



Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia

Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia

Edison Francisco
Viveros Chavarría
Compilador/Director de Colección

Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia / Heidi Smith Pulido Varón, Nicolasa María Durán Palacio, Sara Estefanía David Vallejo, Elizabeth Ruiz Zuluaga, Yusty Carolina Restrepo Segura, María Camila Noreña Ospina, Yaneli Arias Lopera, María Alejandra Cobaleda Botero, Julio Cesar Córdoba Upegui, Yuliana Castro Álvarez, Yuliana de los Ríos, Wilmer Alonso Álvarez, Andrea Katherine Alfonso Salazar, Karen Daniela Cano Manco, Viviana Valle Monroy, Carolina Giraldo Mejía, Ángela Maritza Lopera Jaramillo, Leidy Johana Arango Arango, Diego Alejandro Castaño Vélez, Diana Carolina Cuartas Gallón, Yury Alejandra Mazo Pulgarín, Juan Sebastián Marín Rodríguez ; compilador Edison Francisco Viveros Chavarría . -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2024

(Colección Individuo, Familia y Sociedad / Director de colección Edison Francisco Viveros Chavarría)
Archivo en PDF [177 p.]

RECONCILIACIÓN; EMPATÍA; PROCESOS DE PAZ; VIOLENCIA EN NIÑOS; VIOLENCIA FAMILIAR; VIOLENCIA – PREVENCIÓN; VIOLENCIA POLITICA; DELITOS CONTRA LA MUJER; CONDUCTA SUICIDA; INDIGENAS; DEPENDENCIA (PSICOLOGÍA); PANDEMIA DE COVID-19, 2020; EDUCACIÓN - SOCIEDADES, ETC.

Viveros Chavarría, Edison Francisco, Compilador, Pulido Varón, Heidi Smith, Durán Palacio, Nicolasa María, David Vallejo, Sara Estefanía, Ruiz Zuluaga, Elizabeth, Restrepo Segura, Yusty Carolina, Noreña Ospina, María Camila, Arias Lopera, Yaneli, Cobaleda Botero, María Alejandra, Córdoba Upegui, Julio Cesar, Castro Alvarez, Yuliana, de los Ríos, Yuliana, Alvarez, Wilmer Alonso, Alfonso Salazar, Andrea Katherine, Cano Manco, Karen Daniela, Valle Monroy, Viviana, Giraldo Mejía, Carolina, Lopera Jaramillo, Ángela Maritza, Arango Arango, Leidy Johana, Castaño Vélez, Diego Alejandro, Cuartas Gallón, Diana Carolina, Mazo Pulgarín, Yury Alejandra, Marín Rodríguez, Juan Sebastián

Colección *Individuo, Familia y Sociedad* / *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia*.
© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-958-8943-95-4

<https://doi.org/10.21501/9789588943954>

Fecha de edición: 9 de abril de 2024

Autores

Heidi Smith Pulido Varón
Nicolasa María Durán Palacio
Sara Estefanía David Vallejo
Elizabeth Ruiz Zuluaga
Yusty Carolina Restrepo Segura
María Camila Noreña Ospina
Yaneli Arias Lopera
María Alejandra Cobaleda Botero
Julio Cesar Córdoba Upegui
Yuliana Castro Álvarez
Yuliana de los Ríos
Wilmer Alonso Álvarez
Andrea Katherine Alfonso Salazar
Karen Daniela Cano Manco
Viviana Valle Monroy
Carolina Giraldo Mejía
Ángela Maritza Lopera Jaramillo
Leidy Johana Arango Arango
Diego Alejandro Castaño Vélez
Diana Carolina Cuartas Gallón
Yury Alejandra Mazo Pulgarín
Juan Sebastián Marín Rodríguez

Compilador/Director de Colección: Edison Francisco Viveros Chavarría

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Edición:

Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66
www.ucatolicalluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Capítulos de divulgación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

Viveros Chavarría, E. F. (Dir). (2024). *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9789588943954>



El libro *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia* publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Comité de selección

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar

Luz Marina Arango Gómez

Decana Facultad Ciencias Sociales, Salud y Bienestar
Presidente

Luis Hernán Saldarriaga Restrepo

Director Psicología

Alexander Rodríguez Bustamante

Escuela de Posgrados

José Tomás Cortés Díaz

Actividad Física

Angela Vargas Hernández

Trabajo Social

Hamilton de Jesús Fernández Vélez

Psicología Distancia

Ledy Maryori Bedoya Cardona

Desarrollo Familiar

Luisa Fernanda Correa Pérez

Especialización en Neuropsicopedagogía Infantil

Dubis Marcela Rincón Barreto

Maestría en Neuropsicopedagogía

Carolina Restrepo Segura

Especialización en Intervenciones Psicosociales

Wilmar Arley Jiménez Taborda

Maestría en Intervenciones Psicosociales

Elizabeth Ruiz Zuluaga

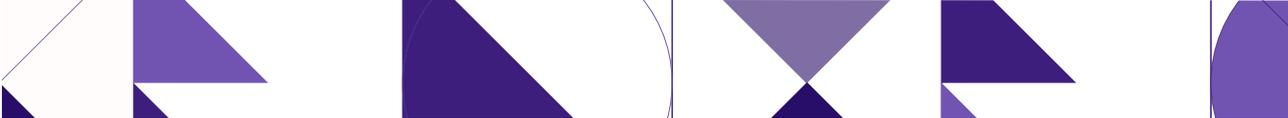
Maestría y Especialización en Adicciones

Víctor Daniel Trujillo Tabares

Psicología Apartadó

Jenny González

Psicología Bogotá



Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes y los docentes que participaron pacientemente de este volumen por su disponibilidad para mantenerse activos en el proceso de revisión, corrección y conversación referidos a la divulgación de sus textos. Agradecemos a la decana de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Luz Marina Arango Gómez, por apoyar esta iniciativa de divulgación de textos que beneficia a la comunidad educativa. Es claro que, tras de cada capítulo, hay esfuerzos invaluableles, horas de lectura, escritura y un amor firme por el conocimiento por parte de los autores. Por eso, queremos agradecer su participación comprometida y esperamos que sea de su agrado la manera en que logramos estructurar esta obra.

Índice general

Pág.

Presentación

Edison Francisco Viveros Chavarría

Capítulo 1

Relaciones entre empatía y reconciliación social en contextos de violencia y conflicto armado 12

Heidi Smith Pulido Varón, Nicolasa María Durán Palacio, Sara Estefanía David Vallejo

Capítulo 2

Violencia en la escuela colombiana y su relación con la violencia social 37

Elizabet Ruiz Zuluaga, Yusty Carolina Restrepo Segura

Capítulo 3

Trauma psicosocial en mujeres víctimas de violencia política: incidencias socio-afectivas en el comportamiento suicida de mujeres víctimas del conflicto armado 68

María Camila Noreña Ospina, Yaneli Arias Lopera, María Alejandra Cobaleda Botero, Julio Cesar Córdoba Upegui

Capítulo 4

Las mujeres indígenas protagonistas de su historia, en el marco de la violencia social y política 93

Yuliana Castro Álvarez, Yuliana de los Ríos, Wilmer Alonso Álvarez, Julio Cesar Córdoba Upegui

Capítulo 5

La educación en los procesos de socialización en tiempos de pandemia por Covid-19. Experiencia narrativa en estudiante, padre de familia y docente del área metropolitana de Medellín 119

Andrea Katherine Alfonso Salazar, Karen Daniela Cano Manco, Viviana Valle Monroy, Carolina Giraldo Mejía, Ángela Maritza Lopera Jaramillo

Capítulo 6

Dependencia emocional: una problemática contemporánea en adolescentes 150

Leidy Johana Arango Arango, Diego Alejandro Castaño Vélez, Diana Carolina Cuartas Gallón, Yury Alejandra Mazo Pulgarín, Juan Sebastián Marín Rodríguez

A modo de cierre

Edison Francisco Viveros Chavarría

Presentación

Edison Francisco Viveros Chavarría¹

El presente volumen de la colección *Individuo, Familia y Sociedad* titulado *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia* no tiene un carácter monográfico. Tiene como propósito divulgar la escritura de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó. Los textos que aparecen aquí fueron elaborados desde distintas estrategias que promueven la escritura como redacciones de clase, proyectos de aula, trabajos de grado, entre otros. Por eso, el lector no se encontrará con un texto homogéneo o construido en una linealidad al modo de un libro. Se hallará frente al carácter de una compilación que ofrece versiones heterónomas sobre problemáticas sociales. Cada capítulo, a pesar de tener el mismo esquema, no tiene el mismo estilo de redacción con otro capítulo y eso hace que con cada uno de ellos el lector pueda notar unas formas de expresión diversas. Dicho de otro modo, se trata de un texto plurívoco; múltiple, pero sin la rigidez de la unidad; diverso, pero sin tronco jerárquico unificador.

En este orden de ideas, se entiende la escritura como un medio para la expresión de ideas derivadas de una experiencia deliberativa. Se escribe porque hay deseo de pensar problemas, explicarlos, aprehenderlos con palabras e interrogarlos. Pero a la vez escribir quiere decir que algo escapa al lenguaje, no todo puede ser dicho y expresado. En otras palabras, hay un vacío de sentido que no puede ser llenado por la escritura. Esa condición de la falta señala que puede decirse sólo una parte sobre un objeto. Ese pequeño aspecto incita a pensar y a querer decir cada vez más.

¹ Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó). Filósofo (Universidad de Antioquia). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-CINDE). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: edison.viverosch@amigo.edu.co

Esta compilación se acerca más a la forma de un *rizoma* en el sentido como Deleuze y Guatari (2010) lo expusieron: “el rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección ... el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con líneas de fuga” (p. 26). Además, para diferenciar el rizoma de la imagen de árbol se debe tener en cuenta lo siguiente: “el árbol o la raíz inspiran una triste imagen del pensamiento que no cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior, de centro o de segmento” (p. 21). De estas ideas puede derivarse, para efectos de esta compilación, que los textos aquí reunidos no obedecen a la forma estricta de producción de un libro. Se opta por la plurivocidad, los deslindes del pensamiento, líneas de fuga y el movimiento subjetivo que implica discernir con enfoques psicosociales diferentes problemáticas contemporáneas.

A continuación, se enuncian los capítulos que la conforman:

En el capítulo 1, titulado *Relaciones entre empatía y reconciliación social en contextos de violencia y conflicto armado* y escrito las docentes Heidi Smith Pulido Varón y Nicolasa María Duran Palacio y la estudiante Sara Estefanía David Vallejo, se analizan las relaciones entre empatía y reconciliación social en contextos de violencia vinculada al conflicto armado. Ellas concluyen que la empatía está directamente relacionada con la reconciliación social y los procesos de construcción de paz.

En el capítulo 2 denominado *Violencia en la escuela colombiana y su relación con la violencia social: un rastreo documental 2005 – 2019*, las docentes Elizabet Ruiz Zuluaga y Yusty Carolina Restrepo Segura se propusieron hacer un estudio documental sobre la relación entre violencia escolar y violencia social en Colombia. Las autoras concluyeron que las diferentes formas de violencia de las que niños y niñas son víctimas, contribuyen a la repetición de la misma en otros ámbitos sociales como la familia y la comunidad. En ese sentido, es

necesario construir proyectos entre las comunidades, las familias y las instituciones, para que hagan prevención de estas prácticas de violencia y garanticen los derechos de niños y niñas.

En el capítulo 3, titulado *Trauma psicosocial en mujeres víctimas de violencia política: incidencias socio-afectivas en el comportamiento suicida de mujeres víctimas del conflicto armado*, las estudiantes María Camila Noreña Ospina, Yaneli Arias Lopera y María Alejandra Cobaleda Botero y el docente Julio Cesar Córdoba Upegui, tienen como objetivo relacionar los efectos de las experiencias del conflicto armado en el comportamiento suicida de las mujeres víctimas. Concluyen que las mujeres víctimas tienen factores de riesgo que agudizan sus comportamientos suicidas, lo cual exige la presencia del Estado con mayor constancia para liderar procesos de intervención psicosocial.

En el capítulo 4 titulado *Las mujeres indígenas protagonistas de su historia, en el marco de la violencia social y política* elaborado por los estudiantes Yuliana Castro Álvarez, Yuliana de los Ríos y Wilmer Alonso Álvarez y el profesor Julio Cesar Córdoba Upegui, se plantearon el objetivo de analizar las diversas formas de violencia dirigida a las mujeres indígenas y las maneras de respuesta de ellas a partir del empoderamiento y el liderazgo. Concluyen que los roles participativos de las mujeres indígenas han permitido afrontar las prácticas de violencia y deliberar mecanismos de no repetición.

En el capítulo 5 titulado *La educación en los procesos de socialización en tiempos de pandemia por Covid-19. Experiencia narrativa en estudiante, padre de familia y docente del área metropolitana de Medellín*, las estudiantes Andrea Katherine Alfonso Salazar, Karen Daniela Cano Manco, Viviana Valle Monroy y Carolina Giraldo Mejía y la docente Ángela Maritza Lopera Jaramillo, pretendieron identificar cambios producidos por la pandemia del Covid 19 en las familias de algunos sectores de la ciudad de Medellín. Concluyen que el papel de los educadores es fundamental para contrarrestar los efectos negativos, pero necesitan más apoyo comunitario, psicosocial y estatal para seguir generando alternativas de afrontamiento.

En el capítulo 6 denominado *Dependencia emocional: una problemática contemporánea en adolescentes*, escrito por los estudiantes Leidy Johana Arango Arango, Diego Alejandro Castaño Vélez, Diana Carolina Cuartas Gallón, Yury Alejandra Mazo Pulgarín y el docente Juan Sebastián Marín Rodríguez, se plantea el objetivo de reflexionar la dependencia emocional como una manifestación existencial en adolescentes de Medellín. Concluyen que las situaciones de poder en las que los adolescentes se ven involucrados cuando interactúan con otros produce ansiedad en ellos, pero más aún si experimentan soledad extrema y, si a la vez, han deslegitimado los vínculos con sus propias familias, comunidades y el Estado.

Finalmente, se invita al lector a entrar en contacto con estos capítulos para reflexionar desde diversas perspectivas varios problemas que atañen a las Ciencias Sociales y desde este contexto escuchar la plurivocidad de tonos que subyacen en los capítulos. Sea esta también la oportunidad para agradecer de nuevo a los autores y autoras por haber aportado a este volumen de la colección *Individuo, Familia y Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar*.

Referencias

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). Introducción: Rizoma. En: *Mil mesetas*. (pp. 9-33). Pretextos.

Capítulo 1

Relaciones entre empatía y reconciliación social en contextos de violencia y conflicto armado¹

Relations between empathy and social reconciliation in contexts of violence and armed conflict

Heidi Smith Pulido Varón*
Nicolasa María Durán Palacio**
Sara Estefanía David Vallejo***

¹ Texto de reflexión, derivado del proyecto de investigación “Disposición hacia la reconciliación social en jóvenes con medidas privativas de la libertad en el Centro de Atención al joven Carlos Lleras Restrepo de Medellín y en la Ciudadela Los Zagales Escuela de Trabajo La Linda en Manizales.” Avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó en el 2020.

* Psicóloga (Universidad de Antioquia). Magíster en Desarrollo (Universidad Pontificia Bolivariana). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: heidi.pulidova@amigo.edu.co

** Psicóloga (Universidad de San Buenaventura). Especialista en Psicología Clínica (Universidad del Norte). Magíster en Psicología (Universidad de San Buenaventura). Doctora en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: nicolasa.duranpa@amigo.edu.co

*** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: sara.davidva@amigo.edu.co

Resumen

Ante los inminentes desafíos de Colombia frente a la construcción de paz, este artículo asumió, desde una mirada cualitativa, la revisión conceptual de las relaciones entre empatía y reconciliación social en contextos de violencia asociada al conflicto armado. En primer lugar, introduce ambas categorías, señalando lo encontrado en la producción investigativa, sus vínculos con la capacidad imaginativa y el desarrollo moral. En un segundo apartado, se hace énfasis en la empatía y su discurrir en contextos de violencia estructural, donde se visibilizan riesgos, que minan su potencial para favorecer el encuentro entre víctimas y perpetradores. Finalmente, se presentan los desafíos de la reconciliación social en clave empática. Las conclusiones recalcan, que, pese a las limitaciones del constructo de empatía y pocos estudios que lo relacionan con la reconciliación social, esta relación ofrece oportunidades de comprender los procesos de construcción de paz.

Palabras clave

Reconciliación; Empatía; Violencia; Conflicto armado.

Abstract

Regarding the imminent challenges of Colombia related to peacebuilding, this article carries out the conceptual review of the relationships between empathy and social reconciliation, in contexts of violence associated with the armed conflict. Firstly, it introduces both categories, pointing out what was found in research production, and their links with imaginative capacity and moral development. In a second section, the empathy and its dynamics on contexts of structural violence is emphasized hence risks are made visible as they undermine the power of empathy and the willingness to restore friendly relations between victims and perpetrators. Finally, the challenges of social reconciliation are presented as an empathic key. The conclusions reasserted that, even when there are limitations in the empathy construct and not enough studies on how it is related to social reconciliation, this relation offers opportunities to a deeper understanding of processes of peacebuilding.

Keywords

Reconciliation; Empathy; Violence; Armed conflict.

Introducción

La capacidad de empatía se relaciona con el nivel de desarrollo moral, pues constituye un importante afecto que opera en las relaciones humanas motivando a la solidaridad y ayuda. Como capacidad moral, es dinámica y muta a lo largo del desarrollo del sujeto e implica dimensiones afectivas y cognitivas, que trascienden la sola idea de procesamiento de la información y dan cabida a procesos de entrenamiento y aprendizaje social a lo largo de la vida (Hoffman, 1991).

Una importante vertiente de estudios sitúa la empatía como piedra angular para procesos de control y regulación de actitudes y comportamientos, asociada al cultivo de respuestas prosociales y el cuidado (Martí-Vilar & Martí, 2011; Navarro, 2012; Carlo et al., 2015; Martí et al., 2014, Aragon, 2016). En general, la literatura reconoce dos dimensiones en la empatía: la cognitiva y la afectiva. La primera permite imaginar la situación del otro y lo que puede experimentar, implicando un ejercicio de comprensión complejo, que involucra procesos evaluativos para discriminar entre el yo y los demás (Eisenberg et al., 2007; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Mestre et al., 2004). La segunda, activada antes que la cognitiva (Chakrabarti & Baron-Cohen, 2006), alude a una respuesta socio-afectiva que demuestra capacidad del sujeto para responder al estado emocional que el otro le plantea, promueve la manifestación de la compasión y la acción solidaria.

Los modelos explicativos de la empatía han situado, entre sus componentes, factores como la toma de perspectiva, la capacidad imaginativa, el reconocimiento de las emociones del otro y la capacidad de manejar la angustia personal (Davis, 1983; Mestre et al., 1999; Barnett & Mann; 2013a, 2013b). Estos factores no operan aislados del andamiaje relacional del sujeto ni de las coyunturas históricas y políticas, de modo tal, que tiene un abanico de expresión amplio en diferentes poblaciones y fenómenos.

Los antecedentes referenciados para este documento hacen hincapié en estudios relacionados con jóvenes y/o niños que sitúan un rol fundamental de la empatía para la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades prosociales, además en la inhibición de conductas de daño y acoso (Richaud & Mesurado, 2016; Garaigordobil & Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011). Algunos estudios hacen énfasis en la influencia de la empatía parental en la conducta prosocial en la infancia (Richaud et al., 2011), en la revisión de las diferencias de género que revela esta variable (Navarro et al., 2016), así como en su medición en jóvenes vulnerables psicosocialmente, víctimas del conflicto armado o en conflicto con la ley (Gómez-Tabares & Narváez, 2020; Gómez Tabares & Durán, 2020). En población adulta se destaca el estudio de Agnieszka et al. (2020), quienes también encuentran diferencias de género al relacionar empatía, gratitud y resiliencia.

Aragon (2016) evaluó en hombres y mujeres, la conexión entre la respuesta empática y el perdón en relaciones interpersonales, encontrando que la empatía y el altruismo son una posible motivación a la conciliación con la persona que causó la ofensa. Finalmente, Ottoni y Bekkers (2010), exploraron la tendencia a experimentar preocupación empática disposicional en relación con las respuestas a las necesidades de los demás, y el principio internalizado del cuidado, como correlatos del comportamiento de ayuda.

Entre los estudios más cercanos al abordaje de la empatía en contextos de conflicto armado o en procesos de construcción de paz y reconciliación social, está el de Pineda et al. (2013) quienes abordaron a 285 excombatientes del conflicto armado colombiano, entre los 18-57 años. El estudio, orientado en perspectiva de las neurociencias sociales, evaluó la dimensión de la empatía usando el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en español. Otro de los antecedentes importantes en esta línea, corresponde a Villa et al. (2019) quienes, desde una vertiente cualitativa, identificaron las orientaciones emocionales colectivas sobre el conflicto armado y sus actores, como barreras para la construcción de la paz y la reconciliación en ciudadanos de Medellín.

De acuerdo con lo anterior, aún es incipiente la consideración de la empatía en procesos asociados a la construcción de paz y la reconciliación social, asunto que implica una mirada socio-política, en la cual se reconozca que, en la pluralidad de violencias, se hallan algunas directamente asociadas a condiciones estructurales y culturales arraigadas en el conflicto armado. Para Galtung (1998), la violencia directa es solo una parte visible, que esconde complejas dimensiones estructurales y culturales, interrelacionadas en un sistema de explotación y dominación sociopolítica, que permiten la emergencia, el sostenimiento y la legitimidad de todas las formas de violencias. Así, la violencia cultural tiene un carácter simbólico que se reproduce y nutre en las diferentes dimensiones vitales, por ello es el sustrato que da lugar a la naturalización, la alienación y la normalización.

A la violencia cultural se asocia la violencia estructural, cuyo funcionamiento pone en marcha complejos mecanismos de poder, evidenciados en profundas brechas sociales, privaciones de derechos fundamentales e insatisfacción de necesidades básicas, como formas de impedir la consciencia y la movilización social y, por ende, mantener el orden hegemónico, el ostracismo y el adoctrinamiento. Las respuestas a estas condiciones son las diversas formas de violencia directa, pero también la apatía y la desesperanza (Galtung, 1998). En este sentido, es posible plantear que, en contextos donde operan la violencia estructural y cultural y, al mismo tiempo, se expresa la violencia directa con extrema crueldad, se precarizan las posibilidades de empatía, refuerzan los mecanismos de desconexión moral, desde los cuales se inhiben emociones como la culpa y la vergüenza, fundamentales en respuestas sociales coherentes, con el sentido ético y moral interiorizado. Igualmente, se minimizan las posibilidades de reconciliación entre los actores del conflicto armado y las comunidades y, por ende, se amenaza la apuesta de una paz sostenible y duradera.

Dado que la reconciliación social supone un proceso de acercamiento a los actores en conflicto, requiere la eliminación de barreras emocionales que limitan esta posibilidad (Nadler & Liviatan, 2006), asunto que implica el cultivo

de la empatía, como coadyuvante para que víctimas y victimarios se reconozcan como sujetos sintientes y se dispongan al perdón y al encuentro en dimensiones personales y comunitarias. Además, se halla evidencia que destaca el papel de la empatía para la resolución de conflictos de forma negociada, así como la relación negativa e inhibidora que sitúa frente a la agresividad (Garaigordobil & Maganto, 2011; Moya-Albiol et al., 2010). Esta apuesta resulta compleja y de largo aliento, pues en contextos de conflicto armado, prolongado e irregular, la violencia ha demostrado capacidad de reconfigurarse y denigrarse hasta los excesos de crueldad y permea las diversas dimensiones vitales de las personas y comunidades.

¿Cómo llegamos a la construcción de este texto?

Para la construcción de este capítulo se utilizó el enfoque cualitativo, específicamente, un principio del estado del arte que consiste en hacer una revisión documental –para este caso de 57 textos– que permitieron establecer vínculos entre los temas de empatía y reconciliación social en contextos de violencia y conflicto armado. La búsqueda consideró material científico, en inglés y español, disponible en bases de datos como Scopus, Scimago, Web of Science, Redalyc, Dianlet, Scielo y Ebsco. Como criterio de inclusión se consideró que los textos expresaran una relación directa con las categorías preliminares y no asumieran exclusivamente una mirada psicologista, sino que permitieran un diálogo transdisciplinario, por ejemplo, con áreas de la educación, la antropología, la sociología y las ciencias políticas. El material disponible fue consignado y organizado en matrices de clasificación y análisis, diseñadas bajo criterios de las investigadoras.

En total se consultaron 17 fuentes de información virtual, de las cuales se obtuvo un inventario final de 80 documentos escritos en inglés y español. Se utilizaron 8 palabras clave de búsqueda y varias combinaciones, por ejemplo: reconciliación y emociones, empatía y construcción de paz, empatía

y desarrollo moral, entre otras. Es importante indicar que estas palabras se sugieren en consonancia con lo encontrado en catálogos bibliográficos frente a las categorías preliminares del estudio. Para la sistematización, la revisión y el análisis cualitativo de los documentos se definieron fichas y matrices, que luego fueron abordadas en el programa Atlas ti, análisis que permitió la consolidación de los apartados aquí presentados. Es pertinente señalar que existieron limitaciones para recopilar un mayor volumen de información, dado que no fue posible acceder a algunos registros, de modo que esta reflexión derivada de investigación, es exploratoria y abre la posibilidad de profundizar en el tema en propuestas de investigación futuras. Sin embargo, este enfoque fue pertinente porque permitió tener una visión panorámica de los estudios sobre el tema y enfatizar en dos categorías que aportan a una nueva comprensión del fenómeno.

Empatía en contextos de violencia estructural y cultural

La empatía ha sido reconocida como un factor protector que favorece las conductas prosociales y la capacidad de adaptación social (Carlo et al., 2015; López et al., 2014). Tiene una vertiente cognitiva que permite comprender el punto de vista del otro, implica una respuesta más racional para poder compartir y entender sus criterios, experiencias, posiciones. La vertiente emocional o afectiva da cuenta de la habilidad de experimentar el sentir del otro y desde ahí dar una respuesta emocional coherente y conectada a su experiencia (Eisenberg et al., 2007). Tanto la empatía cognitiva como la afectiva se suele medir a través del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), instrumento de 28 ítems, en el cual se presentan dos subescalas para cada una. En la empatía afectiva se evalúa la preocupación empática (capacidad de experimentar compasión, cariño y preocupación ante el sentir del otro) y el malestar personal (habilidad para experimentar emociones negativas ante situaciones de sufrimiento en otra persona). Por su parte, la empatía cognitiva se mide a través de las

dimensiones de toma de perspectiva –capacidad de adoptar la visión del otro para comprenderlo– y fantasía –capacidad imaginativa que permite al sujeto identificarse en situaciones ficticias– (Mestre et al., 2004).

La literatura científica indica que la empatía es una capacidad que se va gestando desde la infancia y permite al niño, en entornos favorables, trasegar de miradas egocéntricas y egoístas, hacia disposiciones morales maduras y organizadas en sus relaciones sociales, que le permiten empatizar con las necesidades del otro, por encima de la inmediatez o particularidad de la situación. Para Hoffman (1973), los niños experimentan lo que denominó angustia empática, es decir que, ante situaciones de riesgo y peligro ajenas, pueden llegar a sentirlas como propias. Esta situación, a lo largo del desarrollo cognitivo, incorpora perspectivas de los demás y el entorno, favorece las habilidades para reconocer, comprender y compartir estados mentales con otros y da lugar a la preocupación por simpatía. En una línea similar, Bandura (1991) planteó que, pese al énfasis en la sanción y el control social en los procesos de socialización temprana, progresivamente se desarrolla la capacidad de empatía y la consideración de consecuencias derivadas de la trasgresión moral para las diferentes partes. No obstante, esto no significa que el razonamiento moral se transforme en conducta moral y que siempre demuestre estabilidad y coherencia entre los esquemas/principios internalizados y la conducta social, pues la autorregulación puede condicionarse por diversas situaciones externas o mecanismos cognitivos, limitando con ello las posibilidades de empatizar ante el sufrimiento del otro.

Para Bandura (2002, 2015), el comportamiento moral es muy variable, no responde a etapas de razonamiento rígidas que evolucionan en el tiempo, ni a única forma de comprender el mundo ni las acciones morales, por lo que sugiere analizarlo desde las estrategias cognitivas y los diferentes mecanismos de desconexión moral, desplegados para lidiar con la disonancia cognitiva y evitar el malestar asociado a las autosanciones y los conflictos generados por la incongruencia entre la conducta y el posicionamiento moral del sujeto. Así, sitúa ocho formas en que las personas desactivan selectivamente sus marcos

morales, para legitimar/tolerar actos contradictorios a sus principios morales, estos son: 1) la justificación moral, 2) la comparación ventajosa, 3) lenguaje eufemístico, 4) desplazamiento de la responsabilidad, 5) difusión de la responsabilidad, 6) distorsión de las consecuencias, 7) deshumanización y 8) atribución de la culpa. Este autor estableció en su modelo que estos mecanismos no responden a rasgos patológicos o criterios diagnósticos, sino que constituyen estrategias cognitivas que todas las personas utilizan sobre tres dominios, que permiten cambiar el foco de percepción sobre la conducta dañina: 1) dominio sobre la conducta reprochable, 2) dominio de los efectos perjudiciales y 3) dominio de percepción de la víctima.

Para Gómez Tabares y Durán (2020), la desconexión moral es un predictor importante de las conductas disruptivas y delictivas, así como diferentes tipos de violencias. Para ellos, existe asociación entre mecanismos de desconexión moral, especialmente la deshumanización, y los rasgos de insensibilidad emocional, de modo que, a mayor uso de mecanismos de desconexión moral, hay una menor tendencia a la empatía, especialmente en la vertiente emocional, es decir, una menor manifestación de conductas prosociales, solidarias y cooperativas.

Así, en contextos de conflicto armado, estos mecanismos se relacionan con el rechazo a grupos percibidos como amenazantes, a la superioridad moral frente a unos actores y la construcción socio-política del enemigo. Desde la perspectiva del modelo de procesamiento de la información, se indica que contribuyen a interpretaciones inadecuadas del otro, al sostenimiento de la conducta violenta y procesos cognitivos distorsionados –inferencia arbitraria, maximización, minimización, abstracción selectiva, generalización excesiva, personalización, pensamiento dicotómico– asuntos que en conjunto apuntan a la construcción del enemigo (Ortega et al., 2002). De ahí que, las emociones positivas se sitúan en y hacia el endogrupo y las negativas se proyectan al exogrupo, encadenándose a la necesidad de deslegitimar el grupo/sujeto adversario, excluirlo, deshumanizarlo y eliminarlo, aspectos que en su conjunto justifican discursos del odio, inversión en operaciones militares, la venganza,

el castigo severo, el prejuicio intergrupalo y la defensa. Esto se corrobora en trabajos que han abordado conflictos etnopolíticos mediados por la violencia, donde se destacan los vínculos entre la Prominencia de la Mortalidad (PM) y la etnopolítica, los análisis desde la Teoría de la Gestión del terror (TGT), los mecanismos útiles para exagerar las diferencias morales y estimular la identidad moral en las luchas antiterroristas (Haidt & Algoe, 2004; Greenberg & Kosloff, 2008; Hirschberger et al., 2009; Motyl et al., 2009; Hirschberger & Pyszczynski, 2011).

En este sentido, la empatía en condiciones de violencia estructural y cultural se tensiona y precariza, bajo la influencia de diversos mecanismos de desconexión moral, que legitiman la violencia y favorecen dinámicas de polarización y odio en el tejido social, desde las cuales se justifica la crueldad y la eliminación del adversario, así como el sentido de pertenencia e identidad a un grupo social. Esta situación, se asocia a la mercantilización del sufrimiento o fetichismo frente a la narrativa del trauma, así como a la perpetuación del resentimiento y venganza hacia el adversario y el sentimentalismo acrítico, que observa con lástima y piedad a las víctimas, obtura su capacidad de agencia e imposibilita la emergencia auténtica de la empatía.

Es importante anotar que, lo anterior, excede las explicaciones psicopatológicas o excepciones morales, pues involucra a todos los eslabones sociales, e incluso, recalca la idea que los mismos constructos morales orientados al bien, la libertad y la justicia, pueden autorizar y justificar la barbarie. No es gratuito que los actores beneficiados en sostener la dinámica bélica y las mentalidades guerreristas, acudan a un sinnúmero de estrategias comunicacionales y psicológicas, para sostener discursos, representaciones y prácticas que favorecen los razonamientos morales a favor de la violencia, demostrando una interrelación de factores estructurales y subjetivos en la generación y sostenimiento de la misma (Blanco, 2004; Blanco et al., 2004). En este clima, los sentimientos de culpa y necesidad de reparación, que expresen una conexión con el sufrimiento del otro, tienden a ser minimizados y, en cambio, se produce estereotipia, desensibilización y una *mcdonalización* de las emociones (Zembylas, 2008),

que acolita, entre otros asuntos, prácticas con excesos de poder, el sentido de superioridad moral sobre las víctimas, la retaliación y la escalada armamentista, la crueldad y la deshumanización del otro.

Sin embargo, en los contextos de violencia cultural y estructural, también aparecen respuestas empáticas, que expresan resistencias a la violencia, abogan por la construcción de una cultura de paz, la comprensión profunda y auténtica del sufrimiento y posibilidades para la reconciliación. El siguiente apartado, revisa esta contracara.

Los desafíos de la reconciliación social en clave empática

La reconciliación constituye un proceso y no un hito marcado por acuerdos formales para acabar el conflicto armado. Emerge como una posibilidad necesaria para la reconstrucción del tejido social, la justicia, verdad y reparación, involucrando a la sociedad civil, el Estado, los victimarios y las víctimas, así como otras instituciones y actores asociados a las dinámicas socio-políticas de los territorios. La reconciliación constituye un proceso arduo, que se asocia a condiciones estructurales y coyunturales del fin del conflicto, que de no abordarse, contribuyen a reconfigurarlo, a favorecer escaladas de actores armados y sostener la degradación del tejido social. Así, se gesta en el tiempo, puede abarcar varias generaciones, y demanda atención multidimensional que permita revertir la deshumanización y devolver la dignidad que la categorización del poder negó (Alzate et al., 2018).

Entender la reconciliación social como un proceso, implica que se asuma como prioritaria la construcción del sentido de comunidad, de un nuevo pacto social y su fundamento moral, que permita restituir la integridad de las víctimas, su bienestar psicológico y el reconocimiento de sus experiencias de sufrimiento

y resistencia (Hernández, 2003). Esto requiere ejercicios de verdad, justicia, reparación, perdón y memoria, además de un conjunto de condiciones que garanticen el derecho a la no repetición (Castrillón-Guerrero et al., 2018).

De acuerdo con Gómez Tabares y Durán (2020), la empatía, especialmente en su vertiente cognitiva, es un predictor importante en la disposición a la reconciliación social, en dimensiones intra e interpersonal, lo cual habla de la necesidad de estimular las capacidades para comprender el punto de vista del otro. Podría pensarse que la empatía requiere transitar desde una praxis emocional, a través de estas dimensiones, para permitir unos mínimos de acercamientos entre víctimas y victimarios, de tal modo que, reconociendo el sufrimiento causado, se procure la emergencia y consolidación de una consciencia moral colectiva, desde la cual se contribuya a imaginar y crear soluciones alternativas a la violencia.

Halpern y Weinstein (2004) situaron tres razones que vinculan la empatía con los procesos de reconciliación, a saber: 1) demanda identificar la perspectiva del otro y sus condiciones particulares, 2) implica esfuerzos cognitivos y afectivos para comprender la experiencia del otro, y 3) involucra emociones y atención/tolerancia sobre la ambivalencia que produce las diferencias con el otro.

En coherencia, la cultura de paz y reconciliación, puede generarse y consolidarse re imaginando otras formas de sentir, favorables al apoyo social, en escala abajo arriba (Galtung, 1996), atravesadas con una posibilidad real de cambio estructural (Fisas, 2015) que se articule a las resistencias no violentas y todo el cúmulo de estrategias negociadas, que las mismas comunidades vulneradas en el conflicto armado han creado desde su experiencia y sentir. Asimismo, deriva trabajo para romper las lógicas de miedo y control sobre las personas sobrevivientes, posibilitando otras estéticas y repertorios emocionales frente al sufrimiento del otro.

Considerando lo anterior, conviene señalar que Nadler y Shnabel (2008) reconocieron dos dimensiones en la reconciliación, una de tipo socioemocional y otra instrumental. La primera, apunta a un encuentro con el adversario, en esferas interpersonales, implica un proceso de gestión emocional, de disposición para la benevolencia, el perdón y la empatía hacia quien dañó. Por su parte, la segunda, se asocia a la interacción comunitaria entre grupos y personas separados por el conflicto, la representación y participación política, el acceso y disfrute de lo público por parte de los mismos. Ambas dimensiones, aunque de naturaleza diferente, se hallan en estrecha relación y requieren cultivarse desde diversas aristas, especialmente porque las lógicas del conflicto tensionan y complejizan la relación víctima-victimario (Alzate & Dono, 2017).

Es de recalcar que la condición de víctima alude a aquellos violentados física y psicológicamente en las dinámicas de poder bélico, quienes perdieron o vieron amenazadas su integridad, dignidad, identidad, familias y territorios. Mientras que los victimarios, por convicción u obediencia, perpetraron el daño, abusaron del poder y, por tanto, lesionaron y dañaron comunidades y personas. Ambos lugares poseen intereses y discursos diferentes, generan verdades plurales y heterogéneas, que requieren ser escuchadas, romper el miedo y el estigma, para salir de dinámicas revictimizantes. En este panorama, el Estado tiene el deber de garantizar los procesos de verdad, justicia, memoria y reparación, a la par que procura escenarios de reconstrucción y diálogo social, que permitan acercamientos entre los actores del conflicto y la reincorporación social de excombatientes de grupos armados ilegales. El reconocimiento de lugares de enunciación plurales, fragmentados, debe permitir un espacio de coexistencia, donde se visibilicen apuestas de dignidad comunes, recuperación de condiciones de humanidad y otredad desdibujadas en las dinámicas del conflicto armado y garantías de no repetición. Esto se recalca en trabajos de Zembylas (2008) y Hutchison y Bleiker (2008), quienes situaron la necesidad de espacios para compartir el dolor, los traumas y las emociones, para así contribuir a la consolidación de experiencias de compasión y amor.

Aquí es donde el potencial de la empatía se pone a prueba, pues debe calar eventos traumáticos, pérdidas irreparables y discursos institucionalizados, no solo de retaliación, sino de reconciliación, pues las emociones también pueden ser manipuladas para dar lugar a narrativas y prácticas que suponen olvido y supresión del odio y el miedo, especialmente en las víctimas. Así, emerge una mayor exigencia emocional para las víctimas, ávidas de verdad y justicia, pero atrapadas en *discursos terapéuticos reconciliadores*, ambivalentes e impuestos institucionalmente, por ello “The burden of reconciliation is thus placed on the victims who, although they have the right to rage and many profound reasons not to forgive, are told that they can only achieve empowerment when they voice their forgiveness” (Flam, 2013, p. 375)¹.

Lo antes señalado, sitúa una comprensión del papel de las emociones en las relaciones de poder, desde la cual se advierte el riesgo de reducir la reconciliación a una idea moralizada y/o sentimentalizada como noble causa, aspecto que se corresponde con los denominados regímenes emocionales, es decir, las formas o procesos como la cultura y la sociedad moldean o regulan, inevitablemente, los intercambios y expresiones emocionales de acuerdo con dinámicas y relaciones de poder (Zembylas, 2016).

En coherencia, los intereses de poder participan en la construcción de subjetividades subyacentes a un proceso de reconciliación, los cuales deben reconocerse como un factor que puede limitar la empatía auténtica, es decir, aquella que deriva imaginación, sensibilidad emocional, creatividad y tiempo para gestarse. Es posible aprender a sentir empatía (Pedwell, 2014), pero esto no se sujeta a un mandato impuesto en nombre del altruismo o el olvido, sino que, por el contrario, implica una permanente comunicación, diálogo, compromiso emocional y cultivo de la imaginación empática (Halpern & Weinstein, 2004; Hollan & Throop, 2008; Taylor, 2011), para sintonizar con las otredades que en el marco del conflicto armado se han negado y eliminado. Ciertamente, la empatía tiene una connotación asociada a la capacidad de imaginar al otro,

¹ “El peso de la reconciliación recae en las víctimas que, aunque tienen derecho a la rabia y muchas razones profundas para no perdonar, se les dice que solo pueden lograr el empoderamiento cuando expresan su perdón” (Flam, 2013, p. 375).

su sentir, su pensar, su sufrimiento y alegría. Imaginar al otro, permite un descentramiento del yo, abandonar las referencias conocidas para crear otras posibilidades.

Solo la imaginación nos permite ver las cosas con su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca de una determinada distancia de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio, colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera familiar. Esta «distanciación» de algunas cosas y este tender puentes hacia otras, forma parte del diálogo establecido por la comprensión con ellas; la sola experiencia instaaura un contacto demasiado estrecho y el puro conocimiento erige barreras artificiales ... Sin este tipo de imaginación, que en realidad es la comprensión, no seríamos capaces de orientarnos en el mundo. Es la única brújula interna de la que disponemos. (Arendt, 1995, pp. 45-46)

Así, en esta doble connotación de abandono-cercanía, surge un juicio compasivo: *ningún ser humano se merece el daño y el dolor que está soportando*, a la vez que suscita el terror y el miedo frente al sufrimiento, lo desnaturaliza y cuestiona, algo que se evidencia en el *nunca más* que solicitan las víctimas.

Consideraciones finales

Los estudios que abordan la empatía se sitúan sobre temas y poblaciones que adquieren preponderancia en términos de política pública y en ámbitos muy específicos donde se presenta la violencia directa (contexto escolar, enfoques de género, violencias sexuales, relaciones interpersonales y violencia delictual urbana). Se identificó cierto distanciamiento para reconocerla dentro de las lógicas de violencia estructural y cultural, que permean dimensiones socio-políticas de las comunidades, esto probablemente asociado a sesgos psicologistas, a la complejidad teórica del constructo y su medición, así como a intereses institucionales y gubernamentales.

No obstante, en relación con la reconciliación social, la empatía se percibe con potencial favorable para hacer frente a lógicas de violencia y venganza, lo cual supone un arduo trabajo sobre la dimensión cognitiva, para vencer sesgos hacia grupos sociales y culturales diferentes, y favorecer el reconocimiento de la alteridad y respeto mutuo, así como insistencia para cultivar la imaginación, el compromiso con la otredad y el sentido crítico que permita comprender las emociones y sentir del otro, especialmente aquel situado en la vertiente del enemigo. Esto se refuerza, al identificar que los vínculos entre empatía y los mecanismos de desconexión moral, actúan inhibiendo o precarizando las posibilidades de reconciliación, en tanto no permiten conectar con el sufrimiento del otro ni deconstruir versiones del enemigo.

Igualmente, se advierte la necesidad de saltar los regímenes emocionales, que sostienen una visión estereotipada de la empatía y la reconciliación, y se fundan en términos terapéuticos, sentimentales y superficiales, desde los cuales se terminan minando las posibilidades reales de encuentro e imaginación empática. Esto último tiene un profundo valor, porque la imaginación tiene un carácter mediador y creador, que adquiere dimensiones éticas y políticas desde las cuales es posible germinar posiciones críticas, congruentes con la idea de encuentro y paz. El conflicto armado, y las diferentes violencias que a este se asocian, precariza la imaginación y la creatividad, "vuelve pesimista a la gente" (Galtung, 1998, p. 112), y con ello se da paso a lugares de resignación y naturalización del sufrimiento. La empatía puede permitir, en su dimensión de fantasía, recrear otras imágenes y estéticas orientadas a limitar la venganza y el odio, y a instalar motivaciones para el trabajo mutuo en la defensa de la vida y la paz como absolutos.

Esto implica que las visiones psicológicas, con énfasis en el sentir de los diferentes actores, tienen que cruzarse y pronunciarse frente a las visiones históricas, que revelan profundas desigualdades sociales y condiciones estructurales relacionadas con el sufrimiento y la vulnerabilidad de los otros (Zembylas, 2013), pues mientras exista ajenidad frente a las brechas sociales, la pobreza e inequidad, difícilmente se pueden lograr acuerdos sociales sostenidos para

favorecer el encuentro y la reconciliación en escenarios de posconflicto, desde allí que, la apuesta requiere una afectividad sentida, dispuesta hacia la acción política y la praxis transformadora.

Referencias

- Agnieszka, L., Katarzyna, T., & Bosacki, S. (2020). Empathy, resilience, and gratitude – does gender make a difference? [Empatía, resiliencia y gratitud: ¿hay diferencias de género?], *Annals of psychology*, 36(3), 521-532. <https://doi.org/10.6018/analesps.391541>
- Alzate, M., & Dono, M. (2017). Reconciliación social como estrategia para la transformación de los conflictos sociopolíticos, variables asociadas e instrumentos de medición. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.rset>
- Alzate, M., Sabucedo, J., Rico, D., & Maza, M. (2018). Dimensiones socioemocional e instrumental de la reconciliación social en el conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (66), 81-91. <https://doi.org/10.7440/res66.2018.08>
- Aragon, P. J. (2016). Empathy-Motivated forgiveness: The influence of empathy, prior experience, and contextual factors in route to forgiveness of a transgressor [Perdón motivado por la empatía: la influencia de la empatía, experiencia previa y factores contextuales en el camino hacia el perdón de un transgresor]. *International Journal of Psychology & Behavior Analysis*, 2(114), 1-7. <http://dx.doi.org/10.15344/2455-3867/2016/114>
- Arendt, H. (1995). Comprensión y política. En H. Arendt (Ed.), *De la historia a la acción* (pp. 45-46). Paidós.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, Volume 1: Theory* (pp. 45-103). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2015). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
- Barnett, G. D., & Mann, R. E. (2013a). Cognition, empathy, and sexual offending. *Trauma Violence Abuse, 14*(1), 22-33. [10.1177/1524838012467857](https://doi.org/10.1177/1524838012467857)
- Barnett, G. D., & Mann, R. E. (2013b). Empathy deficits and sexual offending: A model of obstacles to empathy [Déficits de empatía y delitos sexuales: un modelo de obstáculos a la empatía]. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 228-239. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.010>
- Blanco, A. (2004). El avasallamiento del sujeto. *Claves de la Razón Práctica, 144*, 11-21.
- Blanco, A., Caballero, A., & de la Corte, L. (2004). *Psicología de los grupos*. Pearson Prentice Hall.
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior [Relaciones bidireccionales longitudinales entre la simpatía de los adolescentes y el comportamiento prosocial]. *Developmental Psychology, 51*(12), 1771-1777. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>

- Castrillón-Guerrero, L., Riveros, V., Knudsen M. L., López, W., Correa-Chica, A., Castañeda, J. G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98. <https://dx.doi.org/10.7440/res63.2018.07>
- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual differences [Empatizar: desarrollo neurocognitivo, mecanismos y diferencias individuales]. *Progress in Brain Research*, 156, 403-417. [10.1016/S0079-6123\(06\)56022-4](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56022-4)
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach [Medir las diferencias individuales en empatía: evidencia para un enfoque multidimensional]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718). Jhon Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Fisas, V. (2015). *Anuario de procesos de paz*. Icaria Editorial. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1458.pdf
- Flam, H. (2013). The transnational movement for truth, justice and reconciliation as an emotional (Rule) Regime? [El movimiento transnacional por la verdad, la justicia y la reconciliación como un régimen (regla) emocional?]. *Journal of Political Power*, 6(3), 363-383. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2013.849368>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Colección Red Gernika. <https://www.gernikagoratur.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gómez Tabares, A. S., & Durán, N. M. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (18), 69-90. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771>
- Gómez-Tabares, A. S., & Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Greenberg, J., & Kosloff, S. (2008). Terror management theory: Implications for understanding prejudice, stereotyping, intergroup conflict, and political attitudes [Teoría de la gestión del terrorismo: implicaciones para comprender prejuicios, estereotipos, conflictos intergrupales y actitudes políticas]. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1881-1894. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00144.x>
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. <http://www.psicothema.com/PDF/3843.pdf>

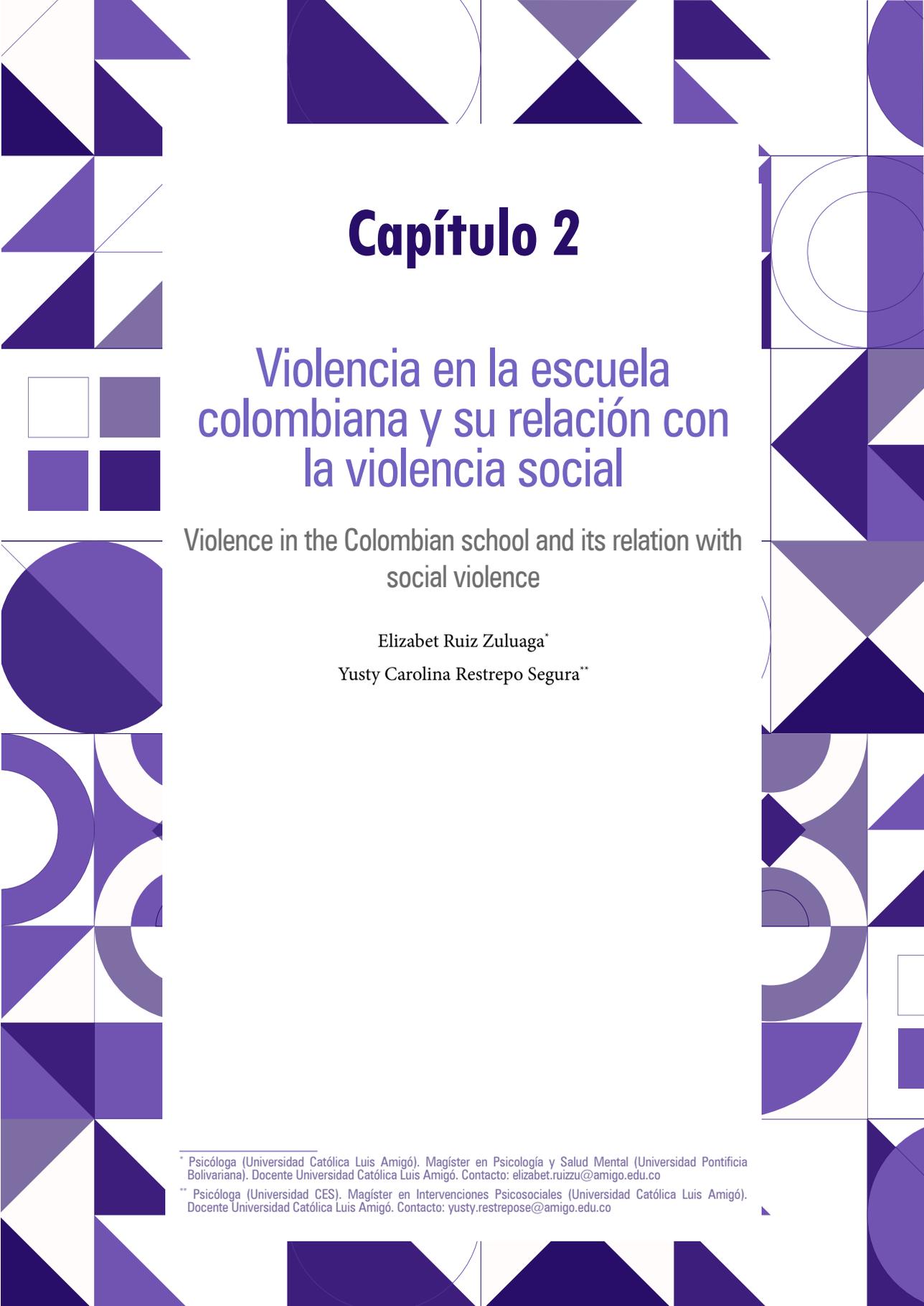
- Haidt, J., & Algoe, S. (2004). Moral amplification and the emotions that attach us to Saints and Demons. In J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 322-335). Guilford Press.
- Halpern, J., & Weinstein, H. M. (2004). Rehumanizing the other: Empathy and reconciliation [Rehumanizar al otro: empatía y reconciliación]. *Human Rights Quarterly*, 26(3), 561-583. <https://doi.org/10.1353/hrq.2004.0036>
- Hernández, E. (2003). Los significados de la reconciliación desde las voces de las víctimas. *Convergencia*, (31), 39-58. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1636/1245>
- Hirschberger, G., & Pyszczynski, T. (2011). Killing with a clean conscience: Existential angst and the paradox of morality. In M. Mikulincer, P. R. Shaver (Eds.), *The Social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 331-348). American Psychological Association.
- Hirschberger, G., Pyszczynski, T., & Ein-Dor, T. (2009). Vulnerability and vigilance: Threat awareness and perceived adversary intent moderate the impact of mortality salience on intergroup violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(5), 597-607. <https://doi.org/10.1177/0146167208331093>
- Hoffman, M. L. (1973). *Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives*. University of Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085109.pdf>
- Hoffman, M. L. (1991). Commentary [Comentario]. *Human Development*, 34, 105-110. <https://doi.org/10.1159/000277037>
- Hollan, D., & Throop, C. J. (2008). Whatever happened to empathy? Introduction [¿Qué pasó con la empatía? Introducción]. *Ethos*, 36(4), 385-401. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00023.x>

- Hutchison, E., & Bleiker, R. (2008). Emotional reconciliation: Reconstituting identity and community after trauma [Reconciliación emocional: reconstituyendo la identidad y la comunidad después del trauma]. *European Journal of Social Theory*, 11(3), 385- 403. <https://doi.org/10.1177/1368431008092569>
- López, M. B., Arán, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- Martí-Vilar, M., & Martí, J. J. (11-12 de octubre de 2011). *Bases teóricas de la prosocialidad* [Conferencia en papel]. VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación. Universidad de Concepción, Chile.
- Martí, J. J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado, & V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Ariel.
- Motyl, M., Vail, K. E., & Pyszczynski, T. (2009). Waging terror: Psychological motivation in cultural violence and peacemaking. In M. J. Morgan (Ed.), *The Impact of 9/11 on Psychology and Education* (pp. 23-36). 10.1057/9780230101593_3

- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100. <https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>
- Nadler, A., & Liviatan, I. (2006). Intergroup reconciliation: Effects of adversary's expressions of empathy, responsibility, and recipients' trust [Reconciliación intergrupar: efectos de la acción del adversario expresiones de empatía, responsabilidad y confianza de los destinatarios]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(4), 459-470. <https://doi.org/10.1177/0146167205276431>
- Nadler, A., & Shnabel, N. (2008). Instrumental and socio-emotional intergroup reconciliation: The need based model of reconciliation. In A. Nadler, T. Maloy, & J. D. Fisher (Eds.), *Social Psychology of Intergroup Reconciliation* (pp. 37-56). Oxford University Press.
- Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo y educación*. Universidad de Concepción. http://www2.udec.cl/rsu/images/stories/doc/2017/marzo/moralidad_y_responsabilidad_social_bases_para_su_desarrollo_y_educacion.pdf
- Navarro, G., Maluenda, J., & Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.004>
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49. <http://www.psycothema.com/pdf/3473.pdf>
- Otoni, M., & Bekkers, R. (2010). Helping behavior, dispositional emphatic concern, and the principle of care. *American Sociological Association*, 73(1), 11-32. <https://doi.org/10.1177/0190272510361435>

- Pedwell, C. (2014). *Affective relations: The transnational politics of empathy*. Palgrave Macmillan.
- Pineda, D. A., Aguirre-Acevedo, D. C., Trujillo, N., Valencia, A. M., Pareja, Á., Tobón, C., Velilla, L., & Ibáñez, A. (2013). Dimensiones de la empatía en excombatientes del conflicto armado colombiano utilizando una escala estandarizada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 9-28.
- Richaud, M. C., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363/1732>
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Taylor, L. (2011). Feeling in crisis: Vicissitudes of response in experiments with Global Justice Education [Sentirse en crisis: vicisitudes de la respuesta en experimentos con Educación para la justicia global]. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9(1), 6-65. <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/31283/31251>
- Villa, J. D., Rúa, S., Serna, N., Barrera, D., & Estrada, C. E. (2019). Orientaciones emocionales colectivas sobre el conflicto armado y sus actores como barreras para la construcción de la paz y la reconciliación en ciudadanos de Medellín. *El Ágora USB*, 19(1), 35-63. <https://doi.org/10.21500/16578031.4122>

- Zembylas, M. (2008). Trauma, justice and the politics of emotion: The violence of sentimentality in education [Trauma, justicia y la política de la emoción: la violencia de sentimentalismo en educación]. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01596300701801278>
- Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts [Pedagogía crítica y emoción: trabajar a través de 'situaciones conflictivas conocimiento' en contextos postraumáticos]. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176-189. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- Zembylas, M. (2016). The emotional regimes of reconciliation in history textbook revision: reflections on the politics of resentment and the politics of empathy in post-conflict societies [Los regímenes emocionales de la reconciliación en la revisión de libros de texto de historia: reflexiones sobre la política del resentimiento y la política de la empatía en sociedades posconflicto]. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 329-342. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1175497>



Capítulo 2

Violencia en la escuela colombiana y su relación con la violencia social

Violence in the Colombian school and its relation with social violence

Elizabet Ruiz Zuluaga*

Yusty Carolina Restrepo Segura**

* Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Magíster en Psicología y Salud Mental (Universidad Pontificia Bolivariana). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: elizabet.ruizu@amigo.edu.co

** Psicóloga (Universidad CES). Magíster en Intervenciones Psicosociales (Universidad Católica Luis Amigó). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: yusty.restrepo@amigo.edu.co

Resumen

Este capítulo tiene el objetivo de realizar una revisión documental para mostrar la posible relación entre violencia escolar y violencia social en Colombia. Metodología: se orientó desde un paradigma histórico hermenéutico, y un enfoque cualitativo, mediante el cual se procuró hacer una revisión exhaustiva sobre las experiencias investigativas de varios autores, lo que permitió el análisis e interpretación basado en la triangulación de la información recolectada. Resultados: se evidencia que la violencia en general, especialmente la que se da en el ámbito familiar y social, suele ser aprendida y repetida por los niños en el ámbito escolar. Se concluye que la relación entre estas formas de violencia se enmarca en las conductas que reflejan los estudiantes en las formas de relacionarse en el entorno escolar de manera conflictiva, lo que indica que es una problemática que requiere del trabajo interdisciplinario para su intervención.

Palabras clave

Violencia; Conflicto social; Familia; Escuela; Convivencia.

Abstract

This article presents a documentary review analysis to show the possible relationship between school violence and social violence in Colombia. Methodology: it was oriented from a hermeneutical historical paradigm, and a qualitative approach, through which an exhaustive review of the investigative experiences of various authors was attempted, which allowed the analysis and interpretation based on the triangulation of the information collected. Results: it is evident that violence in general, especially that which occurs in the family and social environment, is violence that is usually learned and repeated by children in the school environment, which shows the relationship that exists between these forms of violence that is framed in the behaviors that students reflect in the ways of relating in the school environment in a conflictive way, which indicates that it is also a problem that requires joint work for its intervention.

Keywords

Violence; Social conflict; Family; School; Coexistence.

Introducción

En Colombia, la convivencia escolar ha tenido gran interés, especialmente a partir del surgimiento de la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de violencia escolar; como lo mencionaron Restrepo Segura et al. (2018), desde esta Ley, las instituciones de educación se ven en la responsabilidad de construir y garantizar espacios democráticos que fortalezcan la formación humana y prevengan y mitiguen de manera directa los diferentes tipos de violencia que se presenten en el ámbito educativo. La violencia, según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002), es

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza u acción contra otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5)

Así, la violencia social surge en los procesos de interacción humana en la que los más fuertes buscan dominar de diferentes formas a los más débiles, aún esto implicando en la mayoría de las veces el uso de las diferentes formas de violencia. Este tipo de violencia se enmarca en la agresividad como construcción social, de manera que el comportamiento humano está guiado por el modelado dado por su cultura, que, en una sociedad como la colombiana, atravesada y permeada en su completitud por la violencia como forma para la resolución de conflictos, casi que se ve predestinada a ser una herencia que luego se reflejará en otros espacios como el educativo.

En concordancia con lo anterior, la violencia escolar se convierte en un fenómeno difícil de explicar y abordar, dado que contempla diferentes formas de interacción y de maltrato al interior de los espacios educativos, siendo importante considerar que puede darse entre docentes, docentes-estudiantes,

estudiantes- docentes, entre los mismos estudiantes, entre otros, esto configura una responsabilidad mayor en el momento de pretender abordar esta problemática; sin embargo, en el presente documento, se entenderá la violencia escolar como “la transgresión brutal del orden escolar y de las reglas y costumbres de la vida en sociedad” (Dupaquier, 1997, como se cita en Colombo, 2011, p. 82), lo que contempla todas las formas de agresión en el ámbito escolar mediadas por comportamiento impertinente, agresivo, con uso de lenguaje inadecuado, burlas, diferentes tipos de violencia a los derechos humanos, ruptura de los códigos de convivencia, penales, vandalismo, en conclusión, el uso abusivo del poder y la autoridad sobre quienes representan vulnerabilidad y que da cuenta de la desigualdad.

El estudio tuvo como objetivo principal la descripción de la posible relación entre estos dos tipos de violencia –la escolar y la social– para, partiendo de esta descripción, ubicar categorías que evidenciaron claramente el nexo entre ellas. En los artículos se identificaron elementos teóricos, fenomenológicos y argumentativos que pudieran posibilitar un acercamiento a la problemática de la violencia escolar, más allá de las estadísticas y la legislación que el Estado colombiano ha promovido en la Ley 1620 de 2013. Si bien, es a partir de este año donde se establecen unos lineamientos que pretenden regular la convivencia escolar en Colombia, la violencia en las escuelas ha existido desde siempre, sin embargo, la manera en la que hoy se manifiesta interroga a quienes lo viven de manera directa, pues se ha pasado de la palabra al acto; hoy se presentan casos de violencia que pueden llegar al suicidio, al hurto, al tráfico de sustancias ilegales, a la conformación de bandas delincuenciales, asuntos que en la investigación se encontraron como articuladores entre la violencia escolar y la violencia social.

Lo anterior invita a reflexionar sobre la escuela y el aula de clase como lugares donde los niños y los jóvenes reproducen las relaciones sociales y sus diferentes formas de vincularse con los otros –entiéndase aquí por otros los pares–, los docentes y demás personal que hacen parte de la institución educativa. La escuela es un lugar de intercambios afectivos, emocionales y de

aprendizajes académicos y se convierte, a su vez, en un espacio de intercambios sociales y, por la familiaridad entre los sujetos que la habitan, se presenta como un escenario en el que frecuentemente surgen los fenómenos de violencia mencionados.

Las dinámicas relacionales que suceden y emergen en el entorno educativo, empiezan a ser preocupación de diversos autores, por lo que es frecuente encontrar estudios que no solo abordan la violencia escolar, sino también la posible relación con la violencia social.

Los resultados de las diferentes encuestas o muestreos aplicados que analizan este tipo de violencia, la escolar, terminan siendo alarmantes; según datos obtenidos por la Unicef (2011), se registra que entre el 50 % y el 70 % de la población de niños y adolescentes, en América Latina, ha sido víctima o tiene conocimiento de situaciones de maltrato, acoso u hostigamiento escolar.

En países de Latinoamérica, los datos registrados sobre violencia escolar son variables: en Argentina, por ejemplo, ante la pregunta sobre el conocimiento de situaciones de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase, se registra un 66,1 % de aceptación por parte de los estudiantes; en el caso de Brasil, un 70 % de alumnos encuestados afirmaron haber visto a un compañero siendo intimidado por un par; en Bolivia, estudios realizados en el ámbito nacional, señalaron que cinco de cada diez estudiantes son víctimas de acoso escolar (Unicef, 2011).

Ahora, en el caso de Colombia, se registraron datos a nivel nacional en una investigación realizada por Ramírez & Arcila (2013), cuya muestra fue de 6.910 estudiantes, matriculados en centros de educación media del país; en dicha investigación se encontró que un 56 % de estudiantes ha sido robado en su colegio, uno de cada tres estudiantes fue víctima de golpes y maltrato dentro de las instalaciones de la institución, lo que corresponde estadísticamente al 32 % de los estudiantes encuestados. Aquellos estudiantes que fueron víctimas de golpes y maltratos afirmaron haber requerido atención médica luego de la

agresión. 2 580 estudiantes, que hicieron parte de la muestra, aseguraron que quien los amenazó portaba un arma en el momento de la agresión. Además, la violencia escolar no es exclusiva de la educación básica y media, muestra de ello es que también ha sido objeto de investigación en el ámbito universitario, en dichas investigaciones se evidencia la presencia de maltrato entre iguales y se muestra que esta se presenta sin discriminar programa académico, semestre o rango de edad, como lo indican Hoyos et al. (2009).

En la ciudad de Medellín, González et al. (2014) realizaron un estudio exploratorio, en el cual se trabajó con 3 373 estudiantes, matriculados en 36 centros de educación secundaria; dicho estudio arrojó datos importantes que permitieron leer el fenómeno de la violencia escolar en la ciudad; estadísticamente, un 37.6 % de los encuestados confirmaron la existencia de agresión física o verbal dentro del centro educativo.

Teniendo en cuenta las anteriores estadísticas, se hace necesario analizar e intervenir de forma permanente el fenómeno de la violencia, ya que este no solo se refleja en el ámbito escolar, sino también en los ámbitos social y familiar, sobre todo teniendo en cuenta el contexto colombiano, donde la violencia se ha convertido en parte de la vida cotidiana, unida a fenómenos como la inequidad, la pobreza, el desempleo y el vandalismo, cuyos efectos son devastadores y se reflejan especialmente en niños y jóvenes.

Durante el rastreo bibliográfico inicial se encontró que diferentes autores plantean que no es posible establecer una única definición conceptual para abordar la violencia como fenómeno escolar. Sobre esto, Miguez (2008), Blair (2009), Ubieto (2011) y Castro y Gaviria (2005) dicen que no se puede hablar de la existencia de una teoría única que sea capaz de explicar todas las formas de violencia existentes, puesto que los procesos que involucran la violencia son distintos y tienen una lógica propia. Blair (2009) afirmó que para abordar la definición de violencia se debe siempre indagar en el sujeto implicado qué entiende por esta; también mencionó que en Colombia y en otros países como

Francia se registraron un número significativo de estudios que no explican conceptualmente qué es la violencia, sino que se enfocan en presentar cómo se manifiesta.

Teniendo en cuenta la dificultad para lograr una explicación unificada sobre el concepto de violencia, en la presente investigación se optó por tomar como referente la definición de la Organización Mundial de la Salud (2017) cuando afirma que:

La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte. (p. 1)

Ahora bien, sobre violencia social, también la OMS afirma que:

Es la que menoscaba la convivencia, la tolerancia de las diferencias de opiniones y conceptos, el derecho a disfrutar de los espacios públicos, que se puede producir en la familia, la sociedad, la calle, la escuela, el trabajo, o las instituciones públicas o privadas. (Organización Mundial de la Salud, 2017, p. 1)

Por último, en la investigación se asumió la violencia escolar como aquellos eventos violentos, agresiones físicas o psicológicas ocurridas en el marco de una institución educativa, en la cual interactúan varios actores como estudiantes, docentes, padres de familia, cuidadores y comunidad administrativa. Sepúlveda et al. (2014) expusieron que el niño, o el adolescente, elige este espacio para poner de manifiesto la agresividad como fruto de sus problemáticas derivadas de sus contextos y sus condiciones de vida, acá se vislumbra ya cierta relación entre los dos fenómenos indagados en el rastreo documental.

La investigación realizada permite aportar material significativo para futuras indagaciones y propuestas de intervención en materia de convivencia escolar, bien sea desde una perspectiva teórica o desde un enfoque más práctico.

¿Cómo llegamos a la construcción de este texto?

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó el paradigma histórico hermenéutico, a partir del cual, según Creswell (1998), es posible reflexionar sobre las interpretaciones de los diferentes autores consultados, a fin de comprender el fenómeno social de la violencia en el campo educativo (p. 5). Se orientó desde un enfoque cualitativo descriptivo, con una estrategia metodológica de investigación documental, definida por Vélez y Galeano (2002) como “una investigación sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1). A partir de esta, se buscó obtener información relevante tanto de lo que concierne a la violencia social como a la violencia escolar, desde una mirada imparcial, para entender, ampliar y desarrollar los conocimientos sobre estos fenómenos (Galeano, 2009).

Para la recolección de la información se revisaron estudios científicos, académicos, reflexivos y de revisión, publicados en un periodo de catorce años, entre 2005 y 2019. En esta indagación se utilizó una matriz bibliográfica diseñada en Excel, la cual sirvió para reseñar en total sesenta y un artículos derivados de investigaciones, proyectos de intervención, leyes colombianas y libros sobre el tema de la violencia escolar. Estos insumos fueron arrojados por las consultas realizadas en las bases de datos: Psycodoc, ProQuest, EBSCOhost, Dialnet Plus, Apa Psyc Net, igualmente, se analizaron artículos hallados en los buscadores: Redalyc, Scielo, Google Académico y Universia.

La matriz bibliográfica sirvió para generar el inventario de la masa documental y poder aplicar filtros de selección, posteriormente, se diseñó una matriz analítica de contenido, por medio de la cual se extrajeron párrafos o frases de los artículos que dieran cuenta de las categorías pertinentes para la investigación, orientaciones que pueden inferirse de Gómez et al. (2015).

Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: violencia escolar, violencia social, adaptación social, relación entre pares. Esta búsqueda permitió delimitar y estudiar tres categorías que se consideraron como referentes importantes a la hora de relacionar la pregunta de investigación, las categorías delimitadas fueron: familia, bullying y clima escolar.

Violencia escolar: una herencia cultural y familiar

En el análisis del vínculo entre violencia escolar y violencia social, se encontró principalmente que la familia se convierte en un factor que encadena los dos escenarios elegidos para la investigación. En primer lugar, se abordará la categoría de familia, seguida de los otros dos hallazgos, bullying y clima escolar, que en las investigaciones rastreadas se ubican como factores importantes en la relación entre violencia escolar y violencia social. Dichas categorías se plantean bajo la siguiente nominación:

- » Violencia escolar: una herencia cultural y familiar
- » Bullying, un fenómeno escolar no ajeno a la familia ni a la sociedad
- » El lugar del maestro en los ambientes educativos

Se finaliza haciendo alusión a algunos proyectos de intervención que contribuyeron en la reflexión sobre la importancia de trascender de la investigación teórico-conceptual, a la aplicación de propuestas para abordar directamente en la escuela el fenómeno de la violencia, contando con el saber que las ciencias sociales han construido sobre la violencia social propiamente dicha.

Hay una coincidencia entre los artículos revisados que se puede unificar en la siguiente premisa: la familia es la principal red de apoyo para el niño y el adolescente. Esto se sustenta en artículos como los que se referencian a continuación.

Autores como Uribe et al. (2012) y Villalobos et al. (2013), afirmaron que el apoyo social se da desde antes del nacimiento, se estructura y se consolida con las figuras parentales y, a partir de la forma como se logra esa consolidación, se establecen las relaciones con el grupo de familia, los amigos y las parejas sentimentales; lo anterior permite enunciar que la familia es una instancia clave que propicia el ajuste psicosocial, además fortalece o evita conductas problemáticas en el niño o el adolescente.

A esto se suma lo dicho por Uribe et al. (2012), Mesa-Melo et al. (2013), Rodríguez y Mejía (2011), Narváez y Muñoz (2013), Walderlei et al. (2015), quienes expusieron que existe una estrecha relación entre el fenómeno del bullying y el apoyo social afectivo percibido por los estudiantes, en especial, por parte de su red familiar, lo que permite evidenciar que es necesario involucrar a la familia en las dinámicas escolares, con el fin de que se fortalezca en ella la corresponsabilidad en la formación y el acompañamiento de los estudiantes, ya que, según autores como Rodríguez y Mejía (2011), la familia influye de forma directa en el surgimiento de comportamientos violentos, pues los niños o los adolescentes que son agresores generalmente han sido víctimas de experiencias traumáticas y de maltrato originadas en sus entornos familiares y estas situaciones los han llevado, en algunos casos, a utilizar la agresividad como medio de justicia, como puede confrontarse en Álvarez et al. (2007); así mismo, aprenden a justificar y a legitimar el uso de la violencia en sus relaciones con los otros, según Martínez et al. (2014) y Ayala (2015).

A lo anterior se suman Balledelli y Hess (2006); según estos autores, la violencia familiar y el abuso son factores que explican el carácter agresivo en los niños, así como el “poco control de los padres, el bajo rendimiento académico y, fácil acceso a armas, lo que conlleva a valores morales y actitudes sociales poco desarrolladas” (p. 8). Igualmente, resaltan que son varios los factores involucrados en el bullying, entre ellos los conflictos intraparentales, la violencia entre padres, el divorcio y el maltrato en el hogar. Dado lo anterior, las

experiencias vividas en el entorno familiar influyen de manera significativa en el comportamiento del niño o del adolescente, y pueden ser llevadas al interior de la institución educativa.

Es importante, para entender a los estudiantes que se involucran en situaciones de conflictos escolares, tener presente las posibles características del grupo familiar al que pertenecen: los padres son distantes, poco cálidos, son familias poco cohesionadas, los jóvenes atraviesan castigos físicos y se encuentran con presencia de victimización entre hermanos, o por el contrario, los jóvenes involucrados en conflictos escolares o en situaciones de bullying, pueden provenir de familias sobreprotectoras o padres con historia de acoso en su infancia, según Cabrera et al. (2012). Ahora, en una familia en la que se encuentren este tipo de conflictos, las consecuencias que presentan los niños o los adolescentes van desde el déficit en la comunicación, atravesado por la escasa tolerancia y la afectación en la autoestima, hasta las dificultades en el ámbito educativo, como lo expusieron Mesa-Melo et al. (2013).

Lo planteado hasta aquí hace evidente el papel protagónico de la familia en la aparición y el desarrollo de las violencias escolar y social, de ahí la necesidad de involucrarla en el entorno escolar para, entre familia y escuela, fortalecer vínculos y estrategias que permitan intervenir y prevenir los comportamientos agresivos en los niños y los jóvenes en diferentes contextos. Es entonces la familia la principal red de apoyo del niño y del adolescente; red que cumple un papel importante y efectivo en la negociación de los conflictos presentes en las dinámicas escolares, es por ello, que la institución debe involucrarla de manera permanente de la mano de profesionales de la salud mental o de las ciencias sociales que funcionen como enlace entre la institución, la familia misma y los estudiantes, facilitando el diálogo y la resolución de conflictos.

Es necesario pensar la familia de hoy, más allá de una condición biológica, genética o de parentesco, como el primer sistema que propicia el desarrollo de comportamientos, valores y costumbres, que, en la actualidad, trasciende a la familia originada del matrimonio heterosexual y que se aleja de los preceptos

sociales; pensar en la contemporaneidad nos lleva a preguntarnos por la instauración de la norma, por el lugar del padre y de la autoridad en los niños y jóvenes involucrados en conflictos escolares, siendo estos asuntos responsabilidad de la familia como primer sistema social.

Bullying, un fenómeno escolar no ajeno a la familia ni a la sociedad

El rastreo documental permitió evidenciar una fuerte relación entre bullying –violencia escolar– y familia –violencia social–, teniendo en cuenta que los comportamientos y los roles –víctimas o victimarios– asumidos por los niños y adolescentes en el entorno escolar son aprendidos en el sistema familiar del que hacen parte. Anteriormente, se mencionó la incidencia de la familia en el desarrollo de comportamientos agresivos en el niño o en el adolescente, a continuación, se mencionarán las características y los roles que se desarrollan en la violencia escolar a través del bullying, y cómo estas características se encuentran ligadas a los vínculos afectivos establecidos a partir del sistema familiar en el que está inmerso el niño o el adolescente.

En el entorno escolar es común escuchar hablar de bullying como acto de agresión que está presente de manera cotidiana en prácticamente todos los grados de la educación básica y media regular, por ello se hizo necesario comprender este concepto para identificar las características y las situaciones en las que se presenta, para luego analizar su incidencia y las estrategias que, desde el entorno escolar, se deben implementar con el fin de prevenir estos casos de abuso.

En el rastreo del concepto de bullying, se encontró con frecuencia entendido como “una práctica de abuso prolongado y constante tanto física, psicológica y emocional de una persona o grupo hacia un par en situación de desventaja” (Rodríguez & Mejía, 2011, p. 99).

El origen de este concepto deriva de los estudios realizados por Olweus (1998) en Noruega. Además, el bullying representa la violencia de dos lados: el de los agresores, aquellos que la producen, y el lado de las víctimas, aquellos que la sufren. En investigaciones realizadas en Colombia, el término bullying es conocido también como acoso escolar, abuso de poder, matoneo u hostigamiento. Uribe et al. (2012), Arroyave (2012) y Ghiso y Ospina (2010), lo presentan como un fenómeno que no se sabe de dónde surge, pero del que sí se conoce su alcance en el ámbito social, puesto que se evidencia claramente en la dificultad que presentan algunos niños y jóvenes al momento de establecer relaciones sociales, tanto con los pares como con los familiares y los docentes.

Al inicio de este apartado se mencionó que el rol asumido por el niño o el adolescente en el bullying está relacionado con el ejemplo que haya tenido por parte de sus padres, ello nos permite comenzar el análisis de los diferentes roles, sus características y la manera como se presentan en el fenómeno de la violencia escolar.

Los estudiantes que ocupan el rol de victimarios o agresores, son jóvenes con dificultad en el establecimiento de límites, carecen de atención por parte de sus padres, encuentran permisividad en conductas antisociales y/o han sido víctimas de castigo físico como principal imposición de mando autoritario (Rodríguez & Mejía, 2011). También se identifican físicamente más fuertes que los otros, son dominantes, impulsivos y reaccionan con celeridad al conflicto, pueden sentirse fácilmente agredidos y se muestran como autosuficientes (Arroyave, 2012). Estos jóvenes, en el caso de mantener la conducta agresora, son vulnerables a caer en desequilibrios relacionadas con consumos de sustancias, vandalismo, porte de armas y robos (Arroyave, 2012; Chaux, 2011). Los victimarios utilizan la intimidación de forma intencional y frecuente, y la mantienen a través del tiempo, con el único fin de generar impacto negativo en los otros, además de conservar un lugar de poder y de desigualdad entre los participantes del bullying (Cuevas et al., 2009).

En cuanto a las víctimas, se caracterizan por ser jóvenes retraídos, tener baja autoestima, presentar inestabilidad familiar, poca tolerancia a la frustración, alteraciones en el estado de ánimo, ansiedad, aislamiento social, ideación suicida y/o carencia de vínculo afectivo. Las consecuencias del bullying se reflejan en la socialización y la respuesta a las actividades que se les designan.

El tercer rol es desempeñado por aquellos jóvenes que ejercen como espectadores o testigos, conocidos como *bystanders*, “cuyo papel es el de observar el maltrato e intentan evadir relaciones interpersonales con los otros sujetos del fenómeno para preservar su seguridad” (Rodríguez & Mejía, 2011, p. 100). Cuevas et al. (2009) y Chaux (2011) mencionaron que los observadores juegan un papel importante en el bullying, ya que podrían intervenir para evitar dicha situación. Se podría inferir que estos jóvenes contaron con un sistema familiar diferente al vivido por los jóvenes que ocupan los roles de víctimas y victimarios.

Hasta aquí, los autores (Rodríguez & Mejía, 2011; Cuevas et al., 2009; Cuevas & Medina, 2016; y Chaux, 2011) coinciden en definir tres roles: victimario, víctima y observador, cada uno de estos roles encarnado en diferentes personas. Sin embargo, partiendo de la investigación de Arroyave (2012), se propone un nuevo rol denominado bully/víctima, hallazgo significativo para la presente investigación, que es ejercido por jóvenes que cumplen dos roles al tiempo, en unas ocasiones son agresores y en otras son víctimas. En los jóvenes que ejercen este rol se combina ansiedad y agresividad frente a la agresión recibida; al actuar como agresores justifican su conducta. Estos jóvenes se caracterizan por tener bajo rendimiento académico, ser menos competitivos, más impulsivos, tener baja autoestima y pueden caer fácilmente en el consumo de cigarrillos y alcohol.

Es importante resaltar investigaciones realizadas por Chaux (2011) y Chaux et al. (2010), quienes señalaron que emerge el concepto de acoso escolar o bullying como un fenómeno grupal en el que cada actor, independiente del rol que desarrolle, sea víctima, victimario u observador, aporta en las relaciones y

en la dinámica que mantiene el acoso escolar dentro de la institución educativa. El bullying, según Duque et al. (2007) y Socarras et al. (2014), se evidencia a partir de los primeros años de secundaria; etapa evolutiva en el desarrollo del adolescente que permite “provocar, en cada uno, el encuentro con lo extra familiar, con lo nuevo, que tiene dos vertientes, que conocemos bien: la dimensión de socialización que implica ir más allá del yo, renunciar al autoerotismo de los placeres solitarios, y compartir las preocupaciones, las satisfacciones” (Ubieto, 2011, p. 25).

Ahora bien, más allá de considerar un grado específico en el ámbito escolar para la aparición del bullying, es fundamental, en el caso colombiano, no dejar de lado aspectos relacionados con las etapas del desarrollo del niño, ya que estas juegan un papel determinante en este fenómeno. En el sistema educativo colombiano es común hallar estudiantes en extra edad; en las aulas se encuentran niños y adolescentes con diferencia de hasta tres y cuatro años de edad matriculados en el mismo grado; esto, sumado a que la adolescencia es considerada un momento crucial en el desarrollo de la identidad y durante su tránsito se vive un proceso de incertidumbre, es muy común encontrar la presencia de violencia en el aula de clase en el momento donde convergen las subjetividades y diferencias que se generan al interior del grupo, lo que propicia la aparición de bullying incluso en los grados de la básica primaria.

Es importante para el objetivo de esta investigación, que busca mediante el rastreo documental, presentar la posible relación entre violencia escolar y violencia social, lo expuesto por Balledelli y Hess (2006), quienes afirmaron que la violencia escolar es considerada como una forma de segregación y exclusión que genera en los jóvenes frustraciones y comportamientos agresivos; además, mencionaron que la exclusión social ocurrida en el aula de clase conlleva a afectar la salud mental y las relaciones del estudiante no solo en el ámbito escolar, sino también en el familiar y social. En relación con este aspecto, autores como Castro y Gaviria (2005), Balledelli y Hess (2006), y Castillo (2011), coinciden con lo dicho por Calderón et al. (2014), quienes señalaron que “en muchas ocasiones la violencia está vinculada a discriminación étnica,

económica, social, política y cultural, demostrando que los altos niveles de inequidad son un factor que afecta también a estos grupos etéreos” (p. 6), lo que permite inferir la estrecha relación entre los dos tipos de violencia indagada para este ejercicio.

En esta línea de análisis, es importante destacar el interés que ha tenido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia por implementar estrategias que ayuden a superar estos fenómenos presentes en el ámbito escolar. Referentes de ello son la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se creó el sistema de convivencia escolar, y la Ley 1732 de 2014, que estableció la Cátedra de la Paz. El objetivo de estas iniciativas gubernamentales es incluir, en sus planes educativos, tanto en colegios como universidades, temas relacionados con la prevención del acoso escolar, la resolución de conflictos y los derechos humanos.

Como se ha descrito, existe una estrecha relación entre las manifestaciones de la violencia escolar a través del bullying, y los acontecimientos presentes en la violencia social, específicamente, aquellos de sistemas como la familia y sus prácticas de crianza. De ahí, la necesidad de fortalecer permanentemente la corresponsabilidad entre la institución educativa y la familia.

El lugar del maestro en los ambientes educativos

En los artículos correspondientes a esta categoría se destaca el lugar del docente como agente esencial en la resolución de conflictos de aula y como garante de un sano clima escolar. Además, se señala como hallazgo significativo la presencia en la escuela de actos delictivos que corresponden de manera directa a lo social, tales como: hurto, tráfico de sustancias, consumo y conformación de bandas delincuenciales.

Para dar inicio a esta categoría es necesario resaltar lo que se entiende como clima escolar, siendo esta la percepción que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales que se viven al interior del centro educativo, las

cuales contribuyen al crecimiento y a la generación de aprendizajes, y que son influyentes en los diferentes miembros de la comunidad educativa, como lo señalan Prado et al. (2010), Lizarralde (2012), Mesa-Melo et al. (2013), Diazgranados (2014), Giraldo y Mera (2000), Aron et al. (2012), Miguez (2008), Gálvez (2007). El clima escolar se desarrolla en lo que algunos autores nombran como ambientes educativos, entornos en los que tiene lugar el bullying y en los que, además, se inicia el proceso de socialización en el niño y el adolescente; estos ambientes educativos juegan un papel importante ya que van a condicionar la forma como los estudiantes se perciben, se autovaloran y se relacionan con los otros.

Se encontraron investigaciones en las cuales se permite evidenciar que hay una relación directa entre la violencia escolar y la social, en tanto la primera da cuenta de las conductas y las agresiones al interior de la institución educativa y la segunda tiene influencia directa en la familia mediante pautas de crianza, norma, además del contexto. Autores como Lizarralde (2012), Uribe et al. (2012) y Diazgranados (2014), resaltaron que en los ambientes educativos se desarrollan comportamientos aprendidos por los estudiantes en otros contextos, tales como la casa y el contexto social, en los que el niño o el joven interactúa. Se puede inferir, desde los planteamientos de estos teóricos, que los comportamientos de los estudiantes se presentan como algo cíclico, son situaciones aprendidas que reproducen en los contextos que habitan y, desde este planteamiento, puede continuarse estableciendo esa relación entre la violencia escolar y la violencia social.

En el análisis relacionado con los ambientes educativos, se involucra el papel que cumplen los docentes, quienes propician y aportan en la construcción de cada tipo de ambiente educativo. Inicialmente, se encontró el *ambiente de cuidado*: contexto en el cual el docente utiliza estrategias para la resolución de los conflictos a través del afecto y el respeto por las reglas. Es pensando en este rol activo y propositivo, ejercido por el docente, la institución educativa, y los

padres de familia en la ejecución de acciones encaminadas a la construcción de paz y la promoción de una adecuada convivencia escolar, como lo nombra la Ley 1620.

El segundo tipo de ambiente es el *de supervivencia*; en este, los docentes no generan con los estudiantes relaciones de cuidado, tampoco establecen reglas claras y efectivas que les permitan resolver conflictos, lo que da la posibilidad de inferir que cada quien resuelve el conflicto a su manera. Por último, encontramos el *ambiente de poder*, en el cual los docentes se preocupan por mantener el orden y el control utilizando castigos e imponiendo las reglas, como lo expresa Diazgranados (2014). Se puede deducir que en los dos últimos ambientes no se están resolviendo efectivamente los conflictos, pues no se parte del diálogo ni de la interacción con los otros para analizar las prácticas agresivas que se presentan al interior de las instituciones educativas; incluso, al no intervenir, puede estar aumentando la problemática, ya que la institución educativa no cumple uno de sus roles principales: formar para el ejercicio de una ciudadanía responsable donde se aprenda a convivir con los demás.

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que el tipo de ambiente en el que esté inserto el estudiante, le permitirá adquirir herramientas para el diálogo y la resolución de conflictos en el contexto escolar y, dichas herramientas, evitarían la aparición o permanencia del bullying. Aunque aún no se registran estudios rigurosos sobre este tema, en Colombia existen metodologías flexibles de educación, como Aceleración del Aprendizaje, mencionados por Gutiérrez y Puentes (2009), que atienden a población vulnerable, población propensa a vivir situaciones de bullying tanto ejerciendo el rol de victimarios, como de víctimas. Lo relevante de estas metodologías es que un aspecto muy fuerte a trabajar con los estudiantes es el componente socio-afectivo, buscando que logren establecer relaciones armónicas entre ellos y el entorno, de manera que se autorreconozcan y fortalezcan el trabajo colaborativo. Algo a destacar es que, por su metodología de trabajo, este tipo de programas han tenido experiencias exitosas en la reducción de la agresividad y la aparición de bullying.

Otro punto importante hallado en las investigaciones y que tiene relación de forma directa con la violencia social, es el robo como fenómeno que hace parte de la dinámica escolar, donde se evidencia que los estudiantes que están involucrados lo hacen de forma voluntaria o forzados por organizaciones delictivas que, en algunos casos, hacen presencia en las instituciones educativas. Chaux (2011) encontró también un elevado nivel de organización en los estudiantes que se dedican al robo, esto se ve reflejado desde la planeación hasta la división de labores y las amenazas hacia los compañeros. Autores como Chaux et al. (2010) resaltan que el robo ha sido analizado por distintos investigadores como parte de posibles trayectorias hacia la delincuencia juvenil, lo que lleva a inferir, efectivamente, que se puede establecer una relación directa entre la violencia social y los actos delictivos que se dan allí, con los actos criminales que se manifiestan en la violencia escolar.

Así mismo, indican Chaux et al. (2010) que se encuentran tres vías de salida de la delincuencia juvenil: inicialmente está la *trayectoria manifiesta*, en la cual se presentan “acciones que van desde hacer enojar e intimidar a otros (bullying), hasta la pelea física y, en algunos casos, la violencia representada en robos menores y ataques con armas” (p. 8). Acciones que son comunes en los entornos educativos, incluso en los grados de la básica primaria. Luego se encuentra la *trayectoria secreta*, la cual se da cuando el “individuo miente con frecuencia y roba en almacenes hasta que comete daños a la propiedad ajena, como vandalismo e incendio, y avanza a formas más serias de robo, llegando a irrumpir ilegalmente en lugares privados o cerrados al público” (p. 8); en este punto, ya se pueden relacionar claramente estos actos vandálicos con la violencia social. Y, por último, está la *trayectoria en la que se desafía a la autoridad*, en la cual el individuo persiste en el vandalismo, la desobediencia y el desafío, terminando por evitar la autoridad; se caracterizan por ausentarse en las noches o huir de su casa. En esta última trayectoria, el individuo se ve implicado en conductas delictivas organizadas en las que requiere la presencia de una figura a quien acudir en caso de una reacción, ya sea de la autoridad, de las víctimas o de otro grupo delictivo (p. 8). De los planteamientos de Chaux et

al. (2010) se concluye que, en este tercer estado, ya se identifican con claridad unas acciones delictivas que se reflejan también en la escuela y que tienen un estrecho nexo con la violencia social.

Es de resaltar que lo que sucede alrededor del robo en la escuela es considerado como un factor vulnerable, puesto que el estudiante está expuesto a caer en conductas agresoras y desequilibrios sociales como el vandalismo, consumo de alcohol, porte de armas y robos (Arroyave, 2012; Rodríguez & Mejía, 2011). En algunos casos, el porte ilegal de armas ha llegado hasta enfrentamientos con la fuerza pública, como lo mencionan Chaux et al. (2010).

Teniendo en cuenta que el entorno escolar está siendo afectado por la violencia que se genera en el ámbito social, es necesario que desde el escenario educativo se tomen medidas que motiven comportamientos prosociales, de manera que sea posible identificar las causas de la violencia y las formas de abordarlas para disminuir su presencia tanto en el entorno escolar, como en el social.

Proyectos de intervención sobre la violencia escolar realizados en Colombia

Los proyectos de intervención no fueron considerados al inicio de la investigación, sin embargo, dada la frecuencia de su aparición en la búsqueda, se incluyeron como una categoría emergente importante, en la que se ubica a la familia como factor determinante en las acciones de prevención e intervención. Estos proyectos, en su mayoría, se orientan a la consecución de conductas prosociales, y en ellos se involucra a la familia, a los docentes y, por supuesto, a los estudiantes.

A continuación, se mencionarán algunos proyectos que se enfocan en hacer intervenciones con el fin de disminuir la violencia escolar. En el rastreo documental se evidenciaron los esfuerzos que se han hecho en Colombia por entender e intervenir la violencia escolar. Para comprender el fenómeno se han desarrollado en algunas ciudades proyectos tales como: Programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia (Chaux, 2005); El programa para la gestión del conflicto escolar HERMES Bogotá–2007 (Chaux et al., 2008); Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la Ley 1620 (Lopera et al., 2015); Lecciones del programa prevención de la violencia, Medellín, Colombia (Duque et al., 2007); La paz nace en las aulas (Jiménez et al., 2010). Así mismo, la academia se ha encargado de diseñar instrumentos que permitan medir la violencia en el ámbito escolar, al igual que las interacciones sociales en el aula, ejemplo de ello son: Rodríguez y Mejía (2011), Moratto et al. (2012), Sepúlveda et al. (2014), Flórez y Hewitt (2013), Duque et al. (2007), Chaux (2011), Navarro (2007), Delgado et al. (2010).

Los proyectos buscaron generar estrategias que permitieran disminuir la violencia escolar y, dichas estrategias, estuvieron enfocadas en el trabajo con los estudiantes, las familias y los docentes. A esos últimos se les brindaron herramientas pedagógicas para transformar el conflicto mediante el diálogo y el respeto, excluyendo así el modelo disciplinario basado en el autoritarismo. Con el grupo de padres de familia, se utilizaron tácticas como visitas domiciliarias que permitieron evaluar el entorno familiar en el que vive el estudiante y, con el grupo de estudiantes, se fortalecieron estrategias que ayudaran en la negociación de conflictos, el afianzamiento de las habilidades sociales y la comunicación asertiva. Este tipo de estrategias permitieron propiciar una reflexión en torno a la corresponsabilidad entre escuela y familia, además de generar vinculación afectiva y habilidades prosociales en el grupo de jóvenes participantes.

Los proyectos revisados apuntaron a la intervención con el fin de disminuir la violencia escolar, logrando fomentar los comportamientos prosociales y fortificando la resolución dialogada de los conflictos.

Retos para la educación en convivencia escolar en Colombia

Cuando hablamos de cualquier forma de violencia, es importante considerar que este asunto compete de manera integrada a todos los miembros de la sociedad, de ahí que sea necesario articular esfuerzos para la prevención, la intervención y las mitigaciones de los hechos violentos, especialmente en el campo educativo. Por consiguiente, se hace necesario mencionar los actores fundamentales para generar procesos de cambio y transformación al interior de las instituciones educativas, que posteriormente se verán reflejados en el entorno social; son el Estado, la familia y la escuela, los entes corresponsables en la garantía de espacios libres de violencia y constructores de paz.

El Estado tiene la responsabilidad de garantizar la formación profesional para el ejercicio interdisciplinar que propicie espacios de interacción sanos; es su deber gestionar la unión de voluntades para la disposición de ambientes y espacios que garanticen la cualificación del personal docente, como lo mencionó Touriñan (2005). De esto puede inferirse lo que implica una preparación gubernamental para atender las demandas formativas según las necesidades reales de los contextos de educación y contemplando tanto la preparación de educadores, como también de educandos, familia y comunidades.

Por su parte, la familia, como se ha mencionado con anterioridad, tiene un rol fundamental, el cual corresponde al grupo de socialización primaria para los niños, lo que significa que las conductas iniciales que adopta un niño en su entorno educativo, dependerán del modelado recibido en su núcleo familiar. Por consiguiente, es la familia el ente responsable de generar procesos de formación humana y social desde temprana edad; son los padres, los encargados de la educación de sus hijos frente a los comportamientos socialmente esperados que les permitan adaptarse a los diferentes espacios de socialización (Yuste & Pérez, 2008).

Rodríguez y Torrente (2003) sostienen que, en el proceso de aprender a convivir, los padres asumen un rol importante, mediado por las pautas de crianza, las normas, deberes, responsabilidades, la comunicación afectiva y la orientación oportuna; esto es un acompañamiento propicio a los niños y adolescentes, que les garantiza adecuados patrones de socialización y generar vínculos sanos no solo con sus pares, sino también con los miembros de sus familias.

Ahora, Restrepo Segura et al. (2018) dicen que la escuela se convierte en actor fundamental para integrar las acciones de corresponsabilidad frente a este proceso de construcción de paz; en estos espacios, los docentes cumplen un rol esencial, como guías y constructores de procesos de formación humana al estudiantado, allí, han de mostrar sus habilidades pedagógicas para la planeación, ejecución y evaluación de acciones encaminadas al fortalecimiento de los vínculos afectivos e interpersonales entre la comunidad académica, apoyando de esta manera la formación de seres humanos aptos para vivir en sociedad, aportar al desarrollo comunitario y participar en los procesos de formación de la convivencia escolar.

Finalmente, es necesario mencionar que las acciones individuales por cada uno de estos actores no serán suficientes para generar procesos de cambio o transformación frente al actual auge de la violencia escolar. Es necesaria la articulación para que las acciones se conviertan en colectivas y tengan un impacto real sobre la población escolar; generen cambios no solo desde el interior de las escuelas, sino desde el entorno externo, familia y comunidad; y sea posible la reducción y mitigación tanto de la violencia escolar, como de la violencia social, acopladas y retroalimentadas entre sí por las dinámicas relacionales entre los diferentes grupos de socialización del estudiante.

Consideraciones finales

Los artículos analizados muestran que en Colombia la academia y los entes gubernamentales se han preocupado por pensar el fenómeno de la violencia escolar, buscando conocer las diferentes causas, estudiadas estas desde los entornos: familiares, personales y sociales; sin embargo, al ser la violencia un fenómeno multicausal, no se puede descuidar su lectura permanente.

La violencia escolar es un fenómeno que va en crecimiento en las escuelas colombianas y se evidenció que tiene un impacto en los ámbitos personal, familiar y social. Esto permite mencionar que sí es posible establecer una relación entre la violencia escolar y la violencia social, ya que fenómenos que se presentan en lo social ingresan al entorno escolar y se manifiestan por medio de prácticas agresivas y antisociales.

Es importante destacar la relevancia que algunas instituciones educativas colombianas le dan a la sana convivencia escolar, buscando el restablecimiento del diálogo y la resolución de conflictos. En este sentido, es oportuno hacer evaluaciones de estas prácticas, de manera que se analicen las estrategias que se utilizaron y se estudie su impacto tanto en el entorno escolar, como en el familiar y el social.

Es necesario realizar, de forma permanente, un diagnóstico sobre violencia escolar en las diferentes regiones del país, lo que permitirá generar estrategias orientadas a la prevención de situaciones de abuso y violencia, por medio de las cuales se mantenga la articulación entre la escuela y la familia de los jóvenes.

Para concluir, podemos afirmar que existe una estrecha interrelación entre las categorías desarrolladas en el presente artículo, las cuales apuntan a dar respuesta al objetivo de la investigación, la posible relación entre la violencia escolar y la violencia social. Inicialmente, encontramos a la familia como sistema primario de generación de comportamientos y vínculos afectivos

que son llevados al ambiente educativo y que pueden hacer que los niños y adolescentes sean partícipes de un rol (víctima-victimario) en el fenómeno del bullying. También se presenta el bullying como categoría en la que se encuentran factores propios de la violencia social, mencionando aquí específicamente aspectos relacionados con el fenómeno del robo.

Referencias

- Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P., & Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 127-137.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación—Escala de Clima Social Escolar. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Balledelli, P., & Hess, B. (2006). *Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto colombiano*. Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.

- Cabrera, V., González, M., & Guevara, I. (2012). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.eptr>
- Calderón, E., Durán, M., Rojas, M., & Amador, L. (2014). El acoso escolar como negación de alteridad. *Plumilla Educativa*, 1(13), 327-349. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/440>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3572>
- Castro, B., & Gaviria, M. (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(2), 59-69. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.480>
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista Estudios Sociales*, 1(21), 11-25. <https://doi.org/10.7440/res21.2005.01>
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhe*, 20(2), 79-86.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A. M. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 123-145.
- Chaux, E., Jiménez, M., Contreras, J., & Bolívar, C. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Criminalidad*, 52(1), 243-261.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications.

- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.
- Cuevas, M., Hoyos, P., & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.
- Cuevas, M., & Medina, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- Delgado, V. M. P., Mahecha, M. L. R., & Clavijo, M. S. O. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13.
- Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 175-202. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce173.200>
- Duque, L., Orduz, J., Sandoval, J., Caicedo, B., & Klevens, J. (2007). Lecciones del programa de prevención temprana de la violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21(1), 29.
- Flórez, L., & Hewitt, N. (2013). Acciones de reforzamiento de la competencia social (ARCOS): un programa de salud escolar fundamentado en conceptos de autodeterminación humana. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 7(2), 117-122.
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Carreta Editores.
- Gálvez, A. (2007). Cultura escolar: preferencias de los jóvenes entre 4to y 9no grado y sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa en instituciones privadas. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 123-147.

- Ghiso, A., & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- Gómez, M., Galeano, C., & Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González, V., Mariaca, J., & Arias, J. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17-25.
- Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Hoyos, O., Romero, L., Valega, S., & Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 109-126.
- Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. (2009). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359. 10.5294/edu.2010.13.3.2
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 21-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. No. 48.733.

- Puerta Lopera, I., Builes Builes, L., & Sepúlveda Alzate, M. (2015). *Convivir PAZcíficamente: oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D.O. No. 49261.
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L., & Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160.
- Mesa-Melo, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- Miguez, D. (2008). Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual. En D. Miguez (Comp.), *Introducción ¿violencia en las escuelas? la cuestión en perspectiva* (pp. 13-32). Paidós.
- Moratto, N., Cárdenas, N., & Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Narváez, J., & Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.18047>
- Navarro, C. (2007). Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 149-161.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Definición de violencia*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2002). Violencia y salud. <https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/violencia/violenciaSalud/home.htm#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20violencia, trastornos%20del%20desarrollo%20o%20privaciones%E2%80%9D>.
- Prado, V., Ramírez, M., & Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación, 10*(2), 1-13.
- Ramírez, C., & Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores, 16*(3), 411-429.
- Restrepo Segura, Y., Vásquez Arboleda, C., & Ortiz Higueta, L. (2018). La cognición social: abriendo puertas para la convivencia escolar. En R. Jaramillo (Ed.), *Formación y Convivencia* (pp. 23-33). Rodrigo Jaramillo.
- Rodríguez, A., & Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología, 78*, 7-19. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N78-1.pdf>
- Rodríguez, A., & Mejía, Y. (2011). Bullying: un fenómeno por transformar. *Duazary, 9*(1), 98-104. <https://doi.org/10.21676/2389783X.198>
- Sepúlveda, J., Palacio, M., Medina, J., & Fortich, D. (2014). Construcción y validación de la escala de aceptación a la violencia escolar (EAVE). *Revista de Psicología GEPU, 5*(2), 61-81.
- Socarras, X., Suescún, J., Betancur, Y., & Alzate, M. (2014). Matoneo en las instituciones educativas privadas de la ciudad de Santa Marta: identificando a las víctimas. *Psicoespacios, 8*(13), 202-216.
- Touriñan, J. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación, 10*(12), 9-43. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900441.pdf>

- Ubieta, J. (2011). Violencia en las escuelas. *El Blog de José Ramón Ubieta*.
<http://joseramonubieta.blogspot.com.co/2012/02/violencia-en-las-es-cuelas-2011.html>
- Unicef. (2011). *Violencia escolar en América latina y el Caribe superficie y fondo*. https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Uribe, A., Orcasita, L., & Aguillón, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander Colombia. *Psychologia Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99.
<https://doi.org/10.21500/19002386.1186>
- Vélez, O., & Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- Villalobos, M., Chaves, L., & Pérez, H. (2013). Conductas agresivas en la escuela, organización psicológica y vinculación parental. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 325-379.
- Walderlei, O., Silva, J., Yoshinaga, A., & Silva, M. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática [Interfase entre familia y bullying escolar: una revisión sistemática]. *Psico-USF*, 20(1), 121. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200111>
- Yuste, N., & Pérez, M. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

Capítulo 3

Trauma psicosocial en mujeres víctimas de violencia política: incidencias socioafectivas en el comportamiento suicida de mujeres víctimas del conflicto armado

Psychosocial trauma in women victims of political violence: Socio-affective incidences in the suicidal behavior of women victims of the armed conflict

María Camila Noreña Ospina*

Yaneli Arias Lopera**

María Alejandra Cobaleda Botero***

Julio Cesar Córdoba Upegui****

* Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: maria.norenaos@amigo.edu.co

** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: yaneli.ariaslo@amigo.edu.co

*** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: maria.cobaledabo@amigo.edu.co

**** Psicólogo (Universidad de Antioquia). Especialista en Pedagogía para el desarrollo de aprendizaje autónomo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: jcordoba266@gmail.com

Resumen

En la década de los noventa, el conflicto armado afectó muchos lugares de Colombia, entre ellos el municipio de Cañasgordas (Antioquia); particularmente a las mujeres que sufrieron violaciones, torturas, homicidios y desplazamientos. Ellas representan casi el 50 % del total de víctimas en Colombia. Vulnerar a la mujer afecta su estabilidad física, mental, emocional y social, así como a las familias y también a sus comunidades en general; lo que explica que la salud mental de la población de mujeres víctimas, tiende a fragilizar más el tejido social y afectivo, debido a estas situaciones, sin contar con la "tradicional" desigualdad, la discriminación, y la inseguridad y también el restablecimiento de sus derechos. Es factible que todo esto lleve consecuencias tan graves alrededor de sus vidas que, a su vez, pueden generar un alto grado de desesperanza, dificultad en el manejo de emociones y habilidades para la vida, e inclusive, conducir a ideación y conductas suicidas. La metodología tenida en cuenta para la investigación giró en torno al paradigma cualitativo con alcance descriptivo y centrado en la fenomenología por medio de la realización de una encuesta cerrada y entrevistas abiertas. Los resultados mostraron que las participantes desarrollaron síntomas de ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático, así como abuso sexual y dificultades para dormir y realizar actividades cotidianas. La mayoría ha buscado ayuda profesional, pero continúan experimentando dificultades en su vida diaria, resaltando la necesidad de reparar el tejido social y subjetivo de las comunidades y personas afectadas por el conflicto armado.

Palabras clave

Conflicto armado; Mujer; Comportamiento suicida; Violencia; Psicología social.

Abstract

In the 1990s, the armed conflict affected many places in Colombia, including the municipality of Cañasgordas (Antioquia); particularly the women who suffered rape, torture, homicide and displacement. These represent almost 50 % of the total number of victims in Colombia. Vulnerating women affects their physical, mental, emotional and social stability, as well as families and their communities in general; which explains that the mental health of the population of female victims tends to further weaken the social and emotional fabric, due to these situations, without taking into account the "traditional" inequality, discrimination, and insecurity and also the restoration of their rights. All of this can have such serious consequences in their lives that it can generate a high degree of hopelessness, difficulty in managing emotions and life skills, and even lead to suicidal ideation and behavior. The methodology taken into account for the research revolved around the qualitative paradigm with a descriptive scope and focused on phenomenology through the completion of a closed survey and open interviews, the results obtained showed that the participants developed symptoms of anxiety, depression and mental disorder. post-traumatic stress, as well as sexual abuse and difficulties sleeping and performing daily activities. Most have sought professional help, but continue to experience difficulties in their daily lives, highlighting the need to repair the social and subjective fabric of communities and people affected by the armed conflict.

Keywords

Armed conflict; Woman; Suicidal behavior; Violence; Social psychology.

Introducción

Existen pocas investigaciones sobre las incidencias socioafectivas que evidencian algunas mujeres víctimas de violencia política. Mencionamos dos de ellas, una realizada por Restrepo et al. (2021), quienes hicieron un recorrido teórico desde la salud pública por la violencia contra la mujer en Colombia, para aportar a la discusión y a la acción y poder contribuir a su prevención, atención y a la apuesta por su eliminación. La segunda, fue realizada por Lasso Urbano et al. (2023), quienes crearon un diálogo entre varios estudios realizados en Latinoamérica y en Colombia en el siglo XXI sobre la violencia sociopolítica y el conflicto armado, además de las iniciativas de resistencia y construcción de paz lideradas por mujeres víctimas del conflicto.

Se debe partir entonces de las deficiencias en la población a investigar, en cuanto a los recursos psicológicos, las habilidades para la vida y las estrategias de afrontamiento que estas mujeres tienen para desarrollar un propósito interventivo. Los vacíos de conocimiento referentes a dicha situación en el territorio colombiano hacen que sea de suma importancia dar a conocer los hallazgos al respecto, en cada localidad nacional, puesto que ayudarán a tener un panorama amplio e integral, frente a la realidad de estas personas, como consecuencia de las experiencias vividas durante el conflicto armado.

En Colombia se ha venido experimentando una problemática que con el paso de los años se va agravando, y es el hecho de que la violencia ha venido siendo naturalizada por gran parte de la población, es decir, se le ha dejado de prestar la importancia que requiere. Las consecuencias de las guerras, como las muertes, la vulneración de los derechos humanos y, en general, la violencia como método per se para resolver diferencias y conflictos a lo largo del territorio. Pero, al parecer, estos sucesos se están entendiendo y practicando como

una “posibilidad válida para relacionarse con el mundo” (González, 2015, p. 71). De ahí, que González (2015) se refiera al paradigma existencial de la violencia en Colombia como:

Esos límites de los conocimientos y las prácticas sociales que se han insertado en el *habitus* de los colombianos, la población colombiana se ha acostumbrado tanto a la violencia, que se ha vuelto violenta, aspecto que en un escenario de acuerdos de paz debería ser tratado desde las mismas bases culturales sobre las que se construyen las multiplicidades de existencia que habitan en Colombia. (p. 71)

Asimismo, Brandes (como se cita en Beltrán, 2012, p. 8) propuso que cuando la muerte en cualquiera de sus formas –suicidios, masacres, genocidios, desapariciones, etc.– se produce con frecuencia, se convierte en una normalidad, por tanto, las personas tienden a volverse insensibles ante su ocurrencia y pueden llegar incluso a sentirse atraídas por esta. Tal circunstancia, se asemeja en cierto modo a la ola de crímenes que son producto de la violencia que trae el conflicto colombiano consigo, contribuyendo –según las prácticas sociales que se han insertado en los hábitos colombianos– a la naturalización de la muerte y, a su vez, a que la población colombiana se acostumbre a vivir en medio de la violencia y sus secuelas.

Según Echandía (2001), de acuerdo con la postura anteriormente mencionada, la cual da cuenta de la aparente habituación o naturalización de la población ante la violencia, es evidente que Colombia es un país con un largo historial conflictivo de más de 50 años, con procesos de desmovilización y desarme desde los años 80 con el M-19, pasando por la entrega de armas de grupos paramilitares y el actual acuerdo de desmovilización de la guerrilla de las Farc. Empero, el caso de la violencia debido a las diferencias surge como una bandera de *victoria* de quienes se apoyaban en la paz, un tanto populista, pero intentando frenar la mortandad (Bello, 2008). Por esta vía aparecen en los años 60 diversos grupos armados de insurgencias, con ideologías, intenciones y metodologías propias, los cuales se han centrado en las radicalizaciones ideológico-políticas de las guerrillas contra el Estado, según lo han mencionado Hernández et al. (2017).

De la misma manera, la falta de oportunidades –desigualdad– en Colombia juega un papel significativo y se puede decir que hace parte de un factor de riesgo para las víctimas, pues la posibilidad de que existan mejores condiciones de bienestar para cada persona, es escasa. Sumado a esto, es poca la gama de opciones en el ámbito educativo, de salud, en recursos materiales o inmateriales, y en la participación ciudadana para la toma de decisiones de política pública. Igualmente, la privación de oportunidades para una vida digna contribuye al sufrimiento de la población víctima del conflicto, lo cual hace que sean más vulnerables, y esto repercute en sus vidas, debido a que se ve afectado aún más su sentir, pensar y actuar.

La violencia que ha permeado el territorio colombiano a lo largo de su historia ha dejado consigo un sinnúmero de víctimas, las cuales han sido vulneradas de diversas maneras o incluso hasta en más de una ocasión. Una gran parte de esta población afectada por las múltiples formas que representa el conflicto armado y la violencia política en Colombia, han sido mujeres, que, en su mayoría, son oriundas o han residido en alguno de los tantos pueblos quizás recónditos de este territorio, y que, sin duda, pocas han tenido la oportunidad de contar su historia y mucho menos de recibir las ayudas necesarias y pertinentes, a raíz de su experiencia.

Según datos publicados por la Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas (2017), y siendo esta la información más actual encontrada, la mitad de las más de ocho millones de víctimas que deja el conflicto armado en Colombia son mujeres; lo anterior se evidencia claramente en el Registro Único de Víctimas (RUV), donde las mujeres representan el 49.73 % de las 8.347.566 víctimas, es decir, son 4.151.416 mujeres víctimas incluidas en dicho registro.

En estos casos, la mujer está expuesta directa o indirectamente a situaciones de violencia, discriminación, desigualdad e intolerancia, pérdida de un ser querido, destierro forzado de su hogar, reclutamiento de sus hijos o de su pareja por los agentes armados, además del padecimiento al ser violadas o abusadas sexualmente durante mucho tiempo, sufriendo traumas sociales, fisiológicos, afectivos y psicológicos, que generan una desestabilización fami-

liar –ruptura forzada de vínculos afectivos–; esto, además, desemboca en un sentimiento desgarrador y desolador, que propicia un estado de duelo, causando sentimientos de culpa y remordimiento. Se entrelaza entonces una gran desesperanza y una visión negativa del futuro. Es allí, donde surgen pensamientos mortíferos, al no tener otra alternativa para terminar con ese sufrimiento que ahoga el alma, como lo manifiesta la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas (2013).

Las mujeres representan y construyen, junto con las organizaciones, memoria histórica, ya que ellas han roto su silencio y muestran la verdad frente a los abusos y los crímenes cometidos por los responsables del conflicto armado en los diferentes escenarios colombianos. Asimismo, se han empoderado y han reconstruido estas poblaciones vulnerables (Hernández, 2015). Bajo este panorama, es menester hacer referencia al tema de salud mental, ya que depende de cómo se ve y se siente el individuo frente a sí mismo y a los demás, y cómo enfrenta las demandas de su vida en el aquí y el ahora –basado también en las experiencias pasadas–, que sumado a lo anteriormente mencionado, permite que el sujeto pueda desarrollar actitudes, habilidades, potencialidades, capacidades y libertad de elegir, ayudándole a trascender y alcanzar su realización personal (Carrazana, 2002).

El ser humano viene a este mundo con una finalidad muy concreta: buscar una misión o norte a donde ir, como lo diría Víctor Frankl: “El sentido de la vida, está en hallar un propósito” (Frankl, 2015, p. 201), pero cuando esta búsqueda se ve atropellada por experiencias que implican sufrimiento o dolor y, a su vez, se convierten en eventos traumáticos y/o frustraciones, es muy probable que se pierda ese sentido de vida y la persona caiga en un estado de desorientación. Así como lo refirió Velásquez (2009):

Quando estas frustraciones se presentan frecuentemente y en forma reiterativa, o cuando su intensidad es muy elevada, algunas personas llegan a experimentar una pérdida del sentido de su vida; sentimiento que, en situaciones extremas, puede incluso conducir al intento de suicidio o a la realización del mismo. (p. 101)

Por otra parte, en el escenario colombiano, los constantes conflictos que se viven a diario –enmarcados por la violencia sociopolítica–, crean en las personas un ambiente psicosocial que se podría denominar:

Situación límite, donde existe un evento de extremo riesgo vital para todas las personas, la cual imposibilita que las estrategias de afrontamiento sean adaptativas a la situación; y el presentar de manera persistente situaciones límite contribuye a que el trauma se convierta en lo que Bettelheim llama un ‘estado de traumatización extrema’ donde se destruye[n] todas las barreras psíquicas ... y donde de esta forma, la muerte alcanza entre los sobrevivientes el estatus de fatalidad. (Madariaga, 2002, p. 13)

Lo anterior induce la importancia del abordaje del fenómeno de la pérdida del sentido de la vida, desde la prevención del comportamiento suicida, pues las víctimas enfrentan situaciones límite –la violencia en todas sus formas– que probablemente generen una pérdida de esperanza de lo que puede pasar con sus vidas, con base tanto en lo que quedó y están viviendo después de los hechos, como en lo ocurrido durante los mismos; tales circunstancias crean entonces una huella imborrable que llega al estado de trauma extremo del que habla Madariaga (2002).

Sin embargo, puede haber también otras dificultades relacionadas con el comportamiento suicida, como el trastorno de estrés postraumático, después de sucesos de violación, desastres naturales, conflictos, entre otros. Hechos de ese tipo aumentan la probabilidad de suicidio, cuando el paciente depresivo ha experimentado previamente victimización, como lo sugirieron Robles et al. (2013, p. 22).

Se puede decir que los intentos de suicidio son más frecuentes en las mujeres que en los hombres (las tasas son más altas en las mujeres y la razón mujer/hombre se ha mantenido alrededor de 1,8 %), siendo esta la estadística preocupante (Ministerio de Salud, 2018).

Además, el informe de la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud [MINSALUD] y COLCIENCIAS, 2015) para el periodo de 2015 detalló que el 7 % de adultos del área urbana y el 5 % del área rural, pensaron en suicidarse. De las personas con ideación suicida, el 9,3 % tenía trastorno depresivo, el 6,7 % manifestaba trastorno de ansiedad, el 12,3 % sufrió un evento traumático por conflicto armado y el 15,2 % fue afectado por el desplazamiento forzado; esto también lo especificó Velásquez (2019). Gutiérrez-García et al. (2006) agregaron que la OMS ha estimado que estas cifras pueden "duplicarse en 20 años típicamente, 25 % de quienes intentaron una vez el suicidio, lo intentará nuevamente dentro del siguiente año y 10 % lo logrará en el plazo de diez años" (p. 68). Esto pone en consideración, la forma como son clasificadas las personas que arriban a los diferentes centros de salud con intentos de suicidio y la consumación de los mismos, puesto que en múltiples ocasiones los informan como una intoxicación doméstica, mas no como lo que es.

En ese orden de ideas, es importante mencionar que para quienes han tenido el rol de víctimas, la muerte puede ser la mejor salida y darle fin de esta forma a su sufrimiento; es allí donde puede presentarse el 'síndrome presuicidal', el cual se caracteriza por un *estrechamiento psíquico*, que se manifiesta cuando la persona decide suicidarse, gracias a múltiples estresores, impotencia y desesperanza frente a ciertas experiencias críticas vividas o por las que aún están viviendo. Esto puede inferirse del trabajo de Robles et al. (2013, p. 20).

Por consiguiente, es imprescindible comprender las tres fases del comportamiento suicida, comenzando por las *conductas suicidas*, las cuales van encaminadas a conseguir consciente o inconscientemente el acto final del suicidio. A su vez, está la *ideación suicida*, que se presenta cuando hay ideas de quitarse la vida, a partir de la pregunta por la existencia misma; y, finalmente, está el *intento suicida* que es la conducta manifiesta de atentar contra la propia vida, sin llegar a consumir el suicidio aún (Mansilla, 2010, p. 12). En otro aspecto, se debe aclarar que el suicidio es multifactorial, lo que quiere decir que existen infinidad de factores considerados de riesgo y que contribuyen notablemente

a que un individuo llegue a presentar una conducta suicida; estos aspectos varían desde lo psicológico, jurídico, moral, religioso, sociológico y, no menos importante, en lo psicopatológico (Médicos sin Fronteras, 2013).

García-Rodríguez (2016) dedujo que aunque en el municipio de Cañasgordas, ubicado al Occidente medio del departamento de Antioquia (Colombia), el mayor número de muertos estuvo en los hombres, las mujeres fueron las más afectadas por el conflicto, por los traumas psicológicos que sufrieron ante la pérdida de sus seres queridos; relatan ellas que dejaron de vivir su cotidianidad y pasaron a un estado de nerviosismo constante, con muchos miedos, impotencia y desconfianza, así mismo estas tuvieron que salir a trabajar, dejar a sus hijos, abandonar sus tierras huyendo del horror y dolor experimentado a través del conflicto, buscando dónde y cómo sobrevivir con sus hijos, cuando eran sus padres, hermanos, esposos o incluso hijos quienes las sostenían. Tenían además que enfrentarse solas a la cultura machista, para defenderse, en su municipio, de los actores del conflicto que quisieran abusar sexualmente de ellas.

Por otra parte, las mujeres, se convirtieron en las familiares de los actores de los distintos grupos (fuerza pública, guerrilla, paramilitares), haciendo que los conflictos se adapten a las formas en que va fluyendo la vida. Por estas y muchas más vivencias que afectaron a las mujeres de este municipio, nació el interés de los autores de este capítulo por investigar si el trauma psicosocial en mujeres víctimas de la violencia política en este lugar, es un factor de riesgo determinante que contribuye a la configuración del comportamiento suicida con el paso del tiempo, teniendo presentes las preguntas ¿Cómo afectó el conflicto armado la salud mental de las mujeres del municipio de Cañasgordas? y ¿qué relación tiene con el trauma psicosocial y conducta suicida en estas?

¿Cómo llegamos a la construcción de este texto?

Buscando analizar estudios realizados en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia, fue de gran ayuda efectuar una exploración exhaustiva de información bibliográfica, histórica y conceptual, basada en el contexto local del municipio de Cañasgordas, Antioquia. Desde las ciencias sociales y humanas, se entiende al ser humano como un todo y, por eso, se deben considerar la totalidad de sus dimensiones. En tal sentido, fue primordial identificar posibles aspectos psicosociales compartidos por las mujeres víctimas de la violencia en este municipio, con el fin de percibir sus vivencias durante el conflicto armado.

El paradigma cualitativo con alcance descriptivo, que aplicamos en la presente investigación, tiene como propósito describir situaciones y eventos, ya que, por medio de este, se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, es decir, cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Como lo expresaron Hernández et al. (1991), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 59).

Lambert (2006) describió la fenomenología como una investigación sistemática de la subjetividad que se fundamenta en el pensamiento filosófico. Esta perspectiva experimenta la experiencia vital y, además, contribuye a explicar los fenómenos dados a la conciencia del sujeto, lo que quiere decir que es el estudio de las esencias, las cuales se cuestionan por la verdadera naturaleza de los fenómenos y la descripción de los significados vividos existenciales.

Por lo anterior, y partiendo de la información hallada en las distintas fuentes bibliográficas, se consideró que el propósito es comprender las experiencias subjetivas de las mujeres víctimas del conflicto armado en el municipio de Cañasgordas, Antioquia, quienes pudieran tener o no algún tipo de comportamiento o

conducta suicida a raíz de la gravedad de sus experiencias traumáticas durante tal conflicto. Por esta razón, la finalidad fue sintetizar la búsqueda, por medio de la creación de una encuesta tipo *Likert*, con la que se pretendía detectar si en la población de mujeres elegida existe o no algún tipo de comportamiento suicida ya sea por ideación o por intentos confirmados.

Tanto la encuesta tipo *Likert*, como la entrevista semiestructurada, se diseñaron como instrumentos para la recolección de datos sobre el fenómeno investigado, con base en categorías o variables que incluían aspectos biológicos, personales, psicológicos, emocionales, sociales, económicos, educativos, culturales. Se trató de obtener información sistematizada respecto a las incidencias socioafectivas que pueden influir en la aparición de algún pensamiento o conducta suicida, en las mujeres víctimas de conflicto armado colombiano.

Para el desarrollo de esta investigación se siguieron de forma estricta los principios éticos como:

La confidencialidad: para garantizar la privacidad de los datos compilados y proteger la identidad de las mujeres participantes.

Consentimiento informado: autorización de las participantes, garantizando que comprendan el propósito y los procedimientos de esta investigación, así como su derecho a retirarse en cualquier momento.

La Ley 1090 (Congreso de la República, 2006) establece como principios generales o universales para el ejercicio de la psicología en Colombia los de responsabilidad, competencia, estándares morales y legales, anuncios públicos, confidencialidad, bienestar del usuario, relaciones profesionales, evaluación de técnicas, investigación con humanos, y cuidado y uso de animales.

De la encuesta participaron 26 mujeres, los criterios para su selección fueron los siguientes: mujeres mayores de edad que residieron en el municipio de Cañasgordas, Antioquia, durante la época del conflicto (años noventa) y que estuvieran dispuestas a responder preguntas sobre las experiencias vividas en

ese momento. Para la selección de las categorías se tuvieron en cuenta variables individuales (información personal, nivel de educación, nivel de estabilidad emocional, nivel de autorregulación emocional), variables sociales (inclusión social, ayuda del gobierno), variables de afrontamiento (pilares de superación y motivación, herramientas de afrontamiento positivas y negativas, pensamientos auto saboteadores), y variables de salud (aspectos físicos y mentales afectados por el conflicto armado, síntomas emocionales y físicos de conducta depresiva, ideación suicida, imaginarios de la muerte).

Incidencias socioafectivas en el comportamiento suicida de mujeres víctimas del conflicto armado

De acuerdo con las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), la población de mujeres en Cañasgordas es del 48,8 %; en muchas ocasiones, ellas son cabeza de hogar. Vale la pena resaltar que la cifra de mujeres adultas (de 20 a 25 años) es del 3,5 %; y de 30 a 49 años, la proporción es del 2,5 %. En cuanto a las mujeres mayores, de 50 a 85 años y más, el porcentaje que habitaban en ese entonces Cañasgordas, es del dos al uno por ciento.

Asimismo, el 7.5 % de las mujeres presenta alguna limitación permanente; 2.039 mujeres aparecen ubicadas como víctimas del conflicto armado en el municipio de Cañasgordas, Antioquia; y en el periodo de 1998 a 2000 se presentaron 3 suicidios consumados, lo que significó el 4,5 por 100.000 habitantes (Manrique et al., 2002, p. 13).

La aplicación de la encuesta permitió identificar que el conflicto armado ha tenido un impacto significativo en las emociones de las mujeres participantes. Un 57.7 % de los casos reportó sentimientos de rabia, miedo y tristeza. Además, 42.3 % de la población se siente fácilmente irritada e impaciente, mientras que 38.5 % ha experimentado miedo durante más de un año, especialmente cuando

salen a la calle. También se encontró que 34.6 % de las mujeres se sienten inseguras en su entorno y que 61.5 % de ellas han perdido familiares, siendo este el impacto más fuerte del conflicto. En cuanto a los síntomas, 50 % ha tenido problemas para conciliar el sueño y 15.4 % ha reportado dificultades para realizar sus actividades laborales con normalidad. Ello evidencia que estas mujeres han tenido vivencias dolorosas y traumáticas como resultado de la violencia en Cañasgordas, Antioquia, lo que ha afectado su salud psicológica, social, familiar y personal.

La población encuestada fueron mujeres adultas; en su mayoría (38.5 %) tenían entre 50 y 59 años; nacieron y/o residieron en el municipio de Cañasgordas, Antioquia, durante los años noventa, época en que el conflicto armado se recrudeció en toda Colombia. Además, el estado civil que predominó entre las encuestadas fue la viudez (46.2 %). Un 84.6 % aún residen en Cañasgordas, son muy pocas (7.7 %) aquellas que se encuentran actualmente en otra región de Antioquia (Medellín, por ejemplo). Actualmente, una parte de la población encuestada vive con su pareja, hijos y otros (61.5 %).

Se detectó que el perfil académico predominante en la población es de técnico, tecnólogo o profesional (34.6 %), seguido de graduadas de secundaria (26.9 %). Entre las participantes encuestadas, se observó que la ocupación más común es la realización de las tareas y cuidados del hogar (38.5 %) y un 26.9 % son empleadas.

A través de la encuesta, fue posible conocer que la salud de estas mujeres se ha visto afectada a raíz de los sucesos vividos por el conflicto armado, sobre todo, debido a la pérdida de familiares en medio de la violencia armada. Especialmente, desde el aspecto emocional, se evidenciaron expresiones como: “sentía miedo y rabia de no poder hacer nada y no poderme defender”, “es difícil manejar esta situación, porque se siente miedo, temor y angustia”, “emocionalmente no olvido, en cada momento está presente lo vivido”, “me acuerdo de todo eso y se me vienen las lágrimas”. También, desde el aspecto vincular, debido a la pérdida de familiares durante el conflicto armado, una de

las entrevistadas señala: “mis hijos tomaron la pérdida de papá no de manera muy tradicional... mi hijo empezó a refugiarse en el licor y mi hija intentó atentar contra su vida cinco veces”, “en mi casa está prohibido tocar el tema de mi esposo, porque nosotros todavía no asimilamos la pérdida de él”. Hewitt et al. (2016) destacaron que la información acerca de la prevalencia de síntomas y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado es condicionada, por esta razón, a pesar de que se han realizado estudios representativos en Colombia con población adulta afectada por el conflicto, estos aún son escasos y reportan comorbilidad entre trastorno de estrés postraumático, ansiedad y depresión.

La vulneración de los derechos de las personas refiere un tipo de pérdida o de flagelo de su dignidad, por lo que es fundamental comprender que esto significa atravesar por un duelo, entendido como un proceso y no un estado, que depende de cada sujeto y que puede requerir hasta aproximadamente tres años. Durante este periodo, se presentan constantes altibajos entre negación, rechazo, tristeza, calma, motivación, y muchas otras sensaciones (Ortego et al., 2001). Considerando esto, es indispensable mencionar que, desde el discurso de una de las mujeres encuestadas, surgió un tema importante: el abuso sexual, un suceso por el cual tuvo que atravesar, sumado a la pérdida de un familiar y el desplazamiento forzado; ella lo refería de la siguiente manera: “quienes mataron a mi hermano me acosaban, y me perseguían. Me decían cosas obscenas, me manosearon y tocaron mis partes íntimas”. Esto es solo un ejemplo de aquellas mujeres vulneradas; convertidas en parte de las innumerables víctimas de una lucha armada que no ha dado tregua y que sí ha derivado en una cantidad incalculable de vacíos, procesos sin realizar, duelos sin cumplir y heridas sin sanar.

En otros casos, se observó que, a causa del desplazamiento forzado, la población de mujeres encuestada manifestó: “yo no me fui de aquí porque quise, sino porque fui amenazada”, “me ausenté del municipio cuando lo mataron”. Por ello, se puede decir que los sucesos vividos, les han imposibilitado conciliar el sueño con normalidad, pues ellas expresan: “no hay tranquilidad para dormir”.

Asimismo, refieren no poder realizar sus actividades laborales con normalidad. Esto se debe a que emergen estrategias de afrontamiento, que se pueden dividir en dos categorías: beneficiosas o perjudiciales. Las primeras, son una motivación y una alternativa para seguir luchando y viviendo. En contraste, las perjudiciales pueden ser consideradas graves, porque el individuo se limita, no encuentra salida, se estanca, lo que puede representar factores de riesgo (Gantiva et al., 2010).

Debido a las experiencias vividas durante el conflicto armado, se origina una afectación en la salud mental de las personas, tal como lo plantearon Hewitt et al. (2016). Entre las afecciones psicológicas más comunes, se destaca la depresión mayor, lo cual coincide con lo que ellas mismas narran: “recibo citas particulares con psiquiatra, porque tengo depresión crónica”, “a raíz de esto tengo que ir a psicoterapia y psiquiatría”, “la vida te cambia en un segundo, te da un giro de 180 grados y te sumerges en algo que nunca pensaste que ibas a estar”, “mi estilo de vida cambió demasiado”, “la vida social se acabó completamente”, “las enfermedades se fueron acumulando y vuelvo a revivir el sufrimiento y dolor”, “mi cuerpo comienza a tener dolores más fuertes y seguidos”, “no volví a ser yo misma, se me acabó mi vida social”.

Según lo revelado en la encuesta, estas mujeres se ven afectadas por el hecho de haberse visto involucradas en el conflicto armado, puesto que no se sienten seguras y, en algunos casos, han decidido aislarse socialmente por decisión propia: “yo misma me aislé del mundo”, “no quiero hablar con nadie”. Como consecuencia de los sucesos traumáticos vividos durante el conflicto armado, estas mujeres tienden a sentirse ansiosas y nerviosas hasta por más de un año, ya sea en lugares públicos, pero también en lugares poco concurridos o muy solos e, incluso, en sus propios hogares: “mi lugar de vivienda, se convierte en el lugar donde nunca quisiera estar, en vez de mi refugio”, “le tengo temor, pavor, sentir un tiro”, “es un temor que yo creía que al pasar los meses iba a ir mermando, pero eso no desaparece”, “destroza los nervios y te los pone de punta”, “me siento intranquila y con desconfianza”.

A la falta de seguridad, en términos de Londoño et al. (2012, como se cita en Hewitt et al., 2016), se suman altas prevalencias de síntomas de ansiedad (de 25.7 % a 32.5 %), trastornos de somatización (de 61 % a 73.8 %), abuso de alcohol (de 23.8 % a 38.1 %) y trastornos de la alimentación (de 4.7 % a 11.9 %) entre las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Estos resultados sugieren que la salud mental de ellas se ve gravemente afectada por las consecuencias del conflicto.

Además, se pudo confirmar que un año después de haber sufrido eventos traumáticos, las mujeres afectadas tienen altos índices de trastorno de estrés postraumático (37 %), trastorno de ansiedad generalizada (43 %), depresión mayor (38 %) y riesgo de suicidio 45 % (Londoño et al., 2005).

En este contexto, la mayoría de las mujeres encuestadas hablaron sobre sus dificultades para manejar y controlar sus emociones, sobre todo en situaciones de estrés, lo que puede llevar a irritarse e impacientarse fácilmente. También se halló que tienen dificultades para controlar sus preocupaciones, lo que les hace sentir incapaces de manejarlas adecuadamente. Además, el sentimiento que frecuentemente les trae pensar en los sucesos, gira en torno al miedo y a la tristeza, lo que representa un desánimo constante por lo vivido en el conflicto.

Amaris et al. (2013) sugirieron que los procesos de afrontamiento son herramientas psicológicas que usan las personas para enfrentarse a situaciones estresantes, las cuales pueden generar beneficios personales y contribuir al fortalecimiento individual. Además, destacaron que estos procesos de afrontamiento no solo se dan de forma individual, sino también en el ámbito social, principalmente dentro de los grupos familiares, con el fin de mantener y/o recuperar el equilibrio y el bienestar de sus integrantes.

Por ende, se logró identificar mediante la encuesta que la familia es muy importante para estas mujeres, puesto que la consideran el principal pilar de superación en sus vidas: “o me sigo sumergiendo o empiezo a seguir adelante con lo único que me quedó que fueron mis hijos”, “Mis hijos son la vida mía,

por ellos es que estoy viva, ellos son mi mayor tesoro”, “mi papá, mi mamá y mis hermanos han estado muy pendientes de mí”. Sin embargo, consideran que la presencia de Dios en sus vidas es de suma importancia: “la fe y la fuerza familiar nos han mantenido y gracias a Dios nunca nos ha faltado nada en la vida”.

A raíz de los sucesos vividos, un 3.8 % de las mujeres encuestadas manifestaron haber presentado cambios en cuanto a sus hábitos, como el inicio de consumo de alcohol o cigarrillo, pero un 30.8 % de estas refieren no haber presentado cambios drásticos en su actitud. Aun así, manifiestan que los pensamientos –cuando se enfrentan a alguna situación difícil– se centran en dedicar más tiempo en analizar, pensar bien antes de hacer las cosas y a partir de ello, deciden qué hacer. Lo anterior, se relaciona con el hecho de –a pesar de sentirse frustradas por lo vivido– haber querido luchar por sus derechos y los de los demás.

En cuanto a la opinión que tenían acerca de la muerte, las mujeres encuestadas, manifestaron diferentes puntos de vista, sin embargo, concuerdan con que la muerte es algo que tarde o temprano sucederá. Según Herrera (2016),

es normal que ante el conflicto armado las personas tiendan a desarrollar sentimientos de desesperanza e ideación suicida, un hecho alarmante para la sociedad colombiana, pues nos indica que existe al interior del conflicto armado un problema grave de salud mental. (p. 23)

Lo que se sustenta a través de las respuestas dadas por algunas de las mujeres entrevistadas, puesto que manifiestan tener estados emocionales de desesperanza, que afectan la motivación que tienen frente a sus expectativas de vida, cuando refieren que: “Me acostumbre a vivir con esto, que es algo que pasó, y que no hay remedio”, “Estuve unos días en que me entregué mucho a tomar, esa era la vida mía, ese es un episodio negro de mi vida”, “Se vienen preguntas a la mente sobre sí muchas oportunidades podrían ser diferentes”, “¿Qué sería de mi vida sin mis hijos? sería aún más triste de lo que es”, “o me muero o sobrevivo a ésta”.

Como consecuencia de esta desesperanza, ellas manifestaron: “No tenía límite y llegaba a la casa a golpearme, desesperada”, “La tristeza me llevó a una depresión, quería morirme, intenté hacerme daño. Yo no quería estar más, solo quería desaparecer de este mundo”, “Yo me decía que en este mundo no quiero estar más, yo me quiero morir”.

En contraposición, las *habilidades para la vida* son definidas por Loaiza y Castro (2020) como

un grupo de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones con mayor seguridad, comunicarse de manera efectiva y asertiva, también al desarrollar destrezas para enfrentar situaciones y solucionar conflictos. (p. 38)

Estas habilidades no siempre implican un final exitoso, pero avivan las capacidades que tiene cada sujeto para disminuir y evitar conflictos; por ello, se ponen al servicio de las personas como una alternativa y herramienta para que se ayuden a sí mismas a salir adelante, a superar los obstáculos y resignificar sus historias, puesto que contribuyen a que estas mujeres finalmente manifiesten que las ideas de hacerse daño ya no están.

Además, lo vivido en el conflicto armado generó en ellas sentimientos que dejaron una huella imborrable para el resto de sus vidas, que puede representar una habituación a la experiencia vivida y para otras un descenso en la motivación existencial, de esta manera: “Es algo que no se supera”, “Es mejor vivir en silencio”, “Se transforma la vida, tan imposible de volver a ser igual”, “No volver a recordar y olvidar lo que pasó”, “Soy víctima por todos lados, entonces volver a contar la historia siempre lo pone a uno sensible”.

Por último, y no menos importante, según las respuestas proporcionadas en la encuesta, el gobierno o en este caso la administración municipal no les ha brindado las suficientes ayudas, lo que podría considerarse como delicado, puesto que, según la Ley 1448 de 2011 de Víctimas, es obligatoria “la imple-

mentación de programas de atención psicosocial y salud integral a las víctimas del conflicto, comenzando por las zonas con mayor presencia de personas afectadas, e incluyendo aspectos como la gratuidad, la interdisciplinariedad y la atención individual, familiar y comunitaria” (Médicos Sin Fronteras [MSF], 2013, p. 3).

Por lo tanto, estas mujeres están siendo vulneradas, ya que no se está contribuyendo adecuadamente con el proceso de reparación. Una gran cantidad del porcentaje de mujeres encuestadas, manifiestan no haber recibido ninguna ayuda: “Yo que soy de las clases más bajas, nunca he recibido protección por el gobierno”, “No he tenido ayuda profesional”; a pesar de que la mitad de ellas refieren haber recibido algún tipo de ayuda económica; afirman: “He tenido ayuda con algunas capacitaciones en la mesa de víctimas”.

No obstante, es importante resaltar que una indemnización económica no repara el malestar psicológico, el trauma experimentado que va acompañado del sufrimiento, los duelos que vivieron con cada una de sus pérdidas, tanto de sus bienes materiales como de sus familiares y el bienestar que pudieron llegar a tener (Salgado et al., 2011).

Cudris et al. (2018) afirmaron que esto demuestra la necesidad de acompañar a quienes han sido víctimas de violencia sociopolítica, ya que todo lo vivenciado por estas personas, en este caso mujeres, ha quedado como huellas; algunas son visibles, como las ruinas de sus hogares o lugares de trabajo, heridas físicas presentes en sus cuerpos e incluso las ausencias reflejadas en pérdidas y la muerte. Sin embargo, otras heridas no son visibles, y son aquellas que se enmarcan en traumas psicológicos, los daños morales y la vulneración de los valores en los que se supone está basada la humanidad. Por lo tanto, es indispensable proponer, planear y promover, (con base en las necesidades) las herramientas pertinentes para que, a partir de la salud pública, se intervenga a las diferentes poblaciones, en este caso a las mujeres víctimas del conflicto armado, con la finalidad de mitigar el daño, ya sea porque se esté en situación de conflicto, o porque haya sucedido tiempo atrás.

Consideraciones finales

Con base en la revisión bibliográfica y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, tanto en la encuesta como en las entrevistas, concluimos que la desesperanza, la pérdida de sentido de vida y otras afecciones negativas afectan considerablemente la vida de las mujeres víctimas del conflicto armado, llegando a agravarse hasta el punto de generar ideación y/o intento suicida.

Es menester resaltar que se debe prestar atención y servicio a quienes lo necesitan y piden, para poder identificar a tiempo qué personas están siendo más afectadas, y de esta manera brindar el apoyo profesional pertinente, que les sirva de guía y ayuda, con el propósito de que estas mujeres –que en algún momento fueron víctimas de conflicto armado–, encuentren razones para avanzar, y por supuesto, llevar una vida más tranquila y feliz.

Asimismo, la población encuestada refirió que a veces lo que más necesitan es: sentir que ellas importan, que otros se preocupan por ellas; hablar acerca de la situación, contar su historia, que las escuchen, que no las juzguen.

La ayuda psicológica es importante para que las mujeres víctimas del conflicto armado puedan procesar los hechos que han vivido y no los vean como algo que deban soportar en solitario o que se deba considerar normal.

A su vez, es indiscutible hablar de la necesidad de reparación de tejido social y subjetivo de las comunidades y las personas, comprendiendo lo que implica la violencia como resultado de un extenso conflicto armado, que deja a su paso una población expuesta a las afectaciones psicológicas y psicosociales y con ello, la alteración de lógicas adecuadas y civilistas a todo nivel.

Referencias

- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Cudris, L., Barrios, Á., & Jiménez, L. (2018). Afectaciones psicológicas presentes en víctimas del conflicto armado del departamento del Cesar. En M. Silva, A. Silva, y G. Staden (Eds.), *Intervenciones psicosociales, cronologías contextos y realidades*. Universidad Metropolitana.
- Cudris, L., & Barrios, A. (2018). Malestar psicológico en víctimas del conflicto armado. *Revista CS*, (26), 75-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i26.3292>
- Congreso de la República. (6 de septiembre de 2006). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2021/03/Ley-1090-de-2006- anotaciones-jurisprudencia.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005). *Boletín Censo General 2005: Perfil Cañasgordas, Antioquia*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/canasgordas.pdf>
- Echandía, C. (2001). La violencia en el conflicto armado durante los años 90. *Opera*, 1(1), 229-245.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gantiva, C., Viveros, A., Dávila, A., & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 63-70.

- García-Rodríguez, B. M. (2016). *Una verdad que perdura en el tiempo. Memoria histórica del conflicto armado en el municipio de Cañasgordas (Antioquia)*. Conciudadanía.
- González, W. (2015). Colombia: el paradigma existencial de la violencia, 17, 68-77. <https://doi.org/10.17227/ppo.num17-4405>
- Gutiérrez-García, A., Contreras, C., & Orozco-Rodríguez, R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud mental*, 29(5), 66-74.
- Hernández, M. C. (2015). Las mujeres víctimas de El Salado: Una reflexión ética del conflicto armado. *Trans-pasando Fronteras*, 8, 53-65.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, J., Ramírez, A., & Barbosa, J. (2017). *Conflictos y posconflictos. Pasado y presente en América Latina y el Caribe, caso Colombia*. Cabimas, CECAR.
- Herrera, E. (2016). *Consecuencias en la salud mental de actores y víctimas del conflicto armado*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://www.ucc.edu.co/prensa/2016/Paginas/consecuencias-en-la-salud-mental-de-actores-y-victimas-del-conflicto-armado.aspx>
- Hewitt, N., Juárez, F., Parada, A., Guerrero, J., Romero, Y., Salgado, A., & Vargas, M. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, 47(4), 517-529.

- Lasso Urbano, C., Zamora Bastidas, E., Juajibioy Otero, H. A., & Gordillo Castillo, A. del C. (2023). Violencia sociopolítica del conflicto armado en Colombia: las resistencias de las mujeres como apuestas de paz. *Eirene estudios de paz y conflictos*, 6(10), 101-130.
- Loaiza Roda, N. J., & Castro Guamanga, L. J. (2020). Capacidad de adaptación al cambio desde la formación en habilidades para la vida, impartidas por las profesionales en formación, a los estudiantes del liceo femenino Mercedes Nariño (Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://hdl.handle.net/10656/12871>
- Londoño, N. H., Muñiz, O., Correa, J. E., Patiño, C., Jaramillo, G., Raigoza, J., ... Rojas, C. (2005). Salud mental en víctimas de la violencia armada en Bojayá (Chocó, Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 493-505.
- Madariaga, C. (2002). Trauma psicosocial, trastorno de estrés postraumático y tortura. *Serie Monografías*, 11, 1-24. https://www.cintras.org/textos/monografias/monog_trauma_psicosocial_espanol.pdf
- Manrique, R., Ochoa, F., Fernández, L., Escamilla, R., & Vélez, E. (2002). Comportamiento del suicidio en Antioquia 1998-2000. *Revista CES medicina*, 16(3), 7-17.
- Mansilla, F. (2010). *Suicidio y prevención*. Intersalud, Palma de Mallorca.
- Médicos sin Fronteras. (2013). Las heridas menos visibles: Salud mental, violencia y conflicto armado en el sur de Colombia. https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/Informe-Colombia_Junio-2013.pdf
- Ministerio de Salud & COLCIENCIAS. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental 2015 Tomo I. Ministerio de Justicia y del Derecho. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf

- Ministerio de Salud. (2018). *Boletín de salud mental. Conducta suicida*. Subdi-
rección de enfermedades no transmisibles. Ministerio de Salud. [https://
www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/
boletin-conducta-suicida.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf)
- Ortego, M., López, S., Álvarez, M., & Aparicio, M. (2001). *Ciencias Sociales
II—El Duelo*. Open Course Ware. Universidad de Cantabria.
- Restrepo, E., García-Cardona, D., & Otálvaro, A. F. T. (2021). La violencia contra
las mujeres en Colombia: un desafío para la salud pública en cuanto a su
prevención, atención y eliminación. *Revista CES Derecho*, 12(1), 167-175.
<https://doi.org/10.21615/cesder.12.1.9>
- Robles, J., Acinas, P., & Pérez-Íñigo, J. (2013). *Estrategias de intervención
psicológica en la conducta suicida*. Síntesis.
- Salgado-Ruiz, D., Nobles-Montoya, D., & Ruiz-Arias, V. (2011). Indemnización
del dolor y subjetivación del trauma en víctimas del conflicto armado.
Pensando Psicología, 7(12), 128-133.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas. (2013). *Mujeres
y conflicto armado*. [https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/
documentosbiblioteca/mujeres.PDF](https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres.PDF)
- Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas. (2017). *En Colombia,
4.2 millones de víctimas del conflicto armado son mujeres*. [https://www.
unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/en-colombia-42-
millo-
nes-de-victimas-del-conflicto-armado-son-mujeres-alan](https://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/en-colombia-42-millones-de-victimas-del-conflicto-armado-son-mujeres-alan)
- Velásquez, L. (2009). Logoterapia con personas que experimentan dolor, sufri-
miento y pérdida del sentido de la vida. *Revista CES psicología*, 2(2)95-105.

Velásquez, P. (2019). Informe indica aumento del suicidio en Colombia. Consultor Salud. <https://consultorsalud.com/informe-indica-aumento-del-suicidio-en-colombia/>

Velásquez, R., & Gómez, D. (1993). Mortalidad y problemas emocionales: el suicidio en Colombia 20 años después (1970-1990). *Acta Médica Colombiana*, 18(2), 113-118.

Capítulo 4

Las mujeres indígenas protagonistas de su historia, en el marco de la violencia social y política¹

Indigenous women protagonists of their history, in the
framework of social and political violence

Yuliana Castro Álvarez*

Yuliana de los Ríos**

Wilmer Alonso Álvarez***

Julio Cesar Córdoba Upegui****

¹ Este texto se deriva del trabajo de grado titulado: “Las mujeres indígenas protagonistas de su historia, en el marco de la violencia social y política”, desarrollado en el año 2020, para optar al título de psicólogos. Quienes participaron en el estudio, lo hicieron de manera voluntaria, conocen lo aquí documentado y aceptaron la divulgación de la información por ellas suministrada. El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento de la institución editora ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos; así mismo, declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

* Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: yuliana.castroal@amigo.edu.co

** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: yuliana.delosriosco@amigo.edu.co

*** Psicólogo (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: wilmer.alvarezme@amigo.edu.co

**** Psicólogo (Universidad de Antioquia). Especialista en Pedagogía para el desarrollo de aprendizaje autónomo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: jcordoba266@gmail.com

Resumen

El trauma psicosocial se vive en gran parte de Latinoamérica y uno de los contextos en los que más estragos y por más tiempo se presenta, es en Colombia; siendo su principal generador la violencia política, mediante la cual se vulneran los derechos de las comunidades etiquetadas como "minorías", como las comunidades indígenas y, especialmente las mujeres, las principales afectadas por dicha violencia. El diseño metodológico usado en este estudio, es cualitativo con un enfoque crítico social; los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Esto nos condujo al conocimiento de una gran diversidad de pueblos, costumbres, cosmogonías, lo que hizo posible entender de una manera más clara sus lógicas como grupo étnico. A través de lo encontrado, se demuestra la importancia del empoderamiento de la mujer en temas de liderazgo y formación de sus comunidades para la transformación y desarrollo de sus sociedades, facilitando la deconstrucción del discurso patriarcal originario y, con ello, el reconocimiento de los roles participativos que pueden desempeñar en sus comunidades y en otros contextos.

Palabras clave

Mujer indígena; Resignificación; Bienestar; Trauma psicosocial; Violencia política; Conflicto armado.

Abstract

Psychosocial trauma is experienced in a large part of Latin America and one of the contexts in which it is most ravaged and for the longest time is in Colombia; being its main generator, political violence, through which the rights of communities labeled as "minorities" are violated, such as indigenous communities, and especially women, one of the main affected by such violence. The methodological design used is qualitative with a critical social approach, the instruments used were the semi-structured interview and documentary analysis. This led us to the knowledge of a great diversity of peoples, customs, cosmogonies, which made it possible to understand in a clearer way their logics as an ethnic group. Through what we found, we demonstrated the importance of empowering women in matters of leadership and formation of their communities -for the transformation and development of their societies-, facilitating the deconstruction of the original patriarchal discourse, and with it, the recognition of the participatory roles they can play in their communities and in other contexts.

Keywords

Indigenous women; Resignification; Wellbeing; Psychosocial trauma; Political violence; Armed conflict.

Introducción

“Quien dijo que ando solo. Tal vez me han mirado
caminar sin compañía, pero mi pensamiento
mi alma, mi espíritu andan con mi gente, ellos
piensan en mí. Yo no ando solo”
(Jamiyo-Juagibioy, 2010, p. 117).

“El reto que se tiene es cambiar las concepciones de la mujer indígena y trabajar por la educación, partiendo de la memoria histórica que es lo que nos mantiene vivas hoy en día”, son las palabras de Dahiana Narváz (Comunicación personal), exvicepresidenta del cabildo de la Universidad de Antioquia; mujer perteneciente a la comunidad Inga, que se ubica en el municipio de Santiago, en el departamento del Putumayo al sur de Colombia, pero quien se encuentra como estudiante de la Universidad de Antioquia buscando proyectarse profesionalmente en aras de ayudar a su comunidad y a las mujeres indígenas del país. Su narrativa invita a que las mujeres indígenas se reconozcan como sujetas políticas y capaces de transformar su territorio. Esto es una apuesta para reivindicar la garantía de los derechos humanos y de la mujer y, así mismo, su participación política, en un contexto donde la violencia sigue perpetrando maltratos y lesiones a todo nivel para las comunidades, siendo las afro, campesinas e indígenas, las mayormente agredidas y/o amenazadas.

En ese sentido, la mitad de la población convertida en víctima, son mujeres afectadas en distintos modos y razones por el hecho de ser mujeres, por pertenecer a una población étnica, por habitar territorios que el Estado hace mucho tiempo ha mantenido en el olvido, dejándoles en situación de alto riesgo; “el terror desplegado como estrategia de administración de la vida implica diferentes prácticas de violencia, siendo una de las más constantes, la utilización de las mujeres indígenas como ‘botines de guerra’ por los actores armados legales e ilegales” (Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Nacional Indígena de Colombia, 2019, p. 482). De acuerdo con el censo

nacional llevado a cabo en el año 2018, la población indígena en Colombia es de 1.905.617 personas, correspondiente al 3.4 % de la población total. Del 1.905.617 indígenas colombianos que componen los 115 pueblos étnicos de este tipo, el 50,1 % son mujeres (Departamento Administrativo Nacional de Estadística et al., 2019). Estos pueblos han sido los guardianes de América y que siguen luchando por el cuidado de la tierra y sus riquezas naturales, no obstante, en su mayoría son desplazados de sus territorios por el conflicto armado interno, otros han sido asesinados y con ello, su identidad, su lengua y su cultura.

A lo largo de la historia, se han presentado diferentes prácticas, que han llevado a la legitimación de la violencia contra estos pobladores legendarios, a quienes se les vulnera los derechos de la tierra, y se invisibilizan, construyendo barreras de odio y de polarización entre el mismo pueblo campesino, afro, y demás, a quienes se les empuja de diferente modo a que violenten las comunidades indígenas. A ello ha contribuido el Estado con la implementación de un discurso marginalista y atroz, y que, por demás, se alimenta del sistema patriarcal y neoliberal, convirtiendo a la mujer en un trofeo de guerra.

Esto, ha llevado a las mujeres indígenas protagonistas de su historia, en el marco de la violencia social y política, alzarse a viva voz en defensa de sus derechos, tanto así, que en la actualidad han logrado grandes avances en lo que se refiere a la participación femenina en diferentes esferas (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer [CLADEM], 2011). Sin embargo, en América Latina, aún permanecen factores de discriminación por género. En muchos casos se combina con otras categorías, como el hecho de ser pobres, indígenas, campesinas, afrodescendientes, lesbianas, migrantes o desplazadas, convirtiéndose así en una discriminación multifactorial; en donde la población indígena, en el caso de las mujeres, son las más vulneradas por el conflicto armado, la participación política y comunitaria, evidenciándose baja representación en estas esferas de la vida en sociedad, aun cuando existen leyes, sentencias y resoluciones que instan a que la mujer participe en todos los procesos de construcción de paz y seguridad; de lo cual se puede extraer

que, si bien se han reducido algunas brechas respecto a la participación de la mujer, actualmente siguen siendo vistas como meros instrumentos para el cumplimiento de las metas de los demás.

Es por ello que esta investigación se centró en las mujeres indígenas que, habiendo padecido los horrores del conflicto armado, han resignificado su dolor y se han convertido en agentes de cambio. Por tanto, es importante visibilizar los procesos que ellas lideran en sus territorios, para la emancipación, descolonización, arraigo de sus tierras y la pervivencia de su identidad, a través de sus prácticas culturales, artísticas, sus capacidades liberadoras y todo su potencial humano, resaltando su contribución para el bienestar de sus comunidades. "Las mujeres, en Inga, las warmi, son las cuidadoras de la palabra, de la lengua, y de la trasmisión del sentir, pensar y actuar como pueblos indígenas" (Departamento Administrativo Nacional de Estadística et al., 2019, p. 117).

¿Cómo llegamos a la construcción de este texto?

El paradigma que soporta el presente estudio es el crítico social, y "pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa, y sobre todo, que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades" (Alvarado & García, 2008, p. 189); lo que permite que sea una investigación cualitativa.

El desarrollo de esta partió de una revisión bibliográfica, documental y videográfica, de la que se recolectó información relacionada con la participación de las mujeres indígenas, tanto en sus territorios como en otras esferas sociales. Esto permitió identificar, analizar y comprender que sus cosmogonías y sus estilos de vida, responden a unas dinámicas completamente distintas a las ya conocidas, dejando de lado los prejuicios que pueden sesgar la investigación. Para dicho acercamiento se diseñó una encuesta cerrada tipo Likert,

además de una entrevista abierta, que permitió construir un análisis crítico, y finalmente unas conclusiones frente a lo encontrado; todo lo anterior, apoyado en historias de vida como método de investigación psicosocial, “uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer cómo las personas” entienden y viven el mundo que les rodea (Hernández, 2009).

En el proceso de investigación se consideraron dos videos como fuentes de información. El primero, Ati Quigua “derechos de la naturaleza y pueblos indígenas” (Canal Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, 2019), en el que se le hace una entrevista a una mujer indígena -líderesa-, perteneciente a una de las comunidades de la Sierra Nevada; el segundo video es el capítulo dos: Mujer (Canal Caracol, 2019) de una serie de cortos denominada “30 años del predio Putumayo”. Asimismo, se hace un acercamiento a dos textos: “Recordar y reparar en Colombia” (Díaz-Gómez et al., 2009), y “Sujetos victimizados y daños causados” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018). Posteriormente, en el devenir de la investigación, reconocemos la importancia del acercamiento a la comunidad para establecer vínculos que permitan obtener de primera persona historias que nos dieran mayor alcance en la pregunta planteada frente al cómo la violencia política imposibilita el desarrollo de las personas y en este caso la mujer indígena y sus comunidades. Dicho ejercicio nos permitió obtener información y, asimismo, interpretar el mundo que a ellas les rodea, saber cómo han venido construyendo sus identidades y características que como pueblos ancestrales les ha hecho trascender, a pesar de las violencias y fenómenos sociales década tras década. Por esto, la palabra propia de las mujeres indígenas colombianas, sus historias frente a lo que han vivido y cómo han resignificado aquellas vivencias violentas por las que han pasado, se hace tan valioso, puesto que a través de esto se aprende de sí mismas y aportan tanto al conocimiento académico como social.

Ahora bien, teniendo en cuenta la situación de crisis sanitaria causada por la COVID-19, que fue un asunto que complejizó la investigación, se propuso aplicar la encuesta por mediación virtual, para lo cual se utilizaron las redes sociales (TIC); sin embargo, la propuesta no fue bien recibida, las mujeres se mostraron

indiferentes y reacias al instrumento, debido, por una parte, a que las comunidades indígenas son reservadas a la hora de entablar relaciones con personas externas, y por otra, a que la compleja situación de salud mundial imposibilitó tener un acercamiento que genere confianza y seguridad. De manera que el instrumento de la encuesta se adaptó a estas limitantes, para que respondiera a la información que se requería. Razones que llevaron a considerar la entrevista como una herramienta apropiada para conocer por voz de las propias mujeres indígenas, aquello que les acontece y cómo trabajan en sus comunidades y en la transformación de la sociedad actual.

Teniendo en cuenta las situaciones mencionadas y partiendo de los principios éticos básicos en investigación, se mantuvo el respeto a las personas participantes y la información suministrada por ellas, el consentimiento informado y reducir al mínimo, el daño y la equivocación; se establecieron conexiones que permitieron el desarrollo del trabajo investigativo; para ello, se realizó un audio tipo podcast con un pequeño resumen, presentando la propuesta de trabajo y objetivos a cabildos indígenas en la ciudad de Medellín y mujeres indígenas lideresas sociales por mediación virtual, sin dejar de lado la encuesta de Google forms. Con esta estrategia se consiguió entrevistar a nueve mujeres tanto de manera presencial como virtual, cada una perteneciente a diferentes comunidades y territorios colombianos, tales como, Cauca, Putumayo y Huila de las comunidades Pijao, Emberá Chamí, Inga, Kamëntšá, entre otras. La mayoría de las mujeres que participaron, comprenden edades entre los 18 y 45 años, de las cuales cinco han realizado estudios tecnológicos o profesionales y cuatro han cursado la básica primaria y la secundaria. Cada una se reconoce como madres, hijas, esposas y líderes. La información obtenida se dispuso para hacer una correlación de las semejanzas, tanto de las cosmogonías que tiene cada pueblo, como de la participación de las mujeres en sus comunidades.

Las mujeres indígenas protagonistas de su historia

A partir de la pregunta con la que se inició este ejercicio investigativo, de cómo ha sido y es actualmente la participación de la mujer indígena para el bienestar de sí misma y de las comunidades, teniendo en cuenta el contexto de violencia política armada; se logró recolectar información que nos permitió un mediano acercamiento a esta población.

Esencialmente realizó una aproximación inicial a las cosmogonías de las comunidades indígenas, para contextualizarnos y así lograr una mayor comprensión de los resultados. Para el historiador mexicano Alfredo Austin (2012), “cosmos se entiende como la totalidad unitaria de lo existente y gonía que viene de gone, como generación, producción y todo lo referente al origen del mundo” (p. 12). Adicionalmente, la interpretación de la vida y el actuar de los seres, es comprendido de acuerdo con la relación que se tiene con la naturaleza. La cosmogonía de los pueblos indígenas proviene de sus relaciones con la madre tierra -Pachamama-, la astrología y sus experiencias de relacionamiento con el otro, dentro de su comunidad y mestizos; proceden de allí hábitos de comportamiento, formas de interpretar, entender el universo, la vida y el tránsito de esta con una razón de ser, siendo este el argumento para la “vida con sentido”, o el buen vivir, denominado por el pueblo Abya Yala como Sumak Kawsai. La lideresa Ati Quigua lo llamó “la constitución de origen, es decir, se está hablando desde un paradigma diferente, que se refiere a ese universo de ideas, de las emociones, de espiritualidad y del plano físico” (Canal Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, 2019, 1m-58s), de ahí que la resistencia de estos pueblos, siempre está relacionada con el cuidado y la preservación de sus territorios, ya que consideran que es de la única manera en que la humanidad podrá tener un buen vivir. En consecuencia, la participación de las mujeres está directamente relacionada con el cuidado de la tierra y la transmisión de la sabiduría ancestral.

En el capítulo dos: Mujer, Ati Quigua reconoce que, “la mujer es educadora, curandera, maneja la economía, y cuidadora de la Chagra, la cual es el centro, donde todo se hace, en el rol de la mujer” (Canal Caracol, 2019, 33s); la chagra es el espacio que las comunidades tienen para el cultivo de sus alimentos y medicinas. Para ella, este es el foco principal de la educación para las mujeres. Por tanto, es allí donde se reúnen para hacer memoria, para construir democracia y participación.

Sin embargo, el territorio colombiano, supone una realidad determinada por la violencia política, que impone unas condiciones de vida específicas para las mujeres, ya que, ellas sufren la violencia por diferentes vías, por el solo hecho de ser mujeres, por la condición socioeconómica y en el caso de las mujeres indígenas, por la etnia (Lesmes, 2018, p. 8) y esto conlleva a que la participación de estas mujeres desde lo comunitario hasta en las esferas políticas sea mínima o anulada e invisibilizada, dando como resultado que su naturaleza cultural, individual y social se vea altamente perjudicada, debido a que a las mujeres se les trata, como lo expresa Martha C. Nussbaum (2022):

No como fines en sí mismas, como personas con una dignidad que merecen respeto por parte de las leyes e instituciones, sino que se las trata como meros instrumentos para los fines de otros: reproductoras, encargadas de cuidados, puntos de descarga sexual. (p. 28)

A esto se le suma el hecho de que, dentro de las comunidades indígenas conquistadas, existen unas formas de vida condicionadas a lo que Lorena Cabnal (2010) llama discurso patriarcal ancestral originario, donde además de ello, sus territorios están sufriendo la explotación de los proyectos extractivistas, soportados en dinámicas patriarcales y neoliberales que pretenden erradicar la cultura ancestral. Los intereses políticos también enmarcan en estas violencias la explotación a las tierras, el saqueo de sus riquezas naturales y el desplazamiento forzado, hechos que se han presentado desde la colonización al continente americano. Con tales circunstancias, la situación para las mujeres en temas de participación política ha sido muy precaria, aún más cuando se

trata de mujeres indígenas, como lo indicó el PNUD en 2013: “la inserción política de las mujeres indígenas, enfrentan una ‘triple discriminación’: ser mujer, indígena y pobre... Los temas referentes a la participación política de las mujeres indígenas junto con los temas de salud sexual y reproductiva, son los más ‘rezagados en la región’” (como se cita en Lesmes, 2018, p. 88).

Por su parte, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012) expone que existen diversos factores entre los cuales están "el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la pobreza y la extrema miseria, las malas condiciones de salud y nutrición, la falta de fuentes de ingresos, el saqueo de sus territorios, los homicidios y el despojo de tierras" (p. 28) lo que mantiene a comunidades indígenas expuestas a riesgo de extinción ya sea física, lingüística o cultural.

La Corte Constitucional (2010) identificó a 34 etnias como población en alto riesgo, por causa del conflicto armado, el desplazamiento forzado y la desintegración de las comunidades. De acuerdo con esto, es preciso recordar uno de los pronunciamientos que hace la Corte Constitucional (2010) frente a la crisis humanitaria que padece la población indígena de Colombia:

Es una emergencia tan grave como invisible, ... pues mientras que numerosos grupos indígenas son atacados, desplazados y desintegrados en todo el territorio nacional por los actores armados que operan en Colombia y por los distintos factores subyacentes al conflicto y vinculados al mismo, el Estado y la sociedad colombiana continúan disfrutando de su carácter multicultural, de sus riquezas étnicas y de distintos aspectos de las culturas indígenas nacionales

La búsqueda de igualdad para la mujer indígena ha tenido un acceso más limitado, ya que desde su cultura hay una construcción de identidad. Además, todo lo que se denomina como su propia cosmogonía dentro de la comunidad indígena, ha sido en gran parte liderada por hombres. Desde sus pueblos originarios los ejercicios de poder se han visto acompañados de una constante ausencia de las mujeres que en muchas ocasiones han sido subvaloradas polí-

ticamente. En cuanto a su capacidad de liderazgo para representar un rol que no sea únicamente en el ámbito familiar o del cuidado, la palabra de las mujeres no ha estado presente. Su denominación varía, así como los dialectos, pero se les referencia como la acompañante, quien cuida de la tierra y la casa, educa la familia, luchadoras por la paz y la convivencia intercultural; además, en tiempos modernos, se les considera lideresas del territorio; esto supone la necesidad de demostrar lo importante de la participación de la mujer en todos los espacios, tanto en la vida cotidiana, familiar, comunitaria, social y política, y que debe de partirse desde un reconocimiento propio, familiar y comunitario. Al respecto, Paredes (2014) menciona que:

El patriarcado es el sistema de todas las opresiones, discriminaciones, y todas las violencias que vive la humanidad. Entendiendo por humanidad a hombres, mujeres, personas intersexuales -se está hablando de cuerpo y no del género- y que en este orden de ideas también lo sufre la naturaleza. (p. 3)

Desde la memoria, las estructuras de poder más representativas no han sido de gran aporte para que este empoderamiento de la mujer tome sentido; generación tras generación se ha fortalecido esta estructura social alimentada por el patriarcado que se ha posado en el cuerpo de las mujeres, en cuanto al rol y su función caracterizante en su dinámica familiar. Se precisa resaltar esa gran construcción que han creado las mujeres en medio de toda su realidad, sobre todo cuando se propone hablar de un contexto social permeado por grandes factores como lo son la desigualdad social, el conflicto armado y el limitado acceso a la educación que perjudica mayormente a las comunidades étnicas y más precisamente a la mujer.

Estas situaciones invitan a romper la estructura tradicional que ha imperado por tantos años, pues si bien se ha reconocido que las mujeres han sostenido el umbral mínimo de participación, solo ha sido en candidaturas, pero no en los procesos de elecciones. Esto posiblemente esté enmarcado por la discriminación que sufren las mujeres a razón del mencionado patriarcado, donde se ubica

a la mujer en un lugar del no saber. Claramente esto es con los propósitos de mantener la participación política de las mujeres en porcentajes que solo se limitan al cumplimiento de la ley. Lesmes (2018) hace hincapié en que:

Hasta que no se interiorice la importancia democrática de la participación política de la mujer al interior de los partidos políticos, y con ello, se desarrollen acciones tendientes a fortalecer el empoderamiento, la representación y la participación de la mujer tanto al interior y en los procesos políticos y electorales, no se podrá lograr la visibilización de la participación política de la mujer. (p. 81)

En este sentido y entendiendo a Colombia como un país que es diverso y multicultural, es necesario que se replanteen dichas estructuras neoliberales que suponen un desarrollo que va en contravía de lo que realmente se requiere en este contexto, ya que como lo mencionó Rivera-Cusicanqui (2013):

Las transformaciones no son endógenas, sino que vienen de afuera y eso hace que dichas reformas sólo cumplan parcialmente con sus propios objetivos, además de esto tiene parte del hecho de que deben justificar la desigualdad al mismo tiempo que proclaman la igualdad y es ahí donde surge la incoherencia entre la palabra y los hechos. (p. 8)

Lo que lleva a la pérdida de una identidad que se había construido mucho antes de la colonia. Es por ello, que es imprescindible la participación política de mujeres indígenas, no solo en la medida en que haya una perspectiva diferente sino que, siendo ellas objeto de guerra, aporten al cambio y al impacto de nuevas políticas y estructuras de bienestar territorial y social; además que dentro del marco del conflicto armado se ha hecho evidente la necesidad de la implementación de procesos en formación de liderazgos femeninos, e intervenciones comunitarias que promuevan la transformación desde adentro; sin embargo, estos mismos hechos son los que han permitido la generación de liderazgos femeninos enfocados en lograr la pervivencia y la garantía de sus derechos, como los de sus familias (Lesmes, 2018, p. 89). Actuaciones que de nuevo dan cuenta del compromiso de las mujeres por la defensa de sus derechos y asimismo el interés por el desarrollo de sus comunidades.

Galtung (2016) introdujo el término de violencia cultural, como “cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizado para legitimar la violencia en su forma directa o estructural”, y que se refiere “a la negación de los derechos y necesidades básicas a la población” (p. 149); esta explotación, sumada al colonialismo interno, multiplica las fuentes del conflicto. Ati Quigua mencionó que, “hay que superar no solo la violencia directa, sino la violencia estructural, porque hay racismo ecológico, también hay un estado colonial que perpetúa unas relaciones de servidumbre, casi que de esclavitud” (Canal Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, 2019, 7m20s). En el texto *Reparar en Colombia*, se afirma que “la violación de derechos colectivos, produce necesariamente daños colectivos” (Díaz-Gómez et al., 2009, p. 169), y que estos daños son una violación a la posibilidad de una vida digna. En ese sentido, a las mujeres indígenas se les viola el derecho también a la participación, a la posibilidad de tomar decisiones, ya que sus cuerpos están atravesados por las distintas formas de opresión, sobre todo porque el conflicto armado agudiza el sistema patriarcal y asimismo las violencias basadas en género.

Para comprenderlas, la Ley 1257 de 2008 especifica que,

por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (cap.1, art.2)

En la misma norma, se reconocen cinco tipos de violencias hacia la mujer: la violencia física, psicológica, económica, patrimonial, y violencia sexual. En el video: “Mujer” del Canal Caracol, se manifiesta que “ellas quieren igualdad de derechos, de pensar, de opinar y entre los dos (hombre y mujer) poder construir” (Canal Caracol, 2019, 05s). Con base en la información de las entrevistas a las nueve mujeres, ellas confirman que alguna vez en su vida han sido afectadas por la violencia de género, por el hecho de ser mujeres y de ser indígenas. Siete de ellas señalan que los derechos humanos, étnicos y de identidad, son los que más se han visto vulnerados por el conflicto armado; algunas frases que se

recogieron de las entrevistas abiertas fueron: “nos han negado nuestras raíces”, “he vivido mi vida al margen de la violencia, por eso quiero salir adelante y ayudar a mi familia”, “el estudio me ha servido para ayudar a mi comunidad”.

Estas mujeres, que pertenecen a diferentes comunidades indígenas de Colombia, tienen aspectos en común y, lo primero, es que reconocen que las condiciones para las mujeres dentro de sus comunidades han cambiado significativamente, pues hacen referencia a que sus madres y abuelas les cuentan cómo sufrían por violencia física y, probablemente, psicológica y sexual; que se les negaba más la posibilidad de participar y tomar decisiones concernientes a su territorio y no contaban con acceso a la educación. Diferente a lo que hoy experimentan, pues consideran que, tanto el Estado como los cabildos, les han permitido resignificar los actos violentos, mediante el acceso a la educación básica y superior, además hoy día tienen la posibilidad de comunicar las opiniones que tienen respecto de las decisiones que se toman en la comunidad. Aunque esto no es preciso para todas, admiten que la comunidad las reconoce como seres fundamentales para el bienestar de sus comunidades, mediante la participación que se puede evidenciar de muchas formas, como la partería, ser agricultoras, el uso de plantas para hacer medicina ancestral, el tejido y las artesanías, la educación ancestral, la danza y la música; maneras que también hacen parte de los procesos de recuperación de la memoria y la resignificación del dolor causado por la violencia, ya que todas estas prácticas son consideradas una tradición ancestral y espiritual, y que como lo refirió Ati Quigua, “el argumento de lo sagrado no es solamente cultural, es también un argumento jurídico y político” (Canal Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, 2019, 3m40s).

Las mujeres con las que fue posible compartir este ejercicio investigativo expresaban que la memoria histórica es lo que les ha permitido resistir y sobreponerse a la violencia, desde la colonia hasta el presente; la posibilidad de conocer su historia, de saber quiénes fueron sus abuelos, abuelas, sus tatarabuelos y sus luchas, les permite ahora seguir luchando por los derechos de la tierra y los suyos, porque para ellas el desarrollo tiene que ver con esto, con el respeto

por la tierra, con la posibilidad de tener una vida armoniosa con su comunidad en sus territorios, para sembrar sus propios alimentos y cultivos, y evitar los desiertos verdes como lo nombra Ati Quigua, para referirse a los monocultivos que secan la tierra y la vuelven infértil. Cristina, una mujer perteneciente a la comunidad Kamëntšá dijo: “el desarrollo, es fortalecimiento; poder fortalecer su comunidad y sus sabidurías a través de la trasmisión de ellas” (2020). Y de manera general, otras mujeres indígenas participantes dicen que desarrollo “es la armonía que puede haber con la madre tierra y la comunidad”. Asimismo, se entiende el concepto de bienestar, ya que refieren que es el equilibrio entre la mente, cuerpo, espíritu y el ambiente; una armonía. Además del respeto por la diversidad cultural y lingüística, en tanto refieren que los saberes de la medicina ancestral han sido herramientas que les han permitido sobreponerse a los dolores causados por la violencia.

En Colombia, la vulneración de los derechos humanos de las mujeres es una realidad que pone de manifiesto la inestabilidad e inseguridad para hacer uso de las capacidades que tienen las mujeres indígenas por el solo hecho de ser mujeres y además por los saberes que se han transmitido de generación en generación dentro de la comunidad. Asimismo, reconocer que las mujeres indígenas han sido relegadas dentro de la sociedad a un recóndito lugar donde se desconoce todo el potencial humano con que ellas cuentan. Martha C. Nussbaum (2002) mencionó que las mujeres carecen de un apoyo esencial para llevar una vida plenamente humana, y esta falta de apoyo se debe a menudo al solo hecho de ser mujeres; agregó que, aun cuando la constitución política argumenta la equidad de género, las políticas públicas que dan soporte al derecho que todas las mujeres tienen para ejercer su posición política y transformadora, se quedan en el papel y en la teoría, pues en la realidad, son consideradas ciudadanas de segunda clase; razón por la que Nussbaum consideró que el desarrollo humano no es posible si hay desigualdad de género.

La siembra y sus recursos simbólicos, como la memoria, el tejido, la danza y el arte, son estrategias para la resignificación, como bien lo decía Jung (2014), “el arte representa un proceso de autorregulación espiritual” (p. 50). Cabe apreciar entonces lo que la mujer indígena del video: “Mujer”, narra:

La mujer indígena es tan fuerte, porque continúan con ese legado, a pesar de que no tienen las mismas oportunidades que el hombre, para adelante con sus hijos, sus nietos, entonces yo digo, si estas mujeres tuvieran una oportunidad igual que el hombre, habría muchas transformaciones positivas. (Canal Caracol, 2019, 2m)

En la miniserie “Cosmogonías Indígenas”, emitida en 2016 por el Canal Señal Colombia con el apoyo del Centro de la Memoria y la Corporación de Comunidades Indígenas de Colombia, se menciona que: “los seres humanos somos vasijas de barro moldeables; en ocasiones son otras manos quienes nos moldean; debemos ser nosotros mismos, quienes nos transformemos desde adentro; ningún camino espiritual está afuera, sino dentro de sí”. Además de proveer una cura para el cuerpo y la mente también son dichas estrategias las que permiten la resignificación de los actos violentos por los que han pasado las comunidades indígenas, dado que tramitan sus experiencias y las transforman en un poder simbólico diferente, en donde el odio y el rencor no hacen parte para la construcción de comunidades sociales. El tejido y demás artes aplicados en las comunidades indígenas también genera apoyos económicos, brindando sustentos familiares y para el territorio, puesto que la contribución mutua es otra de las características de interculturalidad que manejan las comunidades étnicas. Además, es con el tejido y las artesanías que pueden seguir cultivando sus tradiciones y ancestralidades, partiendo de las palabras y las manualidades.

En Latinoamérica, se han consolidado unos referentes que han emergido a través del reconocimiento hecho a las luchas constantes realizadas por todas las mujeres indígenas en el mundo, que las han fortalecido para construir teorías fundamentadas en los saberes ancestrales, a partir de las realidades que viven dentro de las comunidades. Desde Bolivia hasta Guatemala se habla del femi-

nismo comunitario como una teoría social, que surge para pensar problemas que afectan a las mujeres y que deben ser pensados desde ellas mismas. Feministas comunitarias, luchadoras, activistas y pensadoras de los caminos de liberación; el caso preciso de las mujeres que van construyendo sus propias herramientas por medio de los encuentros comunitarios y que buscan explicar las causas y el origen de las problemáticas, plantear un camino para solucionarlas y una propuesta de vida que sirva como guía a una teoría social que involucre a las mujeres. La propuesta de vida después de esto es la comunidad sin explotación de los cuerpos entendidos como territorios de vida.

“El feminismo comunitario es una recreación y creación de pensamiento político ideológico feminista y cosmogónico, que ha surgido para reinterpretar las realidades de la vida histórica y cotidiana de las mujeres indígenas, dentro del mundo indígena” (Cabnal, 2010, p. 11). Por medio de esta construcción de saberes, se puede evidenciar como ellas, desde su lugar como mujeres indígenas, crearon empoderamiento y se fortalecieron con la teoría creada por ellas mismas y su objetivo principal es generar un cambio, esa transformación que se ha hecho tan necesaria en sus comunidades; soñar con un futuro donde el cuerpo de la mujer no sea el medio de explotación, y se reconozca su trabajo desde las familias porque es desde los hogares donde se debe empezar a implementar un cambio significativo. Se plantea entonces, la necesidad de crear espacios para la construcción de un tejido conceptual, hilado por reflexiones y debates desde el pensamiento de la mujer indígena que se ha asumido como feminista comunitaria y decide aportar desde su propio sentir; con el deseo y propósito de que este sea compartido con todas las mujeres pertenecientes a las comunidades étnicas, desde Bolivia y Guatemala, el lugar donde se origina esta teoría social hasta cualquier parte del mundo donde pueda ser de gran ayuda y apoyo para las mujeres y sus comunidades.

No cabe duda que este gran movimiento femenino es una herencia para todas las siguientes generaciones, que permitirá cumplir cada vez más los derechos de las mujeres y acompañar su resistencia para terminar con el patriarcado

originario desde una mirada crítica donde la mujer indígena es creadora y puede aportar desde su saber y el compartir de sus experiencias enriquecedoras para la terminación de una opresión histórica.

Consideraciones finales

La descolonización es un discurso que viene gestándose desde los años 50 del siglo pasado, un poco después de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y ha sido el precursor detonante para la reivindicación histórica de Latinoamérica. Ha sido importante porque a los pueblos originarios se les ha impuesto el poder y un saber que se ha construido desde la colonización hasta la actualidad, condición que les ha violentado su cosmogonía, su cultura, y su pensamiento, pues hoy en día se han naturalizado todas las prácticas de violencia y opresión. Un epistemicidio, así lo llamó Boaventura De Souza (2010):

La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causados por el colonialismo europeo, ... además, de el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que, por el contrario, se continúa reproduciendo de modo endógeno. (pp. 7-8)

Nombrando las cosas como son, sacándolas del oscuro silencio, es quizás una manera entre muchas, de ir erradicando la cultura de muerte que se ha impuesto en Colombia, que daña, que vulnera y que viola sistemáticamente los derechos humanos, étnicos y de la tierra. Es lo que precisan las mujeres que fueron entrevistadas cuando narran que han querido sacarlas, o les han desplazado de sus territorios para apropiarse de los recursos naturales, para volver los bosques nativos, en desiertos verdes, los llamados monocultivos, el veneno del glifosato, que afecta la salud de los y las niñas, jóvenes y adultos de las poblaciones donde se riega. De acuerdo con la información recolectada,

la vulneración de los derechos humanos y en especial los de las mujeres, son brechas que disminuyen la participación política de ellas, aun cuando su quehacer es permanente en sus territorios; es la mujer quien posibilita la pervivencia de la comunidad, sin embargo, actualmente sigue existiendo desigualdad, en cuanto a las posibilidades de participación.

Naciones Unidas, en la Resolución 1325 de 2000, insta a que se garanticen los derechos de las mujeres y las niñas de las violencias basadas en género, y, asimismo, exige garantizar la participación plena y activa de las mujeres en todos los escenarios; por tanto, la presente investigación se apoya en dicha resolución para ratificar la importancia de visibilizar los procesos comunitarios liderados por mujeres indígenas, especialmente porque es una población que ha sido de las más perjudicadas por la violencia, lo cual también implica reconocer la importancia de un enfoque psicosocial y de derechos humanos, con los que se pueda procurar la participación de la mujer. Según Restrepo (1997), “la participación social se refiere a diversos mecanismos e instancias que posee la sociedad para incidir en las estructuras estatales y las políticas públicas” (p. 38).

De este modo, toda persona tiene el derecho de participar socialmente, más aún cuando se trata de decisiones que le afectan; esto tiene una alta relación con lo que propone Maritza Montero que concibe a la comunidad como ente dinámico, compuesto por agentes activos y actores sociales que son constructores de las realidades que viven; además, tiene un enfoque ecológico, que sostiene la posibilidad de mejorar la adaptación entre las personas y su medio ambiente (Rappaport , como se cita en Montero, 2004, p. 34). A esto se suma la perspectiva de democracia que tiene Rivera-Cusicanqui (2013) al denominarla como un espacio de libertad, que da la capacidad autónoma de definir el propio futuro y que, por ende, está situado en la práctica, con colectividades concretas que en determinados contextos tienen que enfrentar problemáticas comunes.

Así pues, la participación se convierte en un elemento importante en las democracias contemporáneas, tal y como lo menciona Ramírez (2013), quien, refiere que la participación es "la que ayuda al aumento y mejora del flujo de información ..., y que al tomar en cuenta los intereses de todos los afectados, la decisión gana en legitimidad" (p. 2), por lo cual, la participación se convierte en un mecanismo que permite distribuir el poder político más equitativamente, permitiendo a las mujeres y sus comunidades defender sus derechos y los de la tierra.

Si bien el proceso de investigación se tornó un poco difícil, debido a que no se tenía un contacto preliminar con las mujeres indígenas, fue posible recolectar información muy significativa, que pone de manifiesto la importancia de que las instituciones académicas como la Universidad Católica Luis Amigó, generen lazos y vínculos sociales con estas poblaciones, que faciliten el acercamiento a los territorios indígenas y rurales colombianos, que desde ahí se desarrolle una perspectiva pluricultural, donde se reconozcan los saberes ancestrales y sus prácticas como ejercicios para el trabajo comunitario. Se debe empezar a tener una mirada más endógena, para que las intervenciones psicosociales respondan a las necesidades concretas de la población. Así como lo propuso Montero (2004), "una metodología basada en la acción y la participación, que sea una respuesta alternativa a los modos convencionales de estudiar esos grupos sociales específicos que son las comunidades" (p. 23).

Las mujeres que responden las entrevistas expresan algo muy valioso y es que la memoria histórica es lo que les permite resistir en el presente, reconocen que estos procesos son fundamentales, pues en el decir particular de cada una de ellas, se encuentra un saber, que es necesario para la continuidad de su cultura. Asimismo, lo son sus prácticas artísticas y de agricultura. Sánchez-Blake (2016) menciona en su trabajo *La ruta pacífica de las mujeres: repertorios simbólicos en la búsqueda de paz y reconciliación en Colombia* lo que Ortega (2008) habló de los testimonios femeninos y que estos "deben entenderse desde la cotidianidad de los hablantes, estructurados por tradiciones simbólicas. Es por eso que las formas testimoniales no se pueden entender

desde el análisis textual, sino que hay que comprenderlas en su sociabilidad" (como se cita en Ortega, 2008, p. 40). Con comprender se refiere a relacionar el contexto en el que las mujeres elaboran un arte que representa una terapia para hacerle frente al duelo y una alternativa para conservar la memoria de lo que ha sido el conflicto armado en sus comunidades.

La propuesta de Pedro Tattay (2016), de ver el territorio como identidad del propio cuerpo y hacer una lectura consciente del lenguaje de la tierra, es una forma de empezar a deconstruir el pensamiento colonial, es una posibilidad de instaurar algo semejante al feminismo comunitario.

La psicología social comunitaria tiene una tarea, y es la de descolonizar su saber, proponer vías para la transformación social, involucrar una perspectiva de género que le permita identificar todas las manifestaciones de la violencia hacia las mujeres y las niñas, promover el respeto por los derechos humanos, ya que para las mujeres que participaron en este proceso de investigación, los acompañamientos psicosociales y comunitarios, la educación formal y popular son pilares fundamentales para la restitución de derechos y para la reconciliación, pues esto promueve a los integrantes de las comunidades a tomar voz participativa en las decisiones sobre sus vidas y territorios.

Se hace inusual tener que plantearse como problemática para un trabajo de grado el tema de que la violencia interfiere en el pleno desarrollo de la persona, pero se evidencia la necesidad de indagar y exponer dichas perspectivas frente a la violencia desde una mirada diferente; y es aquella que sitúa no solo las estadísticas como punto de vista sino también la propuesta crítica que posibilita la ampliación del espectro en la manera en que se conoce.

Pérez Martínez et al. (2020) mencionan en su trabajo de grado que "el abordaje de la violencia en el país constituye un fenómeno complejo y difícil de definir pues confluyen diversas dimensiones y factores de tipo social, económico, político y cultural que afectan ... al conjunto de la sociedad" (p. 13); frente a lo anterior, escribir sobre este asunto, y brindar todo tipo de miradas

traerá aportes a nivel académico y puede contribuir en la medida en que se apliquen cambios a nivel de la sociedad y aquellos y aquellas que representen el poder; teniendo como referente todo tipo de trabajos que atiendan dichas problemáticas o situaciones sociales de violencia y sus secuelas, dado que allí se conoce desde la raíz la problemática y se formulan maneras del cómo mejorar el bienestar y calidad de vida de las personas, independiente de su etnia, nacionalidad o creencias.

Situar la mirada en un contexto enmarcado por la violencia como lo ha sido Colombia, es una apuesta bien planteada, pues las colombianas y colombianos que viven en sus departamentos y ciudades han normalizado, de alguna manera, los atropellos de los que han sido víctimas y sobrevivientes; en algunos casos han aceptado la violencia como algo cotidiano y que les toca vivir; existir en medio de conflictos y constantes confrontaciones que traspasan los límites de las armas en Colombia ha sido una “realidad” de la que no se puede escapar.

Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202.
- Austin, A. L. (2012). *Cosmovisión y pensamiento indígena*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias Catalunya.

- Canal Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador. (18 de febrero de 2019). *Ati Quigua: derechos de la naturaleza y de los pueblos indígenas* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IGWlxiH2X7k&feature=youtu.be>
- Canal Caracol Televisión. (30 de enero de 2019). *30 años del Predio Putumayo – Capítulo 2: Mujer* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oM5VqC5Y4pM&feature=youtu.be>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Sujetos victimizados y daños causados. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). *Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer. (2011). Acceso a la educación de las mujeres indígenas, campesinas, afrodescendientes y de sectores rurales. Hacia la igualdad y no discriminación. [Audiencia Temática] Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 143º Período de sesiones.
- Corte Constitucional de Colombia, (10 de diciembre de 2010). *Seguimiento Sentencia T-05/04 y auto A004/09. Medidas de protección especial para las comunidades indígenas Hitnu, en situación de confinamiento y desplazamiento del Departamento de Arauca (Comunidades Indígenas de Caño Claro - La Esperanza - Iguanitos - Perreros - Asentada en Betoyes -Municipio de Tame y otros) en el marco de las órdenes dadas en la sentencia T-025 de 2004 y el auto de seguimiento 004 de 2009*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2010/a382-10.htm>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dirección de Censos y Demografía, & Censo Nacional de Población y Vivienda. (2019, 16 septiembre). Población indígena de Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentaciongrupos-etnicos-2019.pdf>

De Souza, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Díaz-Gómez, C., Sánchez, N., & Uprimny-Yepes, R. (2009). *Reparar en Colombia los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*. Opciones Gráficas Editores.

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 183, 147-168.

Jamiroy-Juagibioy, H. (2010). *Bínÿbe obeyejuayëng: Danzantes del viento*. Biblioteca básica de los pueblos indígenas. Ministerio de Cultura, Colombia.

Jung, C. (2014). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y la ciencia*. Trotta

Henríquez-Ramírez, A.(2013). Participación indígena: Desarrollo y alcances en torno a la participación ambiental. *Ius et Praxis*, 19(2), 251-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122013000200008>

Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Gestipolis.

Lesmes, C. A. M. (2018). *Participación de la mujer en el escenario político colombiano. Una mirada general a la participación política de la mujer en Colombia*. Registraduría Nacional del Estado Civil.

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D.O. No. 47.193

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.

Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder

Naciones Unidas. (2000). Resolución 1325. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/1759.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) (2012). *Pueblos indígenas: diálogo entre culturas* (Colección Cuadernos del informe de Desarrollo Humano 2011). <https://www.undp.org/es/colombia/publicaciones/pueblos-indigenas-dialogo-entre-culturas>

Ortega, F. (Ed). (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Nacional de Colombia y Facultad de Ciencias Humanas–Instituto CES.

Paredes, J. (2014, abril 3). Nelly Cubillos. [Entrevista]. <https://komanilel.org/2014/04/01/presentacion-de-los-libros-el-tejido-de-la-rebeldia-que-es-el-feminismo-comunitario-y-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario/>

Pérez, O. A., Vergara, K. X., & Villamizar, M. (2020). *Implicaciones de la violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes: mecanismos e instrumentos jurídicos de protección en Colombia: en el municipio de Montería*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Restrepo, D. (1997). Relaciones Estado-Sociedad Civil en el campo social. Una reflexión desde el caso colombiano. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 1-17..

Rivera-Cusicanqui, S. (2013). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Otramérica.

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.

Cosmogonías Indígenas. (2016). Miniserie. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R4HMejpalk0>

Capítulo 5

La educación en los procesos de socialización en tiempos de pandemia por Covid-19. Experiencia narrativa en estudiante, padre de familia y docente del área metropolitana de Medellín.

Education in socialization processes in times of the Covid-19 pandemic. Narrative experience of students, parents and teachers in the metropolitan area of Medellin

Andrea Katherine Alfonso Salazar*

Karen Daniela Cano Manco**

Viviana Valle Monroy***

Carolina Giraldo Mejía****

Ángela Maritza Lopera Jaramillo*****

* Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: andrea.alfonsosa@amigo.edu.co

** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: karen.canoma@amigo.edu.co

*** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: viviana.vallema@amigo.edu.co

**** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: carolina.giraldome@amigo.edu.co

***** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó), magíster en Psicología (Universidad de San Buenaventura). Contacto: angela.loperaja@amigo.edu.co

Resumen

Con esta investigación se pretendió identificar los cambios que se han generado en las interacciones entre la familia, el docente y el estudiante en la educación a causa de la pandemia por Covid-19. El diseño metodológico de investigación fue de tipo cualitativo con el método hermenéutico de corte biográfico-narrativo; para ello, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a una madre de familia, un docente y una alumna de primaria, ubicados tanto en el sector rural como urbano del Área Metropolitana de la ciudad de Medellín. Como resultado, se obtuvo que la población infanto-juvenil participante en esta investigación se vio afectada radicalmente por los cambios en los hábitos de vida, con el cierre de las escuelas y la limitación de las relaciones con iguales. Dado esto, la investigación permite concluir que las familias participantes juegan un rol determinante en el proceso de aprendizaje en el escenario de educación virtual y el papel de los educadores es indispensable para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, los cuales, tuvieron que reinventarse la manera de enseñar y de interactuar con sus alumnos por medio de estrategias virtuales.

Palabras clave

Educación virtual; Pandemia; Socialización; Familia; Estudiante; Docente.

Abstract

This research sought to identify the changes that have been generated in the interactions between the family, the teacher and the student in education due to the Covid-19 pandemic. The research methodological design was qualitative with the biographical-narrative hermeneutical method, for this, semi-structured interviews were applied to a mother, a teacher and a primary school student, who are located both in the rural sector as an urban area of the Metropolitan Area of the city of Medellín. As a result, it was obtained that this child-adolescent population has been radically affected by changes in life habits, with the closure of schools and the limitation of relationships with equals. Given this, the research allows us to conclude that participating families play a determining role in the learning process in the new virtual education scenario and the role of educators is essential for the development of teaching-learning, which has to reinvent the way to teach and interact with their students through virtual strategies.

Keywords

Virtual education; Pandemic; Socialization; Family; Student; Teacher.

Introducción

La pandemia por Covid-19 cambió nuestra manera de interactuar en todos y cada uno de los contextos sociales, debido a que estuvimos limitados y obligados a comunicarnos mediante un dispositivo electrónico o de manera presencial conservando un distanciamiento físico considerable, lo cual se dio como una medida de aislamiento preventivo con el fin minimizar el riesgo por contagio y el nivel de muertes debido a la problemática sanitaria (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020; Huarcaya-Victoria, 2020).

Dada la magnitud del problema, los estudiantes y profesores no podían asistir de forma presencial a las aulas de clase; se vieron en la obligación de modificar la manera en que las instituciones educativas respondían a su compromiso social y gubernamental de la formación estudiantil (Ozollo & Papparini, 2020; Abufhele & Jeannere, 2020; Cáceres-Zapatero, et al., 2017). A su vez, Rincón (2020) afirma que: la relación de la familia con el estudiante sufrió cambios en la dinámica de su rutina diaria por los roles asumidos en este proceso de aprendizaje; la familia se convirtió en un apoyo fundamental y necesario para el acompañamiento y desarrollo psicoeducativo y emocional del alumno; porque posibilitaba la permanencia y participación académica con lo propuesto en las instituciones educativas.

Este trabajo de investigación se realizó desde un enfoque cualitativo; se inició con una revisión bibliográfica; posteriormente con el análisis inicial de lo teórico se construyó una guía de entrevista semi estructurada en la que se reconocieron las experiencias de vida de cada uno de los participantes, estudiante, docente y madre de familia, logrando abordar las vivencias de cada uno de ellos desde su rol. La pandemia implicó una discontinuidad en el proceso de aprendizaje de las niñas, los niños y adolescentes, en la decisión de cerrar las escuelas, con el fin de reducir la propagación del virus; involucró un riesgo

para 463 millones de estudiantes en todo el mundo que estuvieron sin recibir educación, principalmