia-social-criticaindexhtml

- Mundo, E. (19 de 06 de 2017). *El Espectador*. Obtenido de El drama de vivir en viviendas para pobres en Londres: <http://www.elespectador.com/noticias/el-mundo/el-drama-de-vivir-en-viviendas-para-pobres-en-londres-articulo-698738>
- Nieto, L., Serna, L., Granados, E., & Pastor, E. (2014). Impacto psicosocial y económico de la vivienda gratuita en Girardot, Colombia. *Memorias: Desarrollo regional*, 47-56. doi:10.16925 / me.v12i22.869
- ONU. (s.f.). *El derecho a una vivienda adecuada*. ONU-HABITAT Folleto N°21. Obtenido de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FS21_rev_1_Housing_sp.pdf
- Páez, G. (30 de 10 de 2017). *Prezi*. Obtenido de Fundamentos de la Psicología Ambiental Comunitaria: <https://prezi.com/-qhwowxzn99/fundamentos-de-la-psicologia-ambiental-comunitaria-pac/>
- Portafolio, P. (01 de 04 de 2015). Así está el panorama de la vivienda en Colombia. *Finanzas*. Obtenido de <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/panorama-vivienda-colombia-29374>
- Roth, E. (2000). Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. *Revista número 8*, 63 - 78. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200007&lng=es&tlng=es.
- Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica ? *El Ágora U.S.B*, 353-362. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4550239>
- Wiesenfeld, E. (2012). Participación, Pobreza y Políticas Públicas: 3P que Desafían la Psicología Ambiental Comunitaria. *Psychosocial Intervention*, 225 - 243. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055912700790>
- Wiesenfeld, E. (2014). (De)Construyendo los Significados de Viviendas Gestionadas por el Estado: Aproximación Psicosocial y de Derechos Humanos. *Psicología Ambiental*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633348>
- Zimmermann, M. (2010). Fundamentos de la psicología ambiental comunitaria. En M. Zimmermann, *Psicología ambiental, calidad de vida y desarrollo sostenible* (pág. 184). Bogotá: Ecoe Ediciones. Obtenido de http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F78085%2Fmod_resourcer%2Fcontent%2F2%2FZimmermann%2C%20Marcel-Psicolog%C3%ADa%20ambiental%2C%20calidad%20de%20vida%20y.pdf





Psicopolítica Juvenil en América Latina: Sobre la Invención Gubernamental de Los Millenials

Youth Psychopolitics in Latin America: On the Government Invention of The Millennials

Julio Jaime-Salas. Psicólogo.

Julio.jaime@usco.edu.co. Universidad Surcolombiana

Karen Esquivel Cleves. Psicóloga.

Esquivel.karen1991@gmail.com. Universidad Surcolombiana

Recibido: 24-julio-2019

Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

El presente artículo problematiza las posturas teóricas existentes sobre la juventud y se ponen en dialogo con la condición juvenil en América Latina respecto a las tensiones en las que tienen que mantenerse los jóvenes en la actualidad, las brechas y la exclusión. Se cuestiona la categoría Millennial en la que se designa a todas las personas nacidas a partir de los años 90s a la par de las nuevas tecnologías y que responde a una visión americanizada de la juventud, que no responde a las lecturas de América Latina y de los jóvenes de la región. Finalmente se concluye que la juventud millennial es una invención de orden moral neoliberal como forma de administración de la vida juvenil que aboca a los jóvenes a la marginación y a la exclusión.

Palabras clave: Juventudes, Millennials, Gubernamentalidad, Psicopolítica.

Abstract

This article problematizes the existing theoretical positions on youth and dialogues them with the youth condition in Latin America regarding the tensions in which young people have to maintain themselves today, the gaps and the exclusion. The Millennial category is questioned in which all persons born since the 90s are designated on a par with new technologies and which responds to an Americanized vision of youth, which does not respond to the readings of Latin America and the youth of the region. Finally, it is concluded that the millennial youth is an invention of neoliberal moral order as a form of administration of youth life that leads young people to marginalization and exclusion.

Keys Words: Youth, Millennials, Governance, Psychopolitics

Cómo citar este artículo: Jaime-Salas, J., y Esquivel, K. (2019). Psicopolítica Juvenil en América Latina: Sobre la Invención Gubernamental de Los Millenials. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 98-119.

Introducción

Cada transición histórica, cultural, económica y política ha producido un tipo de y una forma de juventud, esta producción obedece a diferentes tensiones e intereses y en particular a las estrategias de conducción de la población de las artes liberales de gobierno. Este el caso de la población que nace en la transición de la posguerra fría y la revolución micro tecnológica nombrada como millenials y sobre la cual se atribuyen características que delinear su experiencia vital en las diferentes dimensiones de la existencia (trabajo, sexo-erótica, intersubjetividad, lúdica, educación, etc.) relacionadas con la búsqueda permanente del placer sensible y dotadas de superficialidad, presentismo y saturación informativa. Es decir, la juventud millennial es una producción gubernamental funcional al orden económico-moral del neoliberalismo en la contemporaneidad.

En este sentido, esta reflexión parte de la exposición de un panorama de las teorías y los estudios de la juventud, en la que se problematiza la categoría y la tendencia nominalista y homogenizadora de la perspectiva generacional, con el propósito de enfatizar las visiones pluralistas para la comprensión de las juventudes y de lo juvenil.

Posteriormente, se establece cómo en la coyuntura contemporánea se configura una política de gobierno que adhiere al psiquismo juvenil, en la forma del soft power y en la que el riesgo se produce como un dispositivo de gobierno, a través del cual se articulan procesos de objetivación y subjetivación propios de la fase actual del capitalismo (Sepúlveda, 2011). De esta manera se requieren subjetividades capacitadas y adaptadas para la producción neoliberal, homo prudens, que se posibiliten para el rendimiento y la autoexplotación.

Es así como se describe que la nominación de un grupo generacional como Millenials, se configura como un cronotopo que abstrae, homogeniza y universaliza las formas de ser, estar, hacer, tener y saber en y del mundo, bajo la ficción de la inclusión y funcional a la piscopolítica juvenil contemporánea. A esta situación, se contrastan las múltiples realidades de los jóvenes latinoamericanos en el marco de las profundas desigualdades que les absorben.

Seguido a esto, se describen los estilos de políticas gubernamentales que han tratado de responder a las realidades psicosociales juveniles latinoamericanas y que finalmente delinear el contorno de la estigmatización y discriminación de los jóvenes y lo juvenil, ubicándolos en un entre, el abandono (necropolítica) y el emprendimiento de sí.

1. Teorías Sobre la(s) Juventud(es) y estudios de la(s) Juventud(es): una lectura para el Presente

El Estado, la familia, la escuela y la academia, con salvadas excepciones, sigue nombrando a y pensando a la juventud como una etapa de tránsito, una categoría que permite explicar/comprender la preparación de lo que viene, es decir establecer la juventud como promesa de futuro, de lo que

será o dejará de ser (Reguillo, 2000).

Por lo tanto, su definición o la disputa de su definición, deviene de los juegos intereses económicos, culturales, políticos y sociales de cada época, de la relación familia-escuela-trabajo (Alvarado, Martínez, & Muñoz, 2009) en la que se configura el sujeto juvenil y el futuro del proyecto de sociedad de un contexto particular. En palabras de Rodríguez (2019):

Se trata de procesos complejos y de una gran relevancia, en los que se disputan enfoques, estrategias e intereses muy marcados, en cuyo marco, las y los jóvenes son vistos como un simple grupo de riesgo (en el enfoque neoliberal), como sujetos de derecho (en el enfoque neo-desarrollista) y/o como un peligro a “vigilar y castigar” (en el enfoque neo-conservador). Los sectores más conservadores de las iglesias (especialmente las evangélicas) han organizado verdaderas “cruzadas” que están teniendo impactos impresionantes en la dinámica política, económica, social y cultural de nuestros países y las generaciones jóvenes se ubican en el epicentro de estos evidentes retrocesos y de estas complejas disputas ideológicas y políticas. (p.28)

Cada enfoque de explicación/compreensión/definición de la juventud o lo juvenil, está acompañado de estrategias y políticas desde lo micro hasta lo global que atraviesan el mundo de la vida de los y las jóvenes contemporáneos, en este sentido revisar la episteme que los contiene nos permite vaciar de sentidos comunes la forma de su intervención.

Dentro de las teorías de la juventud se pueden establecer tres enfoques para su explicación: biogenético, sociogenético y psicogenético (Coleman & Hendry, 2003; Fandiño-Parra, 2011). Estas a su vez se encuentran transversalizadas por las condiciones de género, clase, raza/etnia y escolaridad que desde la perspectiva interseccional (Viveros, 2016) connotan otras posibilidades para su comprensión, como se describe en la Tabla 1.

Tabla 1. Enfoques Teóricos sobre la Juventud

Enfoque teórico	Descripción	Ejes de Interseccionalidad	Comprensiones del Sujeto Juvenil
Biogenético	Considera el proceso de maduración cerebral (mielinización) como base para el análisis de los procesos de desarrollo	Género: Sistema de diferenciación cultural que se configura a través del mandato sociopolítico de lo que implica ser hombre y mujer y que genera formas de opresión y exclusión	Sujeto en/de riesgo: comprende al sujeto juvenil como expuesto a una serie de conductas de riesgo que socavan

	cognitivo, moral, afectivo y social (Dumontheil, 2015)		su potencial de producción y lo alejan de la proyección económica del país
Sociogenético	Caracteriza la juventud en función del proceso de socialización	Clase: Sistema que establece el acceso material a los recursos y la reproducción/negación/negociación de representaciones o imágenes hegemónicas del mundo Raza/etnia: Sistema sociocultural y político que establece/niega/negocia la experiencia de pertenecer a grupos racializados o comunidades étnicas específicas en contextos rurales, urbanos etc.	Sujeto de derechos: Se comprende al sujeto juvenil como agente transformador y al que se le deben garantizar condiciones de Bienestar
Psicogenético	El objeto de su atención son las funciones y procesos psíquicos Afectivos, cognitivos y de personalidad)	Escolaridad: categoría que marca diferencias en el grado de exclusión o integración a determinados ámbitos de la sociedad y la cultura (Lozano, 2003)	Sujeto peligroso: El sujeto juvenil es comprendido como infractor/ desviado/subversor del orden social que requiere normalización y ajuste.
Socioculturales	Comprender las culturas juveniles desde el reconocimiento de su carácter continuo, dinámico y de campos de acción diferenciados y desiguales (Reguillo, 2000)		

Fuente: Elaboración propia

La combinación de cada uno de estos enfoques desde una perspectiva interseccional, encarna una comprensión del sujeto juvenil, la cual será la orientadora de la política social y/o de la agenda investigativa de los centros académicos, que a su vez será apropiada/reproducida/negociada de

acuerdo al interés coyuntural por medios masivos de comunicación y convertida en el ethos de nominación de la juventud y los jóvenes.

Así, la juventud como una construcción sociocultural devenida entre intereses político-económicos, se ha resignificado durante el siglo XX y en particular en las últimas tres décadas a partir de la exponencial producción investigativa. Ha pasado de ser definida, en un primer momento en la Europa del Siglo XVIII influenciada por la revolución industrial, la aparición de los tribunales de menores y las legislaciones laborales, como grupo etario clasificable y distribuible en funciones para la producción(trabajo) y en la necesidades de formación (Educación) para el proyecto societal europeo-occidental, a un segundo momento en la que se entiende desde una perspectiva estructural-funcionalista en la necesidad de tutela y vigilancia, es decir como grupo etario poblacional de protección, control y/o castigo.

De esta forma se define a los sujetos que se consideran adolescentes de manera diversa: en el siglo XVII, como “el buen salvaje que se tiene que civilizar”; en el siglo XX, como revolucionario y consumista, y en la actualidad como aquel que padece de algo denominado “síndrome de Blade Runner”, caracterizado por *dependencia económica, falta de espacios y de responsabilidad, y una creciente madurez intelectual* (Feixa, 2005 citado por García-Suárez & Parada-Rico, 2018, p. 350)

Las formas en la que se ha definido la juventud, se han establecido en una relación dominación-sujeción, en la que la condición juvenil se coloca en el lugar de subordinación frente a quienes pueden nombrar o definir lo que se entiende por juventud.

La lógica de la dominación-sujeción tiene sus raíces en la propiedad de un saber legitimado socialmente frente a otros saberes que son desconocidos, descalificados o, aun, criminalizados. El saber legitimado socialmente es el que se le reconoce a una experiencia acumulada. Tal experiencia es el producto de la posesión imaginaria de una cantidad de tiempo vivido por quienes han devenido a la condición adulta, y de un tiempo por vivir por parte de las individualidades que se agrupan en la condición de jóvenes.(Villa-Sepúlveda, 2011, p.152)

Este saber legitimado, ubicado “naturalmente” al adulto, establece una visión jerarquizada y de dominación en occidente, en la que el “mayor” adquiere una autoridad incuestionable sobre el “menor” en este caso la población juvenil en la que se sostiene una verdad sobre lo que se puede ver, decir y ser en la juventud. De allí, que la juventud se ubique en el lugar de tutela y de aprestamiento para el relevo generacional de la reproducción del proyecto de mundo adultocéntrico.

El adultocentrismo se entiende como una matriz sociocultural que implica un sistema de relaciones económicas y político-institucionales soportados bajo el imaginario de sociedades capitalistas y patriarcales (Duarte, 2012). Así mismo, dada su hegemonía se convierte en parte del sentido común y se adhiere a la subjetividad operando como suerte de un proceso de objetivación

y anclaje cognitivo-emotivo que se reproduce por inercia en nuestros mundos de la vida, dotando de sentido universal y homogéneo a la experiencia juvenil y lo que implica ser joven.

De esta condición de jerarquización del saber se han legitimado las perspectivas estructural-funcionalistas que sustentan que por el hecho de compartir una edad biológica y haber nacido en un mismo periodo o época, comparten una única experiencia subjetiva. De estas perspectivas, devienen posteriormente, formas coloniales del saber, en donde estas categorizaciones adultocéntricas y anglo europeas se globalizan en la forma de único relato omnicomprendido, que finalmente se manifestará en las políticas sociales y las formas de estigmatización y discriminación de los mundos juveniles.

Sin embargo, autores como Reguillo (2000), Feixa, (2006), Alvarado, Martínez, & Muñoz (2009), Santillán & González (2016) , y Vázquez, Ospina-Alvarado, & Domínguez (2019) entre otros, se han ocupado de reflexionar sobre la pluralidad de la juventud, para pensarle como juventudes, entendiendo que no es un colectivo homogéneo, ni una etapa de transición universal pese a rasgos culturales comunes que se puedan compartir en algunos contextos, sino por el contrario un ensamblaje o tejido estructuralmente diverso que se va configurando en tensión interseccional con cada contexto social, político, cultural y económico.

De allí que la categoría de condición juvenil nos permita relacionar estas visiones y ampliar la mirada sobre las juventudes:

Por tanto, para pensar la condición juvenil es pertinente analizar la identificación a la luz de una perspectiva alejada de la postura esencialista y como algo dado y fijo, mediante el reconocimiento de la expresión cambiante, dinámica, transitoria, fragmentada, flexible y contradictoria de las identidades particularmente las juveniles en un determinado contexto sociohistórico; entendida la condición juvenil como noción que instituye un referente desde el cual se puede entender la multiplicidad de formas de ser joven en los diferentes contextos, además de su carácter relacional como parte de las expresiones y representaciones que crean y recrean los actores juveniles y grupos sociales, que sólo se explican y definen en relación con los demás: en lo que compartimos, en las similitudes y en las diferencias, en la que las características de lo juvenil adquieren significación. “No existe un único modo de ser joven, no podemos hablar de juventud en singular. De acuerdo con el lugar que se ocupe en el espacio social, de acuerdo con el género, con los capitales materiales y simbólicos por los cuales se esté atravesado, se es joven de distinta manera” (Muñoz 2011:61; Pico-Merchán & Vanegas García, 2014, p.6).

Desde esta perspectiva, los estudios de las juventudes se han alejado de versiones homogenizadoras y han avanzado a la integración de perspectivas culturalistas e histórico-sociológicas que han dado énfasis a las diversidades de los mundos juveniles, no obstante, aún siguen en tensión permanente con las coyunturas críticas (neoconservadurismos, neoliberalismos y neodesarrollismos) por las que atraviesan los países y los contextos locales. Entre estas tensiones

se producen los millenials.

2. Psicopolítica juvenil: Los Jóvenes en la transición de las sociedades en riesgo/ de control/del rendimiento

Una de las tensiones que configura lo juvenil y las juventudes es la transición de la Sociedad de control y del rendimiento que configuran el presente. En los seminarios de 1975-1979 Foucault da un viraje significativo a lo que había sido su analítica de poder/saber y ubica su mirada sobre las tecnologías políticas de gobierno, lo que daría inicio a una obra inconclusa de la Historia de la Gubernamentalidad. Foucault analiza la emergencia de una serie de Tecnologías políticas que hicieron posible la aparición del Estado desde el Siglo XVI hasta nuestros días, de una serie de racionalidades que se produjeron a partir del Liberalismo y que han mutado hasta la racionalidad neoliberal contemporánea. Sin embargo, esta mutación no se produce de manera lineal o seriada, por el contrario, es multipolar adyacente y coexisten en la configuración molecular y molar de los mundos de la vida.

Las tecnologías políticas de las que habla Foucault y en particular de las que habla el liberalismo y el neoliberalismo producen modos de existencia, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo. Su propósito es la autorregulación de los sujetos: Lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano [...] sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad. (Castro-Gómez, 2010, p.13)

Estas tecnologías políticas se configuran precisamente ante la crisis de las sociedades disciplinarias, caracterizadas por el confinamiento del sujeto-cuerpo en instituciones de poder (fábrica, escuela, hospital, cárcel etc.) y son producidas por las sociedades de control, devenidas de la transformación del sistema capitalista en su fase neoliberal. Las sociedades de control se caracterizan por los siguientes aspectos (Castro-Gómez, 2010):

1. No se interviene sobre sus cuerpos sino sobre el medio ambiente. Intervención indirecta
2. En las sociedades de control la libertad aparece como la condición misma de la posibilidad de su sometimiento.
3. No hay nada que se encuentre fuera del mercado.
4. Lo inmaterial es más importante: Gestionar su propio capital humano.

De esta manera, en esta transición del capital, se trata de un sujeto que hace de su vida una inversión. Amistades, viajes, formación, estéticas, redes, afectos, consumos culturales, etc., son parte de la capitalización sobre sí mismo de la “inversión personal”. Por lo tanto, la diferencia y la multiplicidad se convierten en un capital inmaterial de la que los jóvenes son poseedores. Se trata de alcanzar no una sociedad uniforme, sino por el contrario una empresa de múltiples servicios.

Las tecnologías políticas de estas sociedades, se destacan por su carácter psicopolítico. Es decir, estas políticas están orientadas a la denominada “fuerza de producción del futuro”, a su domesticación, pacificación y conducción hacia la conformación como capital humano, a su transformación de sujetos a “proyectos”, proyectos de libertad encarnada para el rendimiento. Es decir, es una política que no está dirigida únicamente al cuerpo, sino por el contrario se expande, se transforma en reticular, en un poder inteligente que se ajusta a la psique, al alma, a la estructura psicoemocional, es una psicopolítica educadora del alma para el rendimiento, para la afirmación, para la positividad.

La fuerza, cualidad inmaterial de la vida, que describe movimiento, es explotada por nosotros mismos, autoexplotación que se configura en cansancio, en agotamiento manifiesto en los síntomas psicológicos contemporáneos: estrés, el burnout y la depresión, son el resultado de la constitución de un sistema educativo-cultural que potencia esta fuerza, la configura para la auto-transformación de empresarios de sí mismos, sustentada en el Evangelio de la Inclusión y la diversidad, Todos caben, Toda fuerza es necesaria, y cada uno decide libremente colocar su fuerza a la producción (Han, 2014).

Pero de esta autoexplotación, devienen unos riesgos, implica vivir peligrosamente, para ello se establece una tecnología de gobierno que usa los recursos jurídicos y financieros del Estado para proteger a los individuos de todas aquellas vicisitudes que coloquen en riesgo su libertad y felicidad. Esta relación de doble vínculo que invita a la positividad exponencial y por otro lado tutela de cualquier riesgo, crea redes de solidaridad/intervención, bajo la orientación de expertos en todos los ámbitos de la vida social, operando como una cultura de mutuas dependencias.

Desde un punto de vista genealógico, la noción de riesgo, desde los albores de la modernidad, se encuentra fuertemente imbricada a la cuestión del peligro (seguridad), y este con la cuestión del gobierno de las poblaciones. Por ello mismo, desde una perspectiva político-epistemológica, el riesgo, no solo será una manera moderna de considerar el peligro, atribuyéndole una probabilidad en un contexto de incertidumbre, sino que además constituye un dispositivo de gobierno inscrito en la gramática del biopoder. De hecho, los riesgos (o peligros) no son datos absolutos, pues existe una selección y una construcción social de los mismos, a través de los cuales estos son moralizados y politizados respectivamente (Douglas, 1991). Parafraseando a Foucault, quien afirmará que no hay liberalismo sin cultura del peligro, hoy se puede decir que no hay neoliberalismo sin cultura del riesgo. (Sepúlveda, 2011, p.106)

En este contexto, las Juventudes experimenta un cambio importante en su representación. Transitan de considerarse en su condición de moratoria social, a su condición de moratoria vital:

Aunque la vida pueda perderse en el momento siguiente, aunque las expectativas de vida se reduzcan objetivamente, aunque aumenten los riesgos sociales de muerte violenta, como guerras, represión política, inseguridad urbana, u otros fenómenos que generalmente encuentran entre los jóvenes a sus principales víctimas, en nada se altera esta facticidad de la experiencia

subjetiva de capital temporal, de tiempo por vivir, que diferencia a los jóvenes de los que no lo son, con absoluta independencia de la clase social o del género. (Margulis & Urresti, 1998: 10 citado por Bravo, 2017, p.4)

En este contexto y en esta conceptualización, las juventudes están cargadas de positividad, una positividad inmanente, es decir de exceso de vida, de fuerza inmaterial en devenir, actualización y creación. Esta conceptualización crea una ficción ideológica en torno a las juventudes a partir de cuatro aristas:

1. El Joven como encarnación del Capitalismo Neoliberal: Establece al capitalismo como un horizonte de sentido mediado por la imagen de las juventudes como exitosas y bellas, instituidas a través del cuerpo juvenil y sobre los cuales se depositan las marcas del consumo configurándolas como la semblanza de un rendimiento inagotable.

2. La multiplicidad del Yo saturado: La condición deficitaria en la que se reproducen las imágenes de las juventudes, hace que el individuo juvenil se autoexplote (Han, 2014) de forma permanente para alejarse de esa condición segregadora que se le impone, de un Nosotros (Los jóvenes Exitosos) y un Ellos/otros, en el que caben todas aquellas atribuciones de “lo diferente” que cada día se globalizan y que se manifiestan en brechas de desigualdad.

3. El Joven Freelance: El sujeto freelance tiene como uno de sus mayores recursos, la creatividad sustentada en los valores de autonomía, innovación y libre movilidad (Bravo, 2017) que están reservados para élites juveniles que se convierten en espejos universales y que se extienden hasta las estrategias de las empresas para aumentar su fuerza laboral, en la forma de síntesis temporal-espacial del mundo del trabajo como único mundo de la vida (Trabajo sin horarios, por proyectos y resultados, bajo el eslogan imperativo: Sé tu propio Jefe)

4. La eternización de lo Juvenil: La idealización ficcional de esta fuerza inmaterial de lo juvenil, cargada de positividad (Poder Hacer lo que quieras), inculca el deseo de lo eterno juvenil como condición de la experiencia y el sentido común neoliberal productor de subjetividades.

Cada una de estas aristas, connota el presente de lo juvenil neoliberal que se instaló en la fractura de la crisis capitalista de la década de los ochenta, en el medio de esta fractura globalizada asimétricamente, se inventaron a las juventudes millenials.

3. Los millenials: la forma de conducir y nombrar el presente juvenil

A partir de lo expuesto anteriormente se comprende que las transformaciones económico-políticas y los acelerados procesos de globalización implican cambios en las subjetividades juveniles, de manera que junto a la inmersión de la tecnología dan lugar a la constitución de las identidades juveniles actuales y a nuevas formas de ser y de estar en el mundo.

Es así, que surge una nueva caracterización generacional de la población joven, los Millenials. Este término fue propuesto por Howe y Strauss (2000), quienes plantearon una clasificación de

generaciones centradas en población estadounidense a partir de los años en que nacen los individuos. Entonces según estos autores existe la generación Baby Boomer cuyos integrantes son los nacidos entre las décadas de 1940 y de 1960; pertenecen a la Generación X quienes hayan nacido en las décadas de 1960 hasta la década de 1980; y finalmente la generación Millenials que pretende designar a todas las personas nacidas a partir de los años 1980 hasta 1996 (Rigoni, Adkins; 2016).

Este término ha sido comúnmente difundido por medios masivos de comunicación, y cobra cada vez más auge hasta el punto en que se suele mencionar para agrupar a toda la juventud bajo este mismo criterio. Este término, además, reúne una serie de comportamientos, prácticas y discursos que están relacionados con el uso de la tecnología y las nuevas formas de comunicarse a través de las redes sociales de internet. Los millenials entonces, se caracterizan según Ruiz (2017) porque su crianza ha estado a la par de las nuevas formas de comunicación virtual en el caso de las redes sociales; la tecnología ha sido un hito que ha marcado esta generación, puesto que también se les conoce como generación “net” (Cataldi, 2015), generación Y, Nexters o nativos digitales.

Además del uso frecuente de la tecnología, a los Millenials también se les atribuyen características generales. Para autoras como Cataldi (2015) los millenials:

Son nacidos en un contexto social con medios tecnológicos y de comunicación a su alcance, utilizan estos recursos en forma productiva y los consideran parte de la vida cotidiana. Les resulta vital estar conectados a través de los medios tecnológicos que no sólo son un mecanismo de comunicación sino también de socialización. Poseen una gran capacidad multitarea que significa una alternativa respecto del pensamiento lineal y estructurado, con una fuerte orientación a los fines, en relación a su desarrollo personal. Poseen una marcada confianza en sí mismos, lo que hace que muchas veces sobrestimen el impacto de sus contribuciones. Buscan el camino más rápido hacia el éxito y la gratificación inmediata. Por esto, algunos son emprendedores y logran destacarse. (p.14 y15).

A su vez, los millenials según Ruiz (2017) tienen formación académica, están totalmente enterados de los avances tecnológicos puesto que se criaron en y con la tecnología (Prensky, 2011), son altamente consumistas (Ruiz, 2017), y también se consideran constantes viajeros, lo que permite concluir que el termino Millenials es un concepto que responde a categorías como clase, escolaridad (Lampert y Sheikh, 2016) y que según la OIJ (Organismo Internacional de Juventud) (2016) responde a un imaginario “americanizado” de jóvenes nacidos en determinados contextos, con condiciones favorables.

Ahora bien, es cierto que la tecnología ha brindado herramientas que han dado lugar a una nueva manera de comunicación, impensables antes de la invención de la internet. Por este motivo las generaciones se van construyendo a la par con estas innovaciones de tipo tecnológico que se ven inmersas en la vida cotidiana. Sin embargo, esto no implica que haya un cambio ostensible

entre una generación y otra y menos que se pueda acuñar a toda la juventud bajo un mismo término y de conformidad con Mariás (1949), “coexisten varias generaciones en un mismo momento; es decir, que en cada fecha hay grupos de contemporáneos que no son coetáneos. Las generaciones no suceden en fila india, sino que se entrelazan, se solapan o se empalman” (p.154).

Además, pretender considerar que el uso de la tecnología es propio del joven Millennial por haber nacido a la par de estas tecnologías está desprovisto de toda reflexividad puesto que las transiciones tecnológicas enganchan a viejos y jóvenes por igual. Estos avances, si bien configuran nuevas formas de relacionarse y de continuar relacionándose -por ejemplo, en las relaciones amorosas a distancia que pueden ser mantenidas gracias a las redes sociales virtuales-, en las compras y los trabajos en línea, el internet no es propio de un solo grupo poblacional. En este orden de ideas Castells (2000) afirma que: “la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que muchos factores, incluidos la invención e iniciativas personales, intervienen en el proceso del descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción” (p. 30).

Se puede colegir entonces que la tecnología ofrece ventajas como la realización de actividades diarias de manera rápida y la solución de problemas cotidianos de manera eficaz, sin embargo, es insensato matizar y definir a la población joven únicamente desde la tecnología.

Por otro lado, la etiqueta Millennials ha dado origen a un concepto que más allá de explicar los comportamientos propios de una generación, generaliza a todas las personas nacidas en esta década bajo una misma categoría a la que se le asigna arbitrariamente aptitudes, gustos, hábitos, estilos de vida, e incluso trabajos. Pero no solo generaliza, sino que excluye, puesto que esas descripciones de lo que es un Millennial responden a un determinado tipo de población. Esta categoría no reconoce la diversidad de las personas nacidas en esta época ni de los contextos y pasa por alto las desigualdades y las brechas entre clases sociales.

Pero lo anterior no es producto del azar, sino que es el resultado de la coyuntura entre la dinámica económica y el desarrollo tecnológico, dando origen a nuevas formas de mercadeo y de comportamientos de consumo, es decir, un orden económico reforzado donde también se produce un sujeto joven homogéneo y unívoco, y según Escobar y Mendoza (2007), este orden global: “construye sujetos específicos, los denomina y enclasa por ejemplo mediante la elaboración de sus necesidades, modelando sus satisfacciones, alicientes y representaciones, configurando incluso hasta sus deseos, al punto de regular la vida misma”. (p. 12).

Por consiguiente, si se busca en Google el término Millennials, aproximadamente 40 mil resultados están dirigidos al mercado, el consumo y los hábitos de consumo financiero por parte de estos jóvenes Millennials; también hay consejos para las empresas sobre cómo acercarse a ellos, lo que permite concluir que el concepto ‘Millennials’ es un concepto cuyo nicho ha sido el marketing y el mercadeo, como una estrategia para crear consumidores seguros y constantes,

personas que desean el modelo de estilo de vida vendido por las franquicias extranjeras de ropa, de viajes, de aparatos electrónicos, etc.

En esta medida también funciona como una herramienta de falsa inclusión y principalmente de exclusión si se tienen en cuenta las condiciones desfavorables en las que viven miles de jóvenes en América Latina (Rodríguez, 2016). Por otro lado, la categorización gruesa da lugar a la discriminación, en parte por los estereotipos que se generan en torno a los Millennials en los que se encasillan a todos los jóvenes por el estilo de vida que pregonan y que la mayor parte de la población joven ni siquiera está cerca de alcanzar.

3.1 La situación en los jóvenes de América Latina: cifras y silencios

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el año 2014 la población joven en América latina, jóvenes entre 15 y 29 años constituía una cuarta parte de toda la región (CEPAL,2015), y para el año 2019 la población joven alcanza los 160 millones, proyectándose un crecimiento considerable en los próximos años. Estos jóvenes de hoy, según apuntan los estudios presentados en los informes por Cepal, Unicef, Celaju y demás organizaciones que se interesan por estudiar la situación de los jóvenes de América Latina, deben luchar contra las cifras de inequidad producto de un mundo globalizado, que se presenta engañosamente como la oferta de más posibilidades para toda la ciudadanía.

De igual manera, es importante recalcar que en la pesquisa realizada sobre las cifras de jóvenes y la juventud en América Latina se pudo constatar que no son cifras actualizadas al año 2018, y que los jóvenes que cobran protagonismo son los jóvenes que viven en las ciudades, difícilmente se encuentran estadísticas de jóvenes rurales y de jóvenes indígenas. Es decir, existe un silencio estadístico sobre la existencia juvenil que posibilita la imposición del relato del joven prescrito desde los ideales de los medios de comunicación y el proyecto civilizatorio contemporáneo.

Desde el ángulo de la participación política en jóvenes hay que mencionar que durante los últimos años se ha percibido al sujeto joven como un sujeto apolítico, debido a algunos factores que limitan la participación política como el hecho de ser considerado inexperto desde los mismos sistemas políticos por el hecho de ser jóvenes (CEPAL, 2015). Sin embargo, movimientos como YO SOY 123 en México en el año 2011, Los Pingüinos en Chile, Los Maras en Centroamérica y las recientes movilizaciones latinoamericanas frentes a la crisis del neoliberalismo lideradas principalmente por jóvenes en Chile, Honduras y Colombia desmienten la idea del sujeto joven indiferente a la política. Al respecto, Rodríguez (2016) considera que ese relativo fracaso entre la relación joven y política se debe a la poca articulación entre las diferentes organizaciones en todo lo relacionado al diseño de las políticas, la supervisión y la medición del impacto de las mismas. Según el sociólogo anteriormente mencionado, esta desarticulación política genera que los jóvenes no rechacen los fines de las políticas públicas sino al contrario, produce que rechacen las prácticas llevadas a cabo desde las organizaciones que trabajan con juventud.

Ahora bien, en el ámbito educativo durante los últimos años se ha ampliado la cobertura educativa en la mayoría de los países de la región; esta ampliación de la cobertura implicó la inserción de las mujeres en el mundo educativo y laboral, lo que ha generado una transformación en los patrones socialmente esperados en esta etapa (UNICEF, 2015). Estos cambios han derivado en que la juventud se ha alargado y se han postergado la paternidad y la maternidad en los jóvenes (CEPAL, 2015), sin embargo, las cifras de jóvenes que quedan por fuera de las estadísticas de empleo y de educación no disminuyen. Las cifras publicadas en el informe del 2015 de CEPAL indican que la primaria había sido realizada por el 94%, una cifra significativa que implica la continuación a los demás ciclos educativos. La ampliación en la cobertura y demás esfuerzos no son acciones suficientes cuando no se le garantizan al joven el cubrimiento de las demás necesidades; adicionalmente los establecimientos educativos tienen una capacidad deficiente de permanencia de estudiantes debido a que no son obligatorios.

Por otro lado, la cobertura educativa ha permitido que cada vez sean más jóvenes los que tengan acceso a la educación superior, no obstante, las cifras de los jóvenes que no logran un empleo son desalentadoras (CEPAL, 2014,2015). Sumado a lo anterior, las cifras de los jóvenes de América latina que no estudian ni trabajan son preocupantes. En un estudio realizado en el año 2009 esta cifra alcanzaba el 14%; de esta cifra la mayoría eran mujeres jóvenes provenientes de estratos bajos y que dedicaban su tiempo al cuidado del hogar, un trabajo no remunerado (Unicef, 2015). En la misma medida la cifra de jóvenes que no habían terminado la básica secundaria, estaban desempleados y no estaban estudiando para el mismo año alcanzaba el 27,7%; esta cifra demuestra una precariedad en el ámbito educativo y laboral (Unicef, 2015).

En relación con las violencias, los casos de sicariato en Colombia y el narcotráfico en México, por ejemplo, permiten relacionar las violencias con la juventud, relación en la que el estado ha intervenido deficientemente. Las mujeres y hombres jóvenes son unas de las principales víctimas: las mujeres jóvenes en los casos de feminicidio que se presentan en la región, y hombres jóvenes porque son quienes intervienen y alientan en los fenómenos de la violencia (Rodríguez, 2017). Cabe decir, que también hay mujeres que participan en la violencia, pero las cifras son mínimas. Al respecto García y Guerrero (2012) afirman que: “es innegable que a nivel global se está dando el fenómeno del involucramiento cada vez mayor de sectores de la población joven en situaciones violentas que la hacen un sector altamente vulnerable” (p.198). Este mayor involucramiento se debe finalmente a la ausencia de garantías para los jóvenes en el mundo laboral, por ejemplo.

Ahora bien, las violencias sistemáticas perpetuadas por el gobierno e instituciones gubernamentales, también afectan a miles de jóvenes. En Colombia, por ejemplo, la desigualdad económica y la presión que ejerce una minoría poderosa sobre la mayoría, característica de gobiernos neoliberales, se sostiene en las prácticas sistemáticas de violencia, en el ejercicio del miedo y de terror sobre las poblaciones más vulnerables. Estas violencias estructurales se dan a la par de otras situaciones como desempleo, confinamiento, marginación, falta de oportunidades, impunidad (Aguilar, Muñoz; 2015) situaciones en las que deben moverse los jóvenes diariamente.

De conformidad con lo anterior, el informe presentado por la CEPAL en el año 2004 citado por Escobar y Mendoza (2007), indicaba que los jóvenes se enfrentaban a una serie de paradojas: “tienen más acceso a servicios de salud, pero las políticas públicas no se han adecuado a su morbilidad específica. Tienen más acceso a educación y menos acceso a empleo. Son más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos del mismo. Tienen más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarlas. Asisten a una multiplicidad del consumo simbólico, pero a una restricción del consumo material. Tienen más acceso a información y menos acceso a poder” (p.17).

Así mismo, como la población joven tiene algunas dificultades y necesidades propias de la edad (CEPAL, 2015) también sufre las consecuencias de las brechas sociales que están arraigadas en América Latina desde siempre. Entre éstas se destacan las brechas intergeneracionales debido a que los gobiernos no destinan los recursos suficientes a la población joven a pesar de que la cantidad de jóvenes excede la cantidad de adultos y de niños. Si se atendieran de manera adecuada las necesidades de la población joven, podría superarse uno de los elementos decisivos en las brechas de América Latina, logrando reconocer las habilidades de los jóvenes para mejorar su adaptación a la sociedad. De igual manera no hay una continuidad generacional en las políticas, por lo que hay programas que se implementan durante la infancia y se suspenden en la adolescencia, sugiriendo que los adolescentes no tienen esas mismas necesidades en la medida en que crecen.

De igual modo, el acceso al trabajo en los jóvenes es uno de los pilares más importantes pues es el que permite el proceso de manutención y de independencia de los cuidadores y padres. Sin embargo, aun cuando la cifra de jóvenes es dos veces mayor que las de los adultos es más probable que un joven pierda un empleo que el adulto (OIT, 2013). A esto se le suma la imposibilidad de que los jóvenes provenientes de estratos bajos puedan acceder a un empleo con un cargo directivo; estos jóvenes generalmente están dedicados a oficios de obreros o empleados y es por esta razón que hay una brecha educativa-laboral que afecta directamente a los jóvenes. Surge entonces la necesidad no sólo de ampliar la cobertura educativa como se ha hecho en los últimos años, sino también de aumentar las posibilidades laborales en los jóvenes.

En la misma medida existe también una brecha de género que afecta a las mujeres jóvenes, puesto que a partir de la socialización diferencial son ellas culturalmente las encargadas del cuidado del hogar y de la maternidad. Esto imposibilita que las mujeres desempeñen otras labores fuera del hogar, lo que a su vez impide que las mujeres continúen sus trayectorias académicas y/o profesionales, reproduciendo la histórica relación jerárquica entre hombres y mujeres. Adicionalmente hay que tener en cuenta que las mujeres que logran insertarse en el mundo laboral perciben menos salario que los hombres desempeñándose en los mismos cargos y realizando las mismas labores.

Por consiguiente, es difícil estimar una población joven Millennial ante estos reveladores datos.

Si bien el concepto Millennials responde a unas lógicas de mercado que no corresponden con las cifras y las brechas sociales que existen y que reproducen las desigualdades en América Latina, también invisibiliza dichas desigualdades con el objetivo de mostrar al joven de hoy como un joven emprendedor, un joven que innova, un joven que está llamado a ser la principal fuerza laboral y de consumo en la actualidad. También se obvia el hecho de que el joven de hoy tiene que sortear una serie de situaciones que lo mantienen entre la tensión de “vivir” para mantenerse en un mundo globalizado de orden neoliberal o “morir” excluido por el sistema.

3.2 Políticas públicas de juventud: las formas de gobernar lo juvenil

Las políticas públicas de Juventud de los últimos años también responden a las nociones de sujeto joven y de juventud impuestas desde un orden neoliberal. En esta medida los mismos gobiernos neoliberales diseñan e implementan políticas públicas de juventud que responden a los parámetros y exigencias del mundo globalizado. Ahora bien, en el informe presentado por CEPAL (2015) se establecieron cuatro grandes paradigmas sobre los que se han diseñado y desarrollado las políticas estatales durante los últimos años:

3.2.1 La juventud como etapa de transición hacia la adultez

Desde este ángulo se concibe la juventud como una etapa de preparación del joven al futuro adulto; es en esta etapa donde el sujeto joven debe adquirir las habilidades necesarias para incursionar en el mundo adulto y por esta misma razón desde las políticas se amplía la cobertura educativa mientras que se le resta importancia a la cobertura de tiempo libre; de igual manera el servicio militar se instaura. Los programas por lo general son universales, indiferenciales y aislados, lo que implica una visión homogeneizada de las necesidades, deseos y características de los jóvenes. Estos programas también son de tipo educativo y de aprovechamiento de tiempo libre y recreación y tienen como objetivo la integración de los jóvenes en el mundo adulto, la potenciación de los factores protectores de la adolescencia y la prevención de la violencia (pues se asume la adolescencia como una etapa predelictiva). Desde aquí no se considera al joven como un sujeto de derecho, sino que se le considera como prospecto de adulto.

3.2.2 La juventud como una etapa de riesgo

En esta perspectiva se asume la juventud como problemática para la sociedad, las políticas son compensatorias sectoriales y focalizadas, los programas son asistenciales y buscan el control de problemas específicos. También se percibe una relevancia especial en los jóvenes de los sectores urbanos y en general los programas son de rehabilitación y de reinserción social que tienen como objetivo la prevención de la violencia y el control de movimientos juveniles.

Desde esta perspectiva se estigmatiza al sujeto joven, lo que supone un tipo de estrategias destinadas a contrarrestar lo que el joven representa, por lo que también sugiere una serie de limitaciones con la generación joven ya que de esa manera no proporciona las condiciones

necesarias para que el joven sea reconocido como un sujeto de derechos y así supere las brechas de desigualdad.

3.2.3. La juventud como etapa de desarrollo social

Desde este paradigma se concibe la juventud como una etapa de desarrollo social. Las políticas públicas de juventud se encuentran articuladas a las demás políticas en donde se concibe al joven como un sujeto de derechos políticos, sociales y culturales; adicionalmente existe una vinculación intersectorial entre las políticas. Los programas se caracterizan por ser integrales y participativos, orientados a la reducción de la pobreza y de transferencia de recursos, que a su vez tienen como objetivo la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la participación y proliferación de estrategias comunitarias.

El reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos y actores sociales supone la superación de las brechas sociales presentes en América Latina, así como también se garantiza condiciones de igualdad en la población joven.

3.2.4. la juventud como actor estratégico del desarrollo

Desde este paradigma se concibe al joven como un agente de desarrollo económico y a la juventud como una etapa de formación y de aporte productivo; estas políticas también están articuladas en la política pública y están orientadas a la incorporación del joven como capital humano y desarrollo del capital social. Desde este ángulo tienen relevancia los programas que están relacionados con la capacitación, los programas de empleo de emergencia y los programas de desarrollo productivo y empresarial. Finalmente, estos tienen como objetivo la inserción del joven al mundo laboral y el aumento del capital económico.

En consecuencia, todos estos paradigmas han coexistido y se han presentado en diferentes momentos, sin embargo, la presencia de un paradigma no ha implicado la exclusión del otro. De igual manera las políticas públicas estatales en América Latina han presentado una serie de tensiones y paradojas, documentadas en el informe de CELAJU para el año 2016. Entre las más importantes están:

- En los últimos años las políticas sectoriales miran a los jóvenes como un grupo de riesgo.
- Los programas de enfoques integrales los ven como sujetos de derechos, por lo que no hay un trabajo articulado y poca incidencia efectiva.
- Las políticas públicas han priorizado a los jóvenes excluidos, sin embargo, los recursos son destinados a jóvenes integrados, generalmente en programas enfocados al buen uso del tiempo libre.
- Los documentos de las políticas públicas han priorizado la creación de espacios para la juventud, pero las políticas públicas para jóvenes no se han dotado con una perspectiva generacional.

- En esa misma medida se han priorizado la instalación de consejos de juventud, pero los movimientos y colectivos juveniles trabajan sin articulación con los gobiernos y las políticas.

A partir de lo anterior, se asume que desde ahí es que surge el estereotipo en el que se concibe al joven como apolítico, no obstante, cada día hay más asociaciones, movimientos y colectivos liderados por jóvenes, quienes discuten lo público desde estos espacios como se mencionó en el apartado anterior.

Como consecuencia de las anteriores tensiones y paradojas en las políticas públicas de juventud, durante los últimos años éstas se han cobijado bajo un paradigma integrador de los jóvenes y del reconocimiento de esa diversidad juvenil. No obstante, en realidad ha sido visto como una ilusión ya que ha tendido a la marginación de eso “diferente”. Si bien este reconocimiento del joven como sujeto político de derechos posibilitó la entrada de éste en diversos espacios y sectores públicos dentro de las políticas públicas, esto no ha implicado la superación de las brechas sociales existentes entre jóvenes, ni las condiciones de discriminación y marginalidad a las que están sometidos. De este mismo modo Escobar y Mendoza (2005) afirman que hoy día: “asistimos a una política social que respeta y visibiliza las singularidades juveniles, étnicas, sexuales, de género, de procedencia, etc. Sugiriendo niveles de inclusión, dadas las múltiples posibilidades de participación y la libertad de consumo, pero que a su vez deja intactas las profundas desigualdades y formas de exclusión social” (p.16).

En definitiva, las políticas que se han venido diseñando e implementando en América Latina que han apuntado a orientar y a unificar a partir del orden identidad-diferencia (Reguillo, 2000) o de la contemporaneidad/heterogeneidad (Escobar y Mendoza, 2005) han tenido logros contrarios a los objetivos propuestos en un inicio, puesto que, si bien se vive una exaltación a las múltiples formas de construirse como sujeto joven y a sus singularidades, el sistema económico capitalista sólo le permite la entrada en la medida en que se inserte en sus esquemas de consumo. Singularidades que no se adapten a estos esquemas consumistas resultan marginadas y entonces el orden capitalista termina por “asumirse como el único sentido factible para todas las culturas” (Escobar y Mendoza, 2005 p. 15).

En este orden de ideas, ese sujeto joven que se ajusta perfecto a las lógicas capitalistas globalizadas es el joven considerado agente de desarrollo económico, que logra insertarse al mercado laboral y quien responde a las exigencias del mundo globalizado; es ese joven que invierte en su capital humano para lograr por sí mismo un espacio en la economía del mercado, un sujeto joven que es capaz de capitalizarse a sí mismo puesto que esto aumenta sus posibilidades de moverse en una económica dinámica, cambiante y perversa (Castro-Gómez, 2010). De lo contrario, una “mala” inversión en sí mismo lo conducirá a la marginación de manera despiadada.

Conclusiones

La juventud en América Latina irrumpe en la vida pública después de estar invisibilizada, sin

embargo, ese reconocimiento de lo joven ha estado al margen de esquemas que en un principio destacan la juventud simplemente como una etapa del desarrollo humano por la cual todos los sujetos transitan. No obstante, estas nociones de juventud no escapan de una categorización capitalista que es incapaz de valorar la juventud desde los mismos esquemas propios en que se construye y se constituye a sí misma; en cambio, estas categorizaciones la reducen a un periodo de adaptación y de apropiación de los saberes propios del mundo adulto, ya que además se considera una etapa de incompletud (Vásquez, 2013). En consecuencia, de lo anterior, estos saberes son el producto de una serie de discursos y prácticas que se reproducen a través de instituciones socioculturales como las escuelas, la familia, la política, etc.; es decir, las nociones que se tienen de juventud obedecen a las relaciones de poder que sustentan una jerarquía intergeneracional entre jóvenes y adultos, de sujeción/dominación, denominada adultocentrismo.

Por consiguiente, desde la matriz del adultocentrismo se percibe al sujeto joven desde la ausencia de ese algo propio de los adultos: como la razón, la madurez, la responsabilidad, la estabilidad, etc.; también se han construido estereotipos que sitúan al sujeto joven en la deficiencia y que lo relacionan también con la violencia, la rebeldía y la subversión que se consideran propias de la edad. Precisamente la inserción de los jóvenes a las guerrillas y los grupos de resistencia en América Latina fue vista como el producto de la manipulación de un sector específico hacia los jóvenes (Reguillo, 2000), de manera que el sujeto joven era visto como un sujeto despojado de toda capacidad de decisión y de autonomía. Así mismo y como se mencionó anteriormente, se empezó a relacionar la juventud con las violencias en las ciudades, considerándose este grupo poblacional como un problema social (Reguillo, 2000) con la conformación de diversos grupos de jóvenes en los diferentes países de América Latina.

No obstante, estos estereotipos y estigmas sobre lo joven no son una simple casualidad, sino que son el resultado de un sistema adultocéntrico, colonial y patriarcal que se vale de un modelo económico capitalista que niega ese espectro de posibilidades en las identidades juveniles que puede desestabilizar ese mismo sistema económico. Por lo tanto, lo que se juega en realidad son las estrategias biopolíticas que producen ciertos modos de existencia en la subjetividad juvenil, que tiene como objetivo el sometimiento de los cuerpos orientado a la sobreexplotación de las capacidades y a la potenciación de su utilidad (Castro-Gómez, 2010).

Para lograr este objetivo surge el tipo de joven acorde a las exigencias del mundo globalizado: el joven emprendedor (freelance) es quien reúne todas las características necesarias para adaptarse a la economía actual, un joven innovador, un joven productivo, un joven que se auto explota y deja de ser sujeto para convertirse en un proyecto económico y así lograr encontrar la vía que conduce al mundo adulto, al mundo productivo.

Este joven, además, no sólo tendrá que abrirse camino hacia el mundo laboral y productivo, sino que será el único responsable de mantenerse adentro, lo que le exige además que se reinvente, invierta e incremente su capital humano; de lo contrario será el único culpable de su situación. La

anterior estrategia biopolítica, exige a los gobiernos de garantizar a los sujetos unas condiciones de vida digna, sino que serán ellos quienes deben moverse entre la tensión de ser un emprendedor de sí mismo o la exclusión. En otras palabras, implica que una parte de la población surja por sus propios medios y que se gestione a sí misma mientras que la otra es excluida por la “incapacidad” de autogobernarse y autoexigirse para cumplir con la demanda de “éxito neoliberal”

Ahora bien, ese emprendimiento de sí mismo revela la condena capitalista a la que están sometidos los jóvenes de hoy en día, que además de cubrir sus necesidades por sí mismos, viven en la época de, en palabras de Chul-Han (2012), el “exceso de positivismo”. Es decir, la libertad de poder hacer lo que se desee, pero esta libertad es la condena de la autoexplotación, puesto que es engañosa y es la puerta de entrada a un proceso inacabado en el que el sujeto nunca termina de adiestrarse; en el que tiene que rendir y no rendirse, en el que todos los días debe consumir estilos de vida, marcas de ropa, pasajes aéreos, artículos tecnológicos, educación, belleza, amor para poder moverse en un mundo que se revela cada vez más inseguro y competitivo y así lograr un espacio en el sistema.

Lo anterior entonces se convierte en un logro capitalista, en el cual la sociedad de control no ejerce fuerzas externas que someten al sujeto, sino que ahora el control proviene del interior del sujeto, de sus deseos, de sus esperanzas (Castro-Gómez, 2010). Al respecto Chul-Han afirma: “esto es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad”. (p. 32). En lugar de someter, el sistema vuelve a los sujetos dependientes y dirige la “voluntad” -bajo la falsa apariencia de la autonomía - de los individuos a su favor, y de ahí que no existe ninguna resistencia. Esta dominación “agrada en lugar de someter” (Han, 2014, p.57).

El sujeto joven se convierte en víctima y en victimario (Han, 2012). Hoy ya no se mercantiliza la vida social sino la vida personal (Castro-Gómez, 2010), no en vano las tecnologías políticas en términos de Castro-Gómez, logran que los deseos, estilos de vida, decisiones, esperanzas, y necesidades de los jóvenes Millenials coincidan con los objetivos fijados con antelación por el sistema capitalista, que ahora en lugar de vender objetos producidos en las fábricas venden estilos de vida supuestamente propios producidos por el marketing (Castro-Gómez, 2010).

Finalmente, esta psicopolítica (Tecnologías de gobierno adheridas a la psique) de lo juvenil, muta y se reacomoda fagocitando toda la positividad de la fuerza inmaterial de las juventudes, bajo las ficciones del Yo Saturado, el Sujeto Freelance y la eternización de lo juvenil, dirigidas hacia un único, lineal y homogéneo horizonte de futuro: El neoliberalismo. Esta administración del futuro, requiere la invención de un significante vacío pero disputado de sentidos, que posibilite la administración de la vida y la conducción de la fuerza del sector poblacional juvenil: Los millenials.

Referencias

- Alvarado, S. V., Martínez, J. E., & Muñoz, D. A. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: Una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 83–102.
- Aguilar, N. Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1021-1035. Disponible:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1984>
- Bravo, P. (2017). Subjetividades juveniles: Entre el rendimiento y el juvenicidio. *IX JORNADAS INTERNACIONALES DE ÉTICA NO MATARÁS*, 18. Quito.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Vol. II La sociedad red. México: Siglo XXI Editores
- Cataldi Z. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Rev Inform Educ Med Audiovis*;12(19) 14-21
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. iglo del Hombre Editores / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina (2015). Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Disponible en:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/4/S1500718_es.pdf
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 99–125.
- Dumontheil, I. (2015). Development of the social brain during adolescence. *Psicología Educativa*, 21, 117–124.
- Escobar, M. Mendoza, N. (2005). Jóvenes contemporáneos entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Revista Nómadas*. 49. P. 10-19. Disponible en:
<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/26-jovenes-contemporaneos-entre-la-heterogeneidad-y-las-desigualdades-nomadas-23/350-jovenes-contemporaneos-entre-la-heterogeneidad-y-las-desigualdades>
- Fandiño-Parra, Y. (2011). ¿Y los/las jóvenes de hoy qué?: Definición, perspectivas, problemáticas y empoderamiento. *Resonancias*, II, 150–163.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, 1–18.
- García, B. Guerrero J. (2012). Violencia, Crisis del capitalismo global y juventud. *Revista Colombiana de Educación*. 63, 191-219. Disponible en:

- <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/5481>
- García-Suárez, C., & Parada-Rico, D. (2018). Construcción de adolescencia: Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85, 347–373.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. 1ª ed. España: Editorial Herder
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Howe, N. Strauss, W. (2000). *Millenials Rissing: The Next great Generation*. Nueva York: Vintage.
- Lampert, M. Sheikh, H. (6 de julio de 2016). “Millennial Values. What the Young want around the world”. *Foreing Affairs*. Disponible en: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2016-07-06/millennial-values>
- Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. *Última Década*, 11–19.
- Marías, J. (1949). El método histórico de las generaciones. Madrid: *Revista de Occidente*.
- OIJ. (2016) Millenials ¿Una categoría útil para identificar a las juventudes iberoamericanas?. Disponible en: <https://oij.org/wp-content/uploads/2017/08/Sobre-la-categori%CC%81a-Millennials-Versi%C3%B3n-web.pdf>
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (2013). *Panorama laboral 2013, América Latina y el Caribe*. 1ª ed. Perú. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_232760.pdf
- Plesnicar, N. (2016). Juventudes y políticas públicas en América Latina: Conversación con Ernesto Rodríguez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1651-1657. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77346456049.pdf>
- Pico Merchán, M & Vanegas García, J. (2014). Condición juvenil contemporánea: reflexiones frente a las realidades del actual contexto sociohistórico y laboral, *Polis* [En línea], 39. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/10553>
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Rigoni, B; Adkins, A. (15 de junio del 2016). ¿Por qué cambian y cambian los ‘millenials’ de trabajo? *Harvard Bussines Review*. Disponible en: <https://hbr.es/econom-y-sociedad/63/por-qu-cambian-y-cambian-los-millennials-de-trabajo>
- Rodríguez, E. (2017). Jóvenes, Paz, justicia e instituciones sólidas: el ODS 16, la agenda 2030 y los jóvenes de América Latina. Celaju. Montevideo. Disponible en: http://www.celaju.net/categoria_doc/ediciones-especiales-por-temas/
- Rodríguez, E. (2016). Políticas de juventud, administración pública y reforma del estado en Iberoamérica: Experiencias acumuladas y desafíos a encarar. Celaju, Disponible en: http://www.celaju.net/categoria_doc/ediciones-especiales-por-temas/
- Rodríguez, E. (2019). Emputad@s y disputad@s: Miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina. En *Juventudes e infancias en el*

- escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 27–42). Buenos Aires - Manizales: CLACSO.
- Ruiz, J. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. *Mhjournal*, 12 (104). P. 347-367
- Santillán, E., & González, E. C. (2016). Nociones de juventud: Aproximaciones teóricas desde las ciencias sociales. *Culturales*, IV, 113–136.
- Sepúlveda, M. (2011). El riesgo como dispositivo de gobierno: Neoprudencialismo y subjetivación. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20, 104–124.
- UNICEF (2015). Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes de América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(15) 217-234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>
- Vázquez, M., Ospina-Alvarado, M. C., & Domínguez, M. I. (2019). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. Buenos Aires - Manizales: CLACSO.
- Villa-Sepúlveda, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 147–157.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17.



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Sistematización de experiencia “tejiendo vínculos socioafectivos desde las prácticas culturales del territorio de Guachucal, en el Centro Educativo Vereda Ipiapud Bajo”

Systematization of experience “weaving socio-affective links from the cultural practices of the territory of Guachucal, in the Vereda Ipiapud Bajo Educational Center”

Johana Elizabeth Cuatin Galindres. Estudiante de psicología.
elizabethcuatin5@gmail.com. Universidad Surcolombiana.

Recibido: 15-octubre-2019

Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

El artículo presenta la sistematización de la experiencia de intervención comunitaria en el Centro Educativo vereda Ipiapud Bajo en el Resguardo Indígena de Guachucal-Departamento de Nariño en torno a los vínculos socioafectivos y relata la experiencia del retorno del estudiante indígena a su comunidad realizado en el periodo de marzo a julio de 2019. Teniendo en cuenta teorías occidentales como saberes de Los Pastos, por lo cual se desarrolla la metodología retomando la cosmovisión de la etnia Pastos en tres fases denominadas; ombligando el territorio, mingas de pensamiento y querejando. Resultado de ello se plantea la discusión y conclusiones sobre los encuentros que generaron la articulación de teorías occidentales desde la psicología y saberes de la comunidad, como también refiere la perspectiva de la psicóloga frente a su experiencia como estudiante indígena y los aportes desde la psicología social comunitaria para entender y atender las necesidades de las comunidades en especial de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Vínculos socioafectivos, Identidad Cultural, estudiante indígena, prácticas culturales.

Abstract

The article presents the systematization of the community intervention experience at the Ipiapud Bajo Educational Center in the Guachucal-Nariño Indigenous Reserve around the socio-affective links and recounts the experience of the return of the indigenous student to his community during the period from March to July 2019. Taking into account western theories as knowledge of Los Pastos, for which the methodology is developed taking up the worldview of the Pastos ethnic group in three phases called; naveling the territory, mingas of thought and squaring. As a result, the discussion and conclusions about the meetings that generated the articulation of Western theories from the psychology and knowledge of the community are raised, as well as the psychologist's perspective regarding his experience as an indigenous student and the contributions from social psychology community to understand and meet the needs of communities especially indigenous peoples.

Keywords: Socio-affective bonds, Cultural Identity, indigenous student, cultural practices.

Cómo citar este artículo: Cuatin, J. (2019). Sistematización de experiencia “tejiendo vínculos socioafectivos desde las prácticas culturales del territorio de Guachucal, en el Centro Educativo Vereda Ipiapud Bajo”. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 120-147.

Introducción

En este trabajo presento la sistematización del proceso de intervención comunitaria, que realice en conjunto con la comunidad educativa y padres de familia en el marco del proyecto de mi práctica profesional; tejiendo vínculos socioafectivos desde las prácticas culturales del territorio de Guachucal, en el Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo. Desarrollado en el periodo de marzo a julio del 2019, usando metodologías cooperativas y colaborativas; círculos de palabra, cuentos propios de Los Pastos, juegos propios y el baile, con el objetivo de fortalecer los vínculos socioafectivos entre padres e hijos y entre pares.

El Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo se encuentra ubicado en el resguardo indígena de Guachucal, municipio de Guachucal, departamento de Nariño. resaltando que la etnia Los Pastos está ubicada al suroccidente del territorio colombiano y norte del Ecuador, población que en Colombia se encuentran en el departamento de Nariño y Putumayo, entre ellos en el resguardo indígena de Guachucal⁵ (pueblo en lo alto del agua), ubicado al sur del departamento de Nariño caracterizado por su clima frío, música chicha o chichera (proveniente del Ecuador), la mayoría de su población profesa la religión católica, entre sus oficios esta la ganadería, la agricultura y oficios varios.

Cabe mencionar, que el Centro Educativo ubicado en la vereda Ipialpud Bajo, surgió en los años 70 y 80 como iniciativa de la junta de acción comunal de la vereda Ipialpud y padres de familia preocupados por la educación de sus hijos, que inicialmente se organizó en una casa de don Jose Calpa y que después refiere él ese entonces presidente la junta de acción comunal de la vereda Ipialpud Jose Telmo Galindres “un señor que se llama Antonio Charfuelan donó el lote, porque Guachucal quedaba lejos, casi más de 1 kilómetro y no había cupo en Guachucal y luego el cabildo nos daba los alimentos y la alcaldía ayudo con los pupitres ” (2019), para que la población indígena perteneciente a veredas aledañas y al resguardo indígena de Guachucal pueda acceder a la educación básica primaria (primero, segundo y tercero). Por lo cual, el Centro Educativo en su proyecto educativo institucional (PEI, 2016) tiene como interés impartir educación preescolar y básica primaria, basada en intereses y necesidades del educando para la comprensión de otras realidades y satisfacción de necesidades culturales y sociales, en donde conviva articuladamente en las dinámicas de la región.

⁵ El nombre de Guachucal sería de origen Caribe, la palabra Guachucal se deriva de Goachocal que significaría “PUEBLO A LO ALTO DEL AGUA”.



Base: Mapa digital Integrado. IGAC, 2002. Fuente: Sociedad Geográfica de Colombia. Atlas de Colombia, IGAC, 2002. Fuente Barimetría: Prof. José Agustín Blanco Barros

Figura 1. Mapa división política departamento de Nariño (Blanco, 2002).



Figura 2. Localización y límites geográficos de Guachucal (2018).

De acuerdo a lo anterior, los indígenas Pastos ubicados en el resguardo de Guachucal al sur occidente de Nariño, actualmente continuamos con el proceso de revitalización cultural e histórica

como pueblo indígena, desde la recuperación de la identidad Pasto, la tradición oral y las costumbres de nuestros ancestros⁶. En concordancia con el Proyecto Educativo Universitario (USCO, 2016), de la Universidad Surcolombiana quien promueve el dialogo de saberes desde la interculturalidad y en articulación con CIUSCO (Cabildo Indígena Universidad Surcolombiana)⁷, quien establece el retorno a las comunidades de origen, construyo esta propuesta y sistematizo esta experiencia como parte del aporte que hago como hija de la comunidad (comunera) del resguardo de Guachucal, esto, mediante los diálogos de saberes que se establecen a lo largo del texto entre teorías occidentales y prácticas culturales de Los Pastos, que me permiten como estudiante del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana articular los conocimientos adquiridos en la académica con saberes de los actores, niños, niñas, padres de familia, acudientes y docentes.

El proceso de intervención comunitaria definido como los procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas y a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad (Chinkes, Lapalma, Niscemboin citado en Bang y Wajnerman 2010, p.90), se desarrolló en relación a los vínculos socioafectivos, retomando teorías occidentales, en primer lugar, se encuentran antecedentes relacionados a la temática, los cuales refieren la forma de articulación entre las diferentes áreas de educación occidental y las prácticas culturales propias de una comunidad, que se han preocupado por plantear y desarrollar trabajos que beneficien a la niñez, siendo los campos educativos uno de los espacio que facilita realizar encuentros con padres de familia, acudientes y docentes quienes hacen parte de la educación y formación de los niños y niñas.

Seguidamente, se menciona las teorías de occidente que se retomaron para desarrollar el proceso de intervención comunitaria en el Centro Educativo vereda Ipiapud Bajo, tomando como base la teoría de Inteligencia Emocional de Goleman que se desarrolla mediante habilidades sociales y personales junto a ello resaltando la importancia de que cada tema tiene para la vida y proceso educativo de los educandos.

Así mismo, menciono la psicología ancestral, la psicología comunitaria y la labor que como futura profesional tengo para que los actores se apropien de su cultura y a través de ella se puedan generar nuevos aprendizajes sin desarticular las prácticas propias, refiriendo por último los temas

⁶ En 1980 con el inicio de la recuperación de la tierra, diferentes acontecimientos marcaron la vida de los indígenas Pastos, el despojo de las tierras que se ha padecido desde la conquista española y debido a la necesidad de los comuneros indígenas en Guachucal para poder desarrollar sus propias actividades los llevó a reconstruir la historia propia, recabar su pensamiento basado en el derecho mayor, ley de origen y ley natural y finalmente expresar sus derechos, pero no estuvieron solos acompañaban los indígenas de Cumbal, Panan, Colimba y de otros pueblos como el Guambiano (Erika, 2010, p.65).

⁷ Organización en la Universidad Surcolombiana de jóvenes indígenas de diferentes etnias de Colombia.

que se abordaron en relación a las habilidades personales y sociales.

De igual manera, en el trabajo destaco las metodologías cooperativas y colaborativas como otra forma de desarrollar las temáticas propuestas para los talleres, teniendo en cuenta las prácticas culturales conocidas por los actores para generar espacios que permitan fortalecer los vínculos socioafectivos. De acuerdo a ello, planteo la discusión y conclusiones referentes a lo vivido y aprendido como indígena y psicóloga en el proceso de articular temáticas desde la psicología occidental junto a saberes de la comunidad.

Teniendo en cuenta antecedentes como el de Satán y Tenelema (2015) en su tesis “la interculturalidad en el nivel socio afectivo en los niños del primer año, paralelo "B", del Centro de Educación Inicial "21 de Abril", Parroquia Lizarzaburu, Canton Riobamba, Provincia de Chimborazo, periodo 2013-2014”. Estudio con el cual plantean determinar la influencia de la interculturalidad en el nivel socio afectivo en los niños del paralelo “B”. En esta tesis se resalta que la participación de padres es indispensable en el proceso de enseñanza de identidad cultural, mediante la práctica de valores culturales y morales que permitan desarrollar la afectividad en los niños. Para lo cual realizaron el video “aprendo aceptarme”, que posibilitó a la población valorar su identidad (Satán y Tenelema, 2015). Es decir, que la apropiación de la identidad cultural, en niños, padres de familia y docentes, se considera un puente que facilita potenciar los vínculos socioafectivos e identidad cultural que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida y formación académica de los niños y niñas.

Pineida (2017) en su trabajo sobre “la Danza Ecuatoriana en el Desarrollo Socio Afectivo en los niños y niñas de Educación Inicial, en la Escuela de Educación Básica “Pifo”, en el año lectivo 2016 – 2017”, realiza la propuesta pedagógica de danza ecuatoriana, refiriendo que la influencia de la danza ecuatoriana en el desarrollo socioafectivo en las niñas y niños pertenecientes a comunidades originarias, les permita crear una relación entre el desarrollo motor, la actividad cognitiva y lo socioafectivo, que lograra un desarrollo integral de los niños y niñas (Pineida, 2017). A razón de ello, se consideró a la danza como un recurso para la educación de niños y niñas que les permite adquirir habilidades y desarrollar destrezas necesarias para el desarrollo socioafectivo. Considerando de igual manera que es importante fomentar estrategias en el espacio escolar, a favor del desarrollo de la personalidad de los niños.

Al tema también se refieren Marín, Vallejo, Niño y García, (2016) en su estudio la “Socioafectividad y Desarrollo Moral en la Primera Infancia”, de la Universidad del Quindío, Armenia-Colombia, quienes exponen que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo socioafectivo porque permite fomentar la educación en valores, desde los diferentes entorno en los que se encuentren los niños y niñas. Este trabajo tuvo en cuenta a estudiantes afectados por problemas como “estrato social bajo, familias disfuncionales, en ambientes violentos” (Marín et al., 2016, p. 75). El estudio expone que los problemas de los niños y niñas están relacionados con el desarrollo del juicio moral y el desarrollo socioafectivo debido a que la influencia de los padres,

cuidadores, el contexto familiar y escolar repercuten en la educación y la formación de la personalidad de los niños y niñas.

También, se encontró el trabajo de investigación realizado en el departamento de Nariño con comunidades indígenas en relación a los vínculos socioafectivos por Andrade, Cortes y Moreano (2019), denominado “los juegos y la lúdica como una herramienta pedagógica que permita mejorar los ambientes de aprendizaje entorno a saberes y valores con los niños del Centro Educativo Guayabal, del Resguardo Indígena Tortugaña Telembí”. En este trabajo se implementaron los juegos y la lúdica como una herramienta pedagógica que permita mejorar los ambientes de aprendizaje en torno a los saberes y valores tradicionales del pueblo Awá con los estudiantes del grado cuarto y padres de familia del Centro Educativo Guayabal (Andrade et al., 2019, p. 11). Esta propuesta aplicada desde el área Etnoeducativa, logró articular los juegos tradicionales y el desarrollo socioafectivo para mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales de los niños y niñas en los entornos educativos, con el acompañamiento de padres de familia al proceso de educación desde aspectos culturales propios como comunidad indígena que también les permitía fortalecer su identidad y cosmovisión.

En síntesis las tesis mencionadas destacan la implicación que tiene el desarrollo socioafectivos en el proceso de crecimiento y formación de cada persona, ya que desde las diferentes áreas de educación se puede propiciar espacios para que los vínculos socioafectivos tanto interpersonales como intrapersonales se fortalezcan, y así mismo los niños y niñas formen su personalidad a través de la apropiación de su cultura e identidad junto a familiares, parientes, compañeros y docentes.

Aproximaciones teóricas

Por otro lado, cabe destacar que el trabajo que desarrolle en el marco de mi práctica profesional como requisito de grado con la pregunta orientadora ¿Cómo influyen el entorno familiar, la escuela y la cultura en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes del Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo?, debido a que el tema socioafectivo ha sido poco explorado en las comunidades indígenas, retomé los vínculos socioafectivo porque están implicado en la adquisición de los principales aprendizajes que realiza el niño, interrelacionado por tres factores: intelectuales, emocionales y sociales (Sosa, 2014, p.14), siendo los vínculos socioafectivos parte del desarrollo socioafectivo que permiten a las persona integrarse en la sociedad y obtener un desarrollo integral; físico, psicológico, social, emocional, etc.

En relación a lo anterior y en pro de seguir fortaleciendo los vínculos socioafectivos en el campo educativo junto a los comuneros indígenas del resguardo de Guachucal actores del trabajo realizado, procedo a mencionar las teorías occidentales que tome como referencia para llevar a cabo el proceso de intervención comunitaria desde el área de psicología, que permitan entender los temas abordados y su importancia de articulación con los saberes que como indígenas Pastos se tiene frente a las formas de relación y de afecto que se han dado en la relación transversal hombre-naturaleza, la tradición oral, la enseñanza de la cosmovisión, mediante expresiones

culturales de danza, música, tejido, prácticas y rituales, que seguimos fortaleciendo a través de usos y costumbres, permitiéndonos recordar historias de nuestra comunidad y pervivir como pueblo originario.

Tomando como perspectiva teórica de occidente la teoría de Goleman (1998), en la reseña del libro *Trabajando con Inteligencia Emocional*, definida como “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos y manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 2). Resaltando que la capacidad para manejar adecuadamente las emociones, en sí mismos y en las otras relaciones; se concretan mediante la manifestación de cinco habilidades básicas; agrupadas en dos categorías: habilidades personales y sociales. Infiriendo, que los vínculos socioafectivos tienen su origen en las interacciones que se generan respecto a la competencia social e individual.

Teniendo en cuenta que la familia de acuerdo a la nuestra cosmovisión, es una unidad producto de la cosmogonía del pueblo de Los Pastos, encargada de transmitir el legado histórico a sus hijos, reflejada mediante la tradición oral, usos y costumbres. Se retomó a Palacios y Paniagua (como se citó en Mir, Batle y Hernández, 2009), afirman que “en el desarrollo infantil la importancia no es el tipo de familia en el que se crece, sino el tipo de relaciones que en su familia se da entre los adultos y los adultos y los niños” (p.53). De ello se infiere que, la familia en sus diversos tipos; nuclear, extensa, monoparental-madre, monoparental-padre, entre otros, es quien propicia el desarrollo adecuado del niño; es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano, siendo también el primer entorno de convivencia en donde se le proporcionan sus primeros conocimientos y formas de actuar que se verán reflejadas en sus relaciones futuras.

Así mismo, se consideró a la autoestima como uno de los elementos que tiene mayor influencia en la vida de cada persona, en el rendimiento escolar y las relaciones sociales. Siendo también “uno de los pilares de formación socio afectiva es el desarrollo de los niños y niñas de una buena autoestima, es decir, tener una buena opinión de sí mismo” (Milicic citado en Romagnoli y Cortese, 2016, p. 6). Por lo que, es en la familia donde se genera un medio emocional en donde los niños se sientan queridos, respetados, comprendidos y pueda participar.

Cabe destacar, que en el desarrollo individual se involucran las funciones psicológicas, que presentan una serie de cambios a lo largo de la vida de cada persona y que según Vygotsky (1978) el proceso de internalización identifica que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y, después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. (p. 5)

De igual manera, la identidad cultural juega un papel importante en el proceso socioafectivo, según Giménez (2012), quien define la identidad como “un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (p. 9). De lo anterior, se puede decir que la

formación de identidad depende de los diferentes contextos culturales en los que la persona se encuentre, entre ellos la cultura familiar entendida como “los rasgos visibles e invisibles que caracterizan a un determinado grupo familiar en relación al arte, moral, leyes, costumbres, creencias, conocimientos, capacidades, competencias y hábitos adquiridos por las personas que comparten un mismo proyecto existencial” (Zeledón, 2004, p. 25). Es decir, que la familia tiene como labor generar espacios de convivencia y aprendizaje encaminados a los procesos de desarrollo socioafectivo durante el crecimiento y educación de sus hijos e hijas.

En contraste con lo anterior, tome los conocimientos propios de los actores sobre las prácticas culturales como indígenas Pastos, para construir actividades lúdico-pedagógicas a realizar en los encuentros, entendiendo las prácticas culturales como un “sistema de representación y acción social, como factor determinante de la construcción de identidades individuales y colectivas, por la importancia en la comprensión de las sociedades contemporáneas” (Pavía, 2014, p. 5). Es decir, que las prácticas culturales como parte constituyente de una cultura y formación de identidad, fueron una alternativa con la cual padres de familia como estudiantes estrechaban lazos socioafectivos en el entorno educativo, ya que, la construcción personal un tejido de lo colectivo que inicia con:

La búsqueda del sí mismo, del guerrero interno, es un proceso de experiencias psíquicas trascendentes, donde el encuentro prepersonal muestra claramente las raíces, aquello que ha costado pero ha estado ahí, y que a la mirada indígena pide nuestra comprensión a través de la palabra, el tejido o la danza. (Pérez, 2015, p. 75)

Es decir, desde la cosmovisión indígena es fundamental retomar las raíces de naturaleza que permiten fortalecer la identidad y por tanto de la vida, ya que el crecimiento y formación del ser humano inicia desde las relaciones que establecemos con la madre tierra y con los que nos rodean.

De ello, considero la psicología ancestral como un campo que propone el dialogo entre teorías occidentales y saberes de los actores, reconociendo que la relación del ser humano con la naturaleza debe pervivir para no olvidar nuestro pensamiento, lo que somos, y que como indígena y futura profesional en psicología pueda abordar otros campos de la psicología para continuar con el proceso de “re-encontrarnos con la psicología que respeta y reconoce a las montañas, lagunas, árboles, piedras, y todo lo que pertenece a un orden cósmico, ha permitido expandir lo que la humanidad quiso reducir al ojo de la carne” (Pérez, 2015, p. 66).

De modo idéntico retomo la psicología social comunitaria, como posibilitadora del dialogo entre las psicologías ancestrales y psicologías occidentales en donde como psicóloga asumo mi compromiso con la comunidad. Como refiere Herazo (2015):

El psicólogo al investigar e intervenir en los pueblos originarios e indígenas desde la perspectiva psicosocial comunitaria, asume un compromiso en la medida en que no adopta la postura aséptica que pretenden los científicos positivistas, sino que desde la posición horizontal, se

involucra para trabajar en, con y para la comunidad en la solución de sus necesidades, desde las voluntades colectivas (p. 25).

Ya que, desde la psicología social comunitaria tomando los valores humanos como pilar fundamental “que ilumina el quehacer del psicólogo social comunitario en su trabajo con los pueblos originarios e indígenas, reivindicando el respeto a la diversidad cultural que poseen el respeto al otro” (Herazo, 2015, p.26). Es decir, mi labor como psicóloga es entender al otro en sus experiencias, proceso histórico, social y cultural vivido, para unificar los diferentes saberes.

En ese orden de ideas, se abordó la competencia personal, destacando el Autoconocimiento y Autoestima influye en el estado de ánimo, el comportamiento, las cualidades y debilidades que posee la persona. Es decir, es la habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas (Goleman citado en Fernández, Luquez y Leal, 2010, p. 71). Habilidad necesaria para un reconocimiento sobre los diferentes comportamientos y características de los estudiantes respecto a su forma de ser y la de otros.

De igual manera, a nivel personal se destaca la formación del autoconcepto como “un proceso que se construye en interacción recíproca del sujeto con el medio y que influye en la conducta, mediado por el afecto y la motivación” (Markus y Kunda citado en Loperena, 2008, p. 310). Constituyéndose como un aspecto que hace parte de la formación de la personalidad de cada niño y niña. Siendo la inteligencia emocional interpersonal un aspecto clave en la formación de la persona que abarca diferentes campos afectivos según Goleman (citado en Roca, 2013) “un factor clave en la inteligencia emocional interpersonal es la empatía, se define como la capacidad de comprender los sentimientos ajenos y de ponernos en el lugar del otro” (p. 5). Este autor considera que el valor de la empatía radica, en el reconocimiento tanto de aspectos verbales como no verbales que permitan la comprensión del otro.

Así mismo, retome las competencias sociales entre ellas la habilidad de comunicación que según Sosa (2014), “incluye habilidades que van desde la escucha hasta saber dar y recibir información” (p. 12). Siendo las habilidades comunicativas mediadoras de la relaciones que se presenten en el núcleo familiar. De la misma manera está la autoafirmación que permitiría a niños, niñas y padres de familia identificar las características que los hace únicos y que las evidenciaran los demás. El mismo autor manifiesta que “las habilidades de autoafirmación permiten defender los propios derechos o puntos de vista respetando siempre a los demás” (p, 12). Es decir que la importancia de destacar las habilidades de autoafirmación mediante el juego permite potenciar en los niños y niñas la seguridad en sí mismo, la confianza y conocimiento de las diferentes destrezas.

Finalmente, el último tema desarrollado fue la habilidad de cooperación y trabajo en equipo, que de acuerdo a Goleman (1998), se evidencia en el ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común y las habilidades de equipo se resaltan en ser capaces de crear una unión grupal para el logro metas colectivas. Es decir, que la cooperación y el trabajo en equipo

hacen parte de la habilidad interpersonal, que conlleva a comprender las necesidades ajenas como las propias con el propósito de fomentar los valores de confianza, solidaridad y amistad en los niños.

Metodología

Con el propósito de reconstruir mi experiencia de intervención en el Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo en el resguardo indígena de Guachucal en torno a los vínculos socioafectivos y relatar mi experiencia del retorno como estudiante indígena a mi comunidad, realizo el proceso de sistematización definida como:

Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2011, p. 4)

De acuerdo a lo anterior, la propuesta metodológica de la sistematización se basa en cinco tiempos; punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y puntos de llegada. En base a ello y teniendo en cuenta mi proceso educativo fuera de mi territorio y el retorno a mi comunidad para la realización de mi práctica profesional abordare tres fases desde mis saberes como indígena Pastos:

Ombliando el territorio, en donde se realice el acercamiento a la institución y caracterización de esta para conocer los procesos que llevaba; migas de pensamiento, realizada a través del dialogo de saberes ancestrales y conocimientos occidentales y finalmente quernejando, en donde se evidencian los procesos de articulación entre teoría y práctica, realizado mediante talleres con padres de familia y estudiantes. Proceso que tuvo una duración de cuatro meses en un trabajo continuo con la comunidad, utilizando las metodologías activas, entre ellas el aprendizaje colaborativo como mencionan Peñalva y Leiva (2019) “se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber” (p, 42). Esto también como base para la formación intercultural en el campo educativo, por ello las técnicas cooperativas y colaborativas utilizadas son:

Observación participante: mediada por el dialogo con los actores, la cual permitió conocer formas de relación intrapersonales, valores, actitudes, comportamientos y reacciones de los participantes en el desarrollo de los talleres enfocados al fortalecimiento de habilidades individuales y sociales.

Entrevistas no estructurada: realizadas con la autorización de la directora y disposición de tiempo a docentes encargados, lo que permitió reconocer las necesidades en el aspecto afectivo

como social de los educandos del Centro Educativo y cómo desde la psicología la practicante realiza una revisión teórica para orientar los temas de los talleres a implementar con la comunidad y relacionarlos con la cultura Pastos.

De igual manera, se desarrolló los talleres con padres de familia y estudiantes desde saberes ancestrales. Utilizando técnicas que permitieran el desarrollo de la intervención desde la comunidad y para la comunidad.

Mingas de pensamiento: forma de organización colectiva caracterizada por generar diálogos para resolución de determinados problemas comunitarios y que se retomaron en los talleres para compartir conocimientos referentes a los significados que tienen para la población los temas de familia, cultura, educación, relaciones e interacciones entre ellos.

Cuentos de Los Pastos: retomados para generar espacios de apego entre padres e hijos y compartir de saberes.

Baile: utilizando música chichera, llevado a cabo con padres e hijos y entre compañeros para generar espacios empáticos y trabajo en equipo, este diferenciado de la danza⁸ que es una forma simbólica de representar historias significativas de la comunidad.

Juegos tradicionales: con la forma de interpretación que los pueblos originarios han hecho, que aquí tiene unos significados particulares, de acuerdo a ello se los realiza en cada taller para facilitar las relaciones entre padres e hijos y compañeros para de desarrollo de cada temática.

Resultados

Esta sistematización se recoge en tres fases en donde se integra mi experiencia como indígena que retorna a su territorio, el proceso de intervención comunitaria que desarrollé y tensiones que se generaron en este encuentro. Retomando así la simbología desde la cosmovisión Pastos el churo cósmico o mundo espiral, símbolo que representa tres espacios o mundos y que en este caso será entendido de acuerdo a mi transcurso de vida como indígena estudiante, en donde el espacio de abajo representa los origen, lo propio, el territorio de donde surgimos como comuneros, en el espacio de arriba se ubica el entorno educativo o espacios de aprendizaje diferentes al territorio, lo no propio y, por último, el espacio del centro busca establecer equilibrio entre los espacio de arriba y abajo.

⁸ Entendida como representación simbólica de la cultura y sus formas de vida a diferencia del baile es festivo, marcado en escenario sociales para integración.

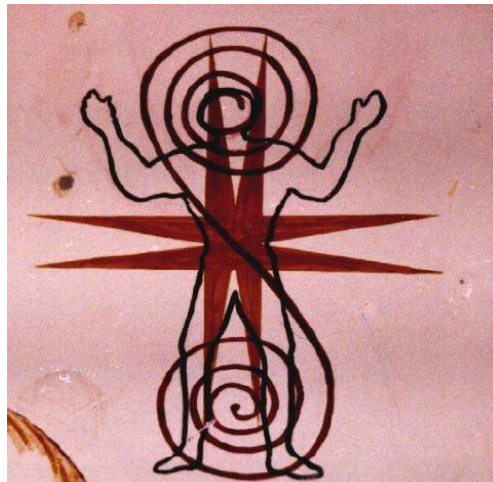


Figura 3. El «Churo Cósmico» – [fotografía]. Resguardo indígena de Cumbal. Colegio Técnico Agropecuario Etnopedagógico “Cumbe” (Quijano, 2005).

Por lo anterior, el retorno a mi territorio como futura profesional es indispensable para fortalecer las dinámicas propias de mi territorio de origen y también mi identidad cultural como indígena de acuerdo a mis orígenes y cosmovisión Pastos. Por ello, la primera fase la denomine.

Obligando el territorio.

Entendiendo que el obligar para el territorio ancestral de Guachucal refiere el volver a retomar las raíces que los ancestros dejaron para continuar con nuestro legado histórico, así mismo como resalta Erira (2010) en la consigna “recuperar la tierra para recuperarlo todo” (p.65), la cual refiere la importancia del territorio como pueblos originarios de Los Pastos, para seguir preservando nuestra cosmovisión, pensamiento de lucha, cultura y recrear nuestra historia desde la autonomía y saberes propios.

Este proceso de obligar, inicia con la primera visita al Centro Educativo ubicado en la vereda Ipialpud Bajo, con el fin de reconocer la historia y características propias de la institución para el desarrollo del proyecto. En primer lugar, se realizó un acercamiento con la comunidad educativa y padres de familia, junto a la coordinadora y docentes encargados, de igual manera, se me permitió presenciar las clases que impartían con el fin de conocer a los educandos y sus relaciones sociales y comportamentales en la institución. Este obligar me recordó la labor que tengo como indígena y psicóloga perteneciente al territorio de Guachucal de continuar con el legado histórico de mis ancestros, entendiendo que el Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo fue creado para facilitar el acceso a la educación básica primaria en un inicio con los grados (preescolar, primero, segundo y tercero) y actualmente proporciona los grados (preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) para todos los habitantes del resguardo de Guachucal y sus veredas aledañas, siendo la educación una herramienta que posibilita espacios para integrar diferentes aspectos sociales, culturales, emocionales, etc, sin olvidar nuestras raíces.

Por consiguiente, realice entrevistas no estructuradas a la coordinadora y docentes, como concedores de las necesidades de sus estudiantes, mencionaron la importancia de enfatizar en aspectos que ayuden a la formación de la personalidad en los educandos. A lo cual la coordinadora y docente Mariana de Jesús Cadena comentó “a mí los niños llegan felices a abrazarme y saludar, pero con el papá o la mamá no son iguales” (2019), igualmente el docente Luis Cadena menciona “a los niños les hace falta que los papas estén pendientes de todo lo que hacen, uno hace su parte, pero los padres también deben reforzar la educación de sus hijos”. (2019). Por ello, para los maestros era importante propiciar espacios para que niños y niñas se apropien de su cultura y cosmovisión desde sus prácticas pedagógicas, reconociendo que la identidad cultural también hace parte del desarrollo de los educandos. De igual manera, los docentes encargados comentan que algunos comportamientos de los niños a nivel educativo deben ser priorizadas desde el área de la psicología, considerando importante las relaciones de afecto que los padres brindan a sus hijos, ya que los niños pueden reflejar sus preocupaciones en el rendimiento académico y relaciones sociales.

Atendiendo a lo anterior, realice actividades con padres de familia y estudiantes, sobre la importancia de las relaciones socioafectivas y la formación de identidad cultural, para lo cual se abrió un espacio de dialogo y así poder identificar las implicaciones del desarrollo socioafectivo en la niñez, utilizando actividades como, lectura de cuentos propios del pueblo de Los Pastos y a través de la expresión de palabras de afecto mutuo entre padres a hijos. Actividades que lograron generar muestras de cariño reciproco y que al momento de manifestarlo en algunos casos tanto estudiantes y padres se sentían conmovidos en especial en los grados (preescolar, primero y segundo). De igual manera en los grados (tercero, cuarto y quinto) algunos niños manifestaron estar tristes, uno de ellos lo expreso en llanto, porque su acudiente estaba ausente por razones laborales entre otras.

De este primer momento, concluyo que las actividades permitieron conocer aspectos que la comunidad requería trabajar en relación a lo socioafectivo, como generar más confianza, mejorar relaciones sociales y generar afecto entre padres e hijos, también se generó un dialogo sobre la importancia de identidad cultural en el proceso educativo de los niños y niñas, como en el fortalecimiento de los saberes y cosmovisión como indígenas Pastos, debido a que pocas personas mostraron interés en la influencia de este tema en el desarrollo socioafectivo y como parte de los vínculos socioafectivos, se propuso la siguiente fase.

A continuación cree la imagen que representa el primer espiral del churo cósmico denominado ombligando el territorio, con fotografías de la institución y tomas realizadas a los padres de familia, estudiantes y docentes en los primeros encuentros.



Figura 4. Fotografías recopiladas de la experiencia de práctica en los primeros encuentros.

Mingas de pensamiento.

Practica considerada por la comunidad como una forma de dialogar saberes y pensamientos en relación al territorio y sobre las necesidades que se presentan en la comunidad, y que se trabajó en el campo educativo generando espacios de mingas; ubicados en círculo en el aula o cancha cada padre de familia junto a su hijo o hija, se dialogaba de acuerdo a saberes de cada personas sea estudiante o adulto sobre la temática a tratar de cada encuentro, esto con el fin de fortalecer el pensamiento propio como comunidad, ya que a nivel individual cada una de las personas participantes tejíamos la identidad cultural formada desde nuestro sentir, pensar y actuar como indígenas Pastos. Por ello, menciono que con ayuda de esta técnica ancestral se estableció el dialogo entre saberes propios y conocimientos occidentales desde la psicología enfocadas en los vínculos socioafectivos.

Esta fase la denomine mingas de pensamiento, porque en cada encuentro tanto con padres de familia e hijos y con la comunidad educativa se organizó espacio de dialogo frente a la temática propuesta en cada encuentro, a pesar de que en el proyecto se desarrollaron talleres como metodologías occidentales de trabajo, debido los actores eran quienes creaban y desarrollaban las diferentes actividades. Los temas que se abarcaron fueron; las habilidades sociales como (Habilidad comunicativa, habilidad de autoafirmación, habilidad de cooperación y trabajo en equipo), con ellas se procedió a la implementación de los actividades con padres e hijos. Iniciando con el tema impulsando habilidades comunicativas, para su desarrollo se realizaron actividades familiares y grupales mediadas por el dialogo concretando que las formas de comunicación en la familia propician ambientes de bienestar y convivencia. A ello refirió la madre de familia Esperanza Guaitarilla “me siento feliz haber contado y saber lo de mi hija, esto nos sirvió para tener más comunicación y confianza” (2019).

Así mismo, reconociendo las emociones (alegría, tristeza, miedo, asco y enfado) por grupos se realizaron representaciones dramáticas que dieron a conocer las diferentes situaciones que debilitan la comunicación familiar y así considerar que la comunicación y toda forma de expresión permite al ser humano mejorar aspectos personales y sociales, de ello concluyó que las formas de crianza y educación que se recibe en el hogar repercuten en la educación y en las formas de expresar afecto, ya que, el abrazar, elogiar, expresar emociones para algunos padres como estudiantes generaba sonrojo.

Luego, se abordó el tema encaminando las prácticas culturales hacia un tejido socioafectivo, que tenía como objetivo determinar las actividades propias desde el conocimiento de su cultura, para establecer relaciones afectivas y sociales. En donde los participantes compartían los diferentes saberes, desde las prácticas culturales que como familias poseían, así la madre de familia Anyela Cuacialpud refiere “lo que hacemos como familia es celebrar los cumpleaños, asando un cuy para compartir con la familia”(2019), en cuanto a festividades de la vereda resaltaron la fiesta de la virgen de las lajas, a lo que la madre de familia Andrea Tobar describe “es la fiesta que se realiza en la vereda en honor a la virgencita de las lajas y que la comunidad se reúne a festejar con castillos de guaguas de pan⁹, comidas propias, juegos, música y danzas”, entre los juegos que mencionaron están, la rayguela, los encostalados, el baile de las sillas, la gallina ciega, la comida y música, de lo cual se determinaron los juegos propios, como practicas comunes en el territorio de Guachucal para desarrollarlas posteriormente y que favorecieran tanto a padres de familia como a niños y niñas.

Para finalizar se realizó un taller enfocado en habilidades de autoafirmación, cooperación y trabajo en equipo con la implementación de actividades propuestas en el taller anterior, con la participación de padres de familia e hijos, se desarrollaron actividades teniendo en cuenta los juegos propios (el baile de las sillas utilizando música chichera (adoptada del Ecuador); consistían

⁹ Denominado así porque donde se amarran panes con formas de muñeca, alimentos de la región, cuy asado y utensilios para el hogar (ollas, cantinas, etre otros).

en ubicar sillas en círculo tomando de referencia el número de participantes, se quitaba una silla por lo que una pareja quedaría sin silla, se colocaba canción para que los padres de familia junto a sus hijos bailaban alrededor de las sillas y cuando se detenía la música todos como parejas o familia debían ganar un puesto, la pareja que quedaba sin silla salía del juego, esto se repetía hasta que quede una pareja ganadora.

Los encostalados; consistía que cada persona introduzca las piernas en un costal, y en parejas padres e hijos debían ir hasta la mitad de la cancha y volver al punto de partida, la primera pareja que llegara era la ganadora. El juego de la gallina ciega; se pidió traer algo para vendar los ojos y se le daba a cada persona plastilina con la cual debían realizar lo que desearan y al terminar cada persona presentaba su creación, y padres de familia y estudiantes referían algunas palabras por el trabajo realizado

Rondas del gato y el ratón. De allí, se notó la facilidad de padres y estudiantes para expresarse desde sus características, emociones de alegría al ganar en los juegos o asimilar la pérdida, trabajar en equipo familiar, apoyo mutuo y la unión familiar, alegría y motivación para desarrollar cada actividad, por la cual, la participación de padres de familia fue significativa para contribuir en la formación personal y educativa de sus hijos.

Al final se les compartió una hoja y lápices para que padres escribieran una carta a su hijo o hija, igualmente se entregó a los niños los materiales para que escriban o dibujen una carta a sus padres. Durante el proceso y cada actividad desarrollada se evidencio las enseñanzas de padres a sus hijos, como lo refiere el padre de familia William Cuatin “aprendimos a compartir y la importancia de caminar juntos en la vida” (2019). La reflexión de todo ello se recoge en que el estar y acompañar a sus hijos en su proceso educativo es una de las formas de generar esos vínculos socioafectivos que le permitirán a los niños y niñas en un futuro ser personas seguras y apropiadas de sus raíces. Y que como psicóloga trabajar con la comunidad implica un tejer y destejer conocimientos ya que el abordar las tema desde las prácticas culturales que se consideraron apropiadas para fortalecer los vínculos socioafectivos implicó recordar saberes aprendidos en mi comunidad sobre la formas de relación en la familia, los juegos y sus dinámicas, la música que genera más acogida para articularlos con conocimientos de la psicología.

A continuación presento la segunda espiral que realizo con fotografías de los juegos propios que se realizaron en los talleres.



Figura 5. Fotografías de los talleres realizados con padres de familia y estudiantes.

Quernejando¹⁰.

Representa desde nuestro legado histórico cultural como Pastos, la unión de saberes, refiere Abelardo Cuatin “así como cuando se querneja la trenza, o se haga algún oficio quernejando se va uniendo pensamiento” (2019), ese quernejar nos permite como originarios del territorio de Guachucal conectar conocimientos que logren el equilibrio entre lo propio y no propio, por ello, propuse junto a niños y niñas semillas de la comunidad como objetivo implementar actividades lúdico-pedagógicas que potencien habilidades de los educandos y fortalezcan vínculos socioafectivos, teniendo en cuenta el territorio al que pertenecen.

Por consiguiente, desde la psicología propuse los temas (Autoconcepto, Autoestima, Empatía, habilidad de cooperación y trabajo en equipo), que propiciaran los vínculos socioafectivo de niños y niñas con sus compañeros, a partir de sus experiencias e interacción desde sus saberes sobre su

¹⁰ Palabra que simboliza la unión de ideas, pensamientos expresados en la trenza.

cultura Pastos. Así pues, se realizaron talleres con estudiantes agrupados por grados, abordando como primera temática el autoconcepto con el grupo de preescolar, con quienes se ejecutaron actividades enfatizadas en la importancia del cuerpo mediante el dibujo y canciones infantiles, ello les permitió identificarse con sus características positivas frente a sus compañeros generando más confianza en sí mismo. Aunque, algunos niños manifestaron “yo no puedo”, “no sé cómo soy” en la actividad del dibujo.

De igual manera, se desarrolló el tema de autoconcepto con el grado primero y segundo igualmente realizando actividades de dibujo y canciones infantiles sobre el cuerpo, en este los niños y niñas manifestaron sentir alegría al compartir su dibujo y conocimiento de su cuerpo. Más adelante, el desarrollo de las actividades con el grado tercero mediante la escritura sobre lo que le gusta de su cuerpo y dinámicas grupales, les facilitó hablar con mayor seguridad sobre sí mismos ante los demás, aunque en las actividades grupales se evidenció poco compañerismo.

También, se trabajó con el grado cuarto con actividades de escritura sobre lo que les gusta de su cuerpo y dinámicas grupales donde cada estudiante resalte algo en el otro. Esto les permitió mayor confianza y expresión a nivel individual como generar lazos de compañerismo, como expresó el estudiante de cuarto grado Jhosep Reina “yo soy un niño alegre, responsable, educado y por eso yo me amo” (2019). Por último se abordó el tema del autoconcepto con el grado quinto mediante actividades realizadas con el anterior grupo. Resultando factible el escribir y luego expresarse ante sus compañeros, así mismo unieron lazos de amistad. Aun así, en estos espacios de generar un autoconocimiento las dinámicas que se tomaron abarcaron pocos aspectos de la identidad de los educandos.

Atendiendo a lo anterior, se efectuó actividades basadas en la autoestima, con el fin de fortalecer el conocimiento de sí mismo, identificar cualidades que lo hacen únicos y como los perciben sus compañeros. Con el grado preescolar se realizaron actividades relacionadas con pegaditas de dibujos que mejor los definía (alegre, bonito, inteligente, me gusta jugar), y a través de la canción tengo un cuerpo maravilloso y música para expresar emociones. De lo que se evidenció mayor expresión y facilidad para dar a conocer características positivas de cada estudiante.

En cuanto a los grados primero y segundo, se retomó el dibujo debido a que manifestaban su gusto por este arte, de igual manera se realizó dinámicas para decir algo que positivo del otro, actividades que generaron mayor expresión de sus habilidades, conocimiento del otro y regocijo. Así mismo, en el grado tercero y cuarto se trabajó actividades relacionadas con el dibujo y dinámicas sobre el cuerpo, que lograron generar confianza en sí mismo, reconocimiento y respeto por el otro. Y para el grado quinto, las actividades les permitieron expresarse libremente, como también el reconocimiento de sí mismo y los demás como personas únicas.

Después, se plantearon actividades para generar empatía, con el propósito de que se establezcan lazos de unión y comprensión del otro, que les permita un desarrollo emocional positivo y mejorar relaciones sociales, mediante actividades de juego con los grados preescolar y primero, se logró

generar motivación, compartir y trabajo en equipo. Con el grado segundo con actividades grupales, dinámicas y pintando, los niños ayudaban al otro, se notó colaboración mediante el juego y se logró el trabajo como grupo.

En el grado tercero, se trabajó la empatía mediante la importancia de los valores y las formas de actuar con ellos, las dinámicas y juegos grupales, actividades que les facilitó a los estudiantes reconocer que las formas de proceder con otra persona implican una práctica adecuada de valores y por tanto comprensión del otro, por eso la estudiante Cristina Elizabeth Aguirre menciona “los valores más importantes son la tolerancia, compartir y no burlarse de los amigos” (2019). Por otro lado, con el grado cuarto se realizaron las actividades antes mencionadas, con las que resaltaron como grupo formas de compartir y trabajar unidos. Así mismo, en el grado quinto con la realización de dinámicas, juego y reconocimiento de valores, se notó que el compañerismo juega un papel importante para generar lazos de amistad y entender al otro, se fomentó el compartir, el trabajo en equipo destacando el valor del respeto como un eje principal de las relaciones sociales con su familia y compañeros.

Por último, se realizaron actividades para potenciar habilidades de cooperación y trabajo en equipo con el grado preescolar, empleando el juego y la música, que permite a los niños espacios de gozo y unión como grupo, identificando el trabajo en equipo como favorecedor para relacionarse e interactuar con sus pares. Así mismo, el taller enfocado en habilidades de cooperación y trabajo en equipo, con el grado primero y segundo las actividades que se realizaron fueron mediante la música chichera o chica (adoptada del Ecuador) rondas y juegos grupales, reflejando a través de ellas la colaboración de cada estudiante para lograr metas como equipo, compartir espacios con sus amigos, generar lazos de compañerismo y ayuda, destacando a la música como uno de los aspectos que produjo felicidad y unión.

En esta fase se generó espacios en donde los niños a través del reconocimiento de su cultura, lograran interactuar y por tanto fortalecer vínculos sociales y afectivos con sus pares, reflejando que a partir de espacios pedagógicos se quereja conocimientos y el entendimiento personal y del otro.

A continuación presento la imagen que considero la quereja como símbolo de todo el proceso que realice junto a los estudiantes del Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo.



Figura 6. Fotografías de actividades con estudiantes del Centro Educativo Ipialpud Bajo.

Discusión y conclusiones

Después de haber realizado una revisión de la experiencia mencionare algunos aspectos sobres los que genere la discusión de mi experiencia como indígena y psicóloga frente a las temática tratadas. A continuación planteo los principales ejes de tensión en los que se basa la discusión de esta experiencia.

Pedagogías ancestrales / pedagogías occidentales.

El proceso de retorno al territorio fue impulsado desde el sentir como indígena estudiante a fortalecer procesos propios dentro de mi comunidad de origen y en aras de seguir articulando los conocimientos adquiridos durante la formación profesional en psicología. Realice la intervención comunitaria desde la propuesta del proyecto tejiendo vínculos socioafectivos desde las prácticas culturales del territorio de Guachucal, en el Centro Educativo vereda Ipialpud Bajo. Entendiendo que para las comunidades indígenas, en este caso en la etnia los Pastos el proceso de retorno implica entrar en un dialogo constante retomado en el churo cósmico, símbolo del transcurso de vida para tejer el equilibrio entre naturaleza-hombre, lo propio y lo no propio. Esto en favor de seguir propiciando la multiculturalidad como “el concepto para referirnos a esa heterogeneidad

cultural empírica e históricamente existente en las sociedades” (Restrepo, 2015, p. 80). Es decir, que la convivencia en la sociedad sea la que genere esos encuentros entre las diferentes culturas existentes en el mundo, y de igual manera, la interculturalidad referida como “las luchas auténticas de esas poblaciones originarias o afrodescendientes, que cuestionan las políticas neoliberales de los Estados que se han apropiado de un reconocimiento cosmético de la diferencia cultural” (Restrepo, 2015, p. 81) sea puente para construir escenarios de nuevos saberes y conocimiento en Colombia como futura profesional para atender necesidades con y para las comunidades.

Al hablar de vínculos socioafectivos, me generó incertidumbre en el momento de pensar en que metodologías usar para que la comunidad siga estableciendo ese equilibrio de saberes mediante la educación de padres a hijos y que resulte coherente con la cosmovisión, usos y costumbres de Guachucal. Por ello, planteo recordar las prácticas culturales del territorio de Guachucal y articularlas con pedagógicas que propone la educación occidental. Implementando así una propuesta de pedagogías ancestrales entendidas según Perea (2014) son un “método por el cual se trasmite el conocimiento, forma de acompañar el desarrollo mental espiritual y físico de las personas” (p. 69). Entendiendo a las pedagogías ancestrales como una alternativa que permite el intercambio de sabiduría y recreaciones de saberes ancestrales, como la cosmovisión, el territorio, la comunidad, la familia y la espiritualidad para fortalecer la identidad cultural, convivir en armonía y garantiza la pervivencia como pueblos originarios.

En este sentido, mi experiencia, se retoma desde el ombligar el territorio para poder establecer las formas pedagógicas en las que se desarrollaría la intervención, planteando actividades inicialmente para dialogar sobre la importancia de los vínculos socioafectivo en los estudiantes y su unión a la identidad cultural, esto con la utilización de cuentos propios y expresiones de afecto para conocer las formas de interacciones entre padres e hijos, destacando que el desarrollo de vínculos socioafectivos en los estudiantes, dentro de su familia ya sea madre cabeza de familia o papá y mamá son los que fomentan las primeras relaciones, conocimientos y que inciden en las relaciones futuras de los niños. Considerando que “en el desarrollo infantil la importancia no es el tipo de familia en el que se crece, sino el tipo de relaciones que en su familia se da entre los adultos y los niños” (Palacios y Paniagua citados en Mir, Batle y Hernández, 2009, p. 53). Recordando que en tiempos de adelante¹¹ las formas de manifestar afecto estaban ligadas a la cosmovisión, la espiritualidad, el territorio, desde los usos y costumbres de cada resguardo.

De lo anterior, Identifique la cultura familiar en sus formas de relacionarse, hábitos, creencias, etc. Construye un escenario de acuerdo a necesidades de los niños y niñas que le permitan desarrollarse a nivel emocional, psíquico y social (Zeledón, 2004). Reconociendo que el proceso de desarrollo que el niño inicia en la familia y se complementa en el entorno educativo, el cual tiene como propósito formar educandos, en valores y capaces de enfrentar sus realidades, convirtiéndose la escuela en un espacio en donde los estudiantes inician las primeras interacciones

¹¹ Palabra utilizada para referirse a los ancestros, abuelos y los sucesos pasados.

con compañeros, empezando a promover sus aprendizajes y conocimientos. En donde la comunidad originaria de la etnia Pastos y el centro educativo unieran prácticas pedagógicas que propicien el conocimiento cultural y social atendiendo a la relevancia de la formación de nuestra identidad de la comunidad desde la cosmovisión Pastos.

Esto en concordancia con estudios ya mencionados anteriormente como el propuesto por Andrade, Cortes y Moreano (2019), sobre los juegos y la lúdica como una herramienta pedagógica para mejorar los ambientes de aprendizaje entorno a saberes y valores de los niños pertenecientes al pueblo indígena Awá. En donde se reconoció la importancia de unir la familia y los procesos educativos de la institución para poder fortalecer el desarrollo socioafectivo en los educandos, sino también su identidad cultural que permite a los pueblos originarios seguir resistiendo desde su cosmovisión y saberes.

También resaltando que Pineida (2017), en su trabajo con niños de Educación inicial, destacó a la danza ecuatoriana como parte de la identidad cultural de su territorio y que permite formar la personalidad de niños y niñas a partir de su cultura y valores. Por ello, seguir tejiendo los lazos entre la pedagogías ancestrales y las pedagogías occidentales es necesario para que el desarrollo personal y la formación de identidad de los niños y niñas les permita continuar su proceso de apropiación cultura y social.

En síntesis, la discusión entre pedagogías ancestrales y pedagogías occidentales, muestra que lo ancestral acerca al ser humano a entender su entorno basado en el respeto mutuo hombre-naturaleza que repercute en la enseñanza e identidad, ya que las pedagogías occidentales en la escuela no enmarca en su totalidad el reconocimiento de lo ancestral, en donde el centro educativo es un espacio en el cual los educandos irán edificando su personalidad y formas de interacción, que les permita a niños y niñas la apropiación por su territorio y con ello su identidad. De aquí que, reconocer las pedagogías ancestrales como profesional me permitió establecer ese aprendizaje entre lo propio y lo no propio.

Psicologías ancestrales / Psicología occidental.

El desarrollo de la intervención comunitaria estuvo mediado por el dialogo entre psicologías ancestrales y psicología occidental. Entendiendo las psicologías ancestrales con la insurrección de saberes ancestrales desde las prácticas de resistencia indígena que han sido medio por los cuales las comunidades originarias han pervivido. (León, 2016, p. 223). Que permite que el hombre vuelva a sus raíces, lo que significa recuperar y otorgar el valor a los saberes ancestrales desde usos y costumbres propios.

Entre ello resalto la labor del psicólogo social comunitario destacada como lo dice Herazo (2015) por su compromiso con los pueblos originarios radicada en “servir a la comunidad para beneficiarla de acuerdo con sus necesidades sentidas” (p, 29). Es decir, desde la psicología social comunitaria posibilita espacios en donde se establezca un dialogo desde las psicologías ancestrales

y occidentales para abrir camino al reconocimiento de la interculturalidad y su importancia para vivir y convivir en armonía y como sociedad.

Considerando que para articular diferentes perspectivas desde la psicología hubiese sido necesario retomar el pensamiento indígena para armonizar los espacios retomando la historia de resistencia que como pueblo indígena se ha caminado, como refieren Pérez y León (2019) “para el mundo indígena todo es pensamiento, la planta es pensamiento, el humano es pensamiento, el pasado es pensamiento, el sufrimiento es pensamiento, la sanación también es pensamiento” (p. 92).

Así mismo, en el trabajo de habilidades individuales con los estudiantes para fortalecer los vínculos socioafectivos como parte de su formación y aprendizaje en el transcurso de vida, queda como experiencia, la importancia de emplear la lúdica-pedagógica desde la historia de la cultura Pastos, con el propósito de fomentar la apropiación de los niños y niñas por sus raíces originarias. Ya que, la realización de actividades que se llevaron a cabo permitió un tejido de historia, fortaleciendo habilidades interpersonales e intrapersonales que constituyeron la historia de cada niño y niña desde su sentir, pensar y actuar frente a las interacciones y aprendizajes que vivenciaron.

En conclusión, la relación desde la psicología ancestral con la psicología occidental fue un gran reto debido a que los significados de algunos aspectos para la población eran diferentes a como se viene trabajando en las teorías psicológicas. Por lo cual, desde las instituciones de educación superior es necesario considerar la interculturalidad para re-encontrarnos con la psicología que respeta y reconoce a las montañas, lagunas, árboles, piedras, y todo lo que pertenece a un orden cósmico, lo que ha sido reducido a lo sensoriomotor, del espacio, el tiempo y los objetos (Pérez, 2015, p. 66). Esto con el propósito de equilibrar los espacios de aprendizaje en los que todas las personas están inmersas cada día, logrando un compartir y unión respetando al otro.

Inteligencia emocional / ombligar el territorio.

En cuanto a este eje el retome teorías que permitieran generar lazos de compañerismo mediante interacciones que niños y niñas realizan en el contexto educativo para facilitar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas, se observó que era necesario destacar el sentido de comunidad y unión como hijos de un mismo territorio, siendo este uno de los aspectos sociales más importantes de las comunidades indígenas. Por ello, considero que desde el ombligar el territorio como indígena y estudiante debo continuar querneando lazos desde nuestra cosmovisión, usos y costumbres, para que nuestras formas de expresar afecto y relaciones sociales se basan en saberes que ha sido heredados de los de adelante, como Guerrero (2016) afirma:

Las emociones no son sólo expresiones naturales de la fisiología o la psicología humanas, sino que son construcciones simbólicas de sentido que se en-carnan en cuerpos e individuos concretos, socialmente contruidos, que encuentran en dichas emociones las posibilidades

para la construcción de sus imaginarios, discursos y prácticas que les permite sentir, pensar, hablar, actuar, y las interacciones con el cosmos, el mundo, la vida y con los otros (p. 138).

Por ello, destaco que la sistematización de esta experiencia enfocada al fortalecimiento de los vínculos socioafectivos resulta un aspecto importante e integrador de saberes y conocimientos, en donde se resalta que los comportamientos de los niños están mediados por los lazos de amor, comprensión, apoyo que desde la familia mediante su cultura y saberes. Como estudiante indígena asumo el papel de profesional y comunera con el propósito de seguir encaminando el tejido de saberes desde el mundo espiral, que representa el transcurso de vida de cada persona, en el cual es necesario establecer el continuo equilibrio en el principio del sentir, pensar y actuar como desde los conocimientos propios y no propios para seguir generando ese encuentro y dialogo de saberes.

De igual manera, cito a Guerrero (2016) destacando el pensamiento del pueblo kituraka “el corazonar propone la sanación del ser; de ahí que sentimos que el corazonar puede mirársele como una propuesta para la descolonización del poder, del saber, del ser y de la vida” (p, 12). Infiriendo que, la sabiduría andina surge desde el corazón, desde el sentir, para poder comprender el sentido de la vida, sus caminos, el aprender y desaprender. Reflejados en la naturaleza, la madre tierra, el aire, el fuego, la luna, el sol, etc. Como moradores de historia y enseñanza, que permiten al ser humano volver al corazón para actuar con respeto y amor por la naturaleza por todo lo que está alrededor. Y que en mi quehacer como futura psicóloga me movilice hacia el cambio social para construir una sociedad más justa preocupada también por la preservación de los pueblos originarios a través del rescate de las identidades colectivas que unen el tejido social.

Finalmente, creo oportuno que desde la academia universitaria se formen profesionales que apropien su cultura y se consolide la pedagogía respetando y valorando la interculturalidad que posee Colombia para contribuir a los procesos educativos en el contexto universitario y en general a la construcción de sociedad, alejando a la colonialidad del saber que no sólo se impuso como hegemónico un epistemocentrismo que ha sido instrumental al poder, sino que negó la existencia de otras formas de conocer, de otras sabidurías desde las cuales la humanidad ha tejido la vida. (Guerrero, 2016, p. 37). Por lo cual, se hace necesario descolonizar el saber cómo también el ser para que los actores puedan hablar desde lo que sienten y piensan respecto a las formas de vida a sus prácticas en relación a lo que nos rodea, en donde “el Corazonar es una construcción social vivencial (sentir, vivir, interconectar, sanar, visionar), esto lo convierte en algo más que una simple categoría teórica, sino que se muestra como una metodología de vida” (Ushiña, citado en Guerrero 2016, p. 208), y que aún como pueblos originarios continuamos ese corazonar desde nuestros principios del sentir, pensar y actuar, para seguir tejiendo el legado histórico que ha dejado los ancestros y que como guardianes de la madre tierra se nos ha encomendado.

Referencias

- Andrade, D., Cortes, E. y Moreano, G. (2019). *Los juegos y la lúdica como una herramienta pedagógica que permita mejorar los ambientes de aprendizaje en torno a saberes y valores con los niños del Centro Educativo Guayabal, del Resguardo Indígena Tortugaña Telembí* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Barbaças, Nariño. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26174>
- Blanco, J. (2002). División política departamento de Nariño [mapa]. Recuperado el 13/10/2019 de <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/narino/municipios-division-politica.html>
- Bang, C y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*, 48, 89-103. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34616823/arte_y_transformacion.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DARTE_Y_TRANSFORMACION_SOCIAL_LA_IMPORTAN.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200117%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200117T130949Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9ea3ec1d0198678ca4a3cd4c3048b88289b1bbbf5a9a7b6316253a86a4f1d739
- Eriira, L. (2010). La planificación y el ordenamiento territorial desde la cosmovisión indígena de los Pastos-Resguardo de Guachucal a partir de 1980. *Yachay-Kusunchi*, 1 (1), 64-71. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/view/1963>
- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12 (1), 63-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>.
- Giménez, G. (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de investigaciones de la UNAM. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Goleman, D. (1998). working with emotional intelligence [Trabajando con Inteligencia Emocional]. *Editorial Bantam Books*.
- Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de) colonial*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5139/1/TD067-DECLA-Guerrero-Corazonar.pdf>
- Herazo, K. (2015). Diálogos emergentes en la psicología social comunitaria sobre los pueblos originarios “compromiso con los pueblos originarios de nuestra América”. En J. Nieto, V. Alcalá, J. Urbina, G. Hernández, M. Montenegro, C. Morán, O. Orduña, O. Rojas, L. Sánchez, E. Gómez (Eds.). *Hacia una psicología social comunitaria comprometida con los*

- pueblos originarios de nuestra América.* (pp. 7-161). México: Buena Onda, S.A.
- Herazo, K. y Moreno, B. (2014). Perspectiva psicosocial comunitaria de los pueblos originarios en la ciudad de México. El caso de Santa Marta Acatitla (entre los carrizos). En J. Nieto, V. Alcalá, C. Mórán, M. Montenegro, O. Orduña, O. Rojas, L. Sánchez, J. Urbina, E. Gómez (Eds.). *Sentido de comunidad en un pueblo originario: Santa Marta Acatitla (entre los carrizos)*. (pp. 13-175). México: Buena Onda, S.A.
- Institución Educativa Genaro León. (2016). Proyecto institucional educativo de la Institución Educativa Genaro León (PEI). Recuperado de <https://docplayer.es/24899228-Proyecto-educativo-institucional-de-la-institucion-educativa-genaro-leon-por-una-educacion-incluyente-y-participativa.html>
- Jara, A, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Alboan*, 2-17 Recuperado de <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- León, L. (2016). *El camino de Bochica, la ruta del sol. Una cosmogonía de la psique. Preludios filosóficos para una psicología ancestral*. Bogotá-Colombia: Ediciones catedra libre. Recuperado de <http://catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-digital-el-camino-de-bochica.pdf>
- Localización y límites geográficos de Guachucal [imagen]. (2018). Recuperado de <http://www.guachucal-narino.gov.co/municipio/localizacion-del-municipio-de-guachucal>
- Loperena, A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/tiempo-de-educar-revista-interinstitucional-de-investigacion-educativa/articulo/el-autoconcepto-en-ninos-de-cuatro-a-seis-anos>
- Marín, L., Vallejo, S., Niño, L. y García, J. (2016). Socioafectividad y Desarrollo Moral en la primera infancia. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73-80. Recuperado de <https://revistas.iberu.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/903>
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011415>
- Pavía, J. (2014). Prácticas culturales y mediación social de la cultura artística. *Diálogos*, (14), 1-14. Recuperado de http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/89/89_Revista_Dialogos_practicas_culturales_y_medios.pdf
- Peñalva, V., & Leiva, O. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.003>
- Perea, D. (2014). *El uso de la pedagogía ancestral en el fortalecimiento de la identidad muisca en el territorio de Teusacá* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Colombia, Bogotá. Recuperado de [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1943/1/EL%20USO%20DE%20LA%](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1943/1/EL%20USO%20DE%20LA%20)

- 20PEDAGOG%C3%8DA%20ANCESTRAL.pdf
- Pérez, P. (2015). La fuerza del espíritu (fe) en el camino (ancestral) indígena. *Perseitas*, 4 (1), 62-78. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/1804/1451>
- Pérez, P y León, L. (2019). El camino a ser gente (Sunna Gua Mhuysqa). La experiencia del fundamento telúrico y radical del saber ancestral indígena en Colombia, 7(1), 72-97. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/3154>
- Pineida, E. (2017). *La Danza Ecuatoriana en el Desarrollo Socio Afectivo en los niños y niñas de Educación Inicial, en la Escuela de Educación Básica “Pifo”, en el año lectivo 2016 – 2017* (trabajo de investigación para la obtención de Magister). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13462?mode=full>
- Quijano, A. (2005). *El «Churo Cósmico»* – [fotografía]. Resguardo indígena de Cumbal. Colegio Técnico Agropecuario Etnopedagógico “Cumbe” Recuperado de http://repositorio.iucesmag.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/el_churo_cosmico_un_estudio_arqueo_y_etno_astronomico_de_la_espiral_en_la_cultura_narino.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Roca, E. (2013). Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales. Congreso de inteligencia emocional y bienestar del Hospital clínico universitario de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras*, 9, 1-9. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Restrepo, E. (2015). Diversidad, interculturalidad e identidades. *ResearchGate*, 78-90. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331261564_Diversidad_interculturalidad_e_identidades
- Satán, O. y Tenelema, A. (2015). *“la Interculturalidad en el Nivel Socio Afectivo en los niños del primer año, Paralelo “B”, del Centro de Educación Inicial “21 de abril”, Parroquia Lizarzaburu, Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo. Período 2013-2014”* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/2426>
- Sosa, L. (2014). Unidad 1. *Introducción al desarrollo socioafectivo*. Recuperado de <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171810.pdf>
- USCO. (2016). Acuerdo número 010 de 2016, Proyecto educativo universitario (P.E.U). Recuperado de https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf
- Vigotsky, Lev. (1978). *El desarrollo De Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España:

Editorial Crítica. Recuperado de
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
Zeledón, M. (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Capítulo I, la cultura familiar en una sociedad abierta y plural (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de
https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2896/01.PARTE_I.pdf?sequence=2&isAllowed=y.



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



**REVISTA
ESTUDIOS
PSICOSOCIALES
LATINOAMERICANOS**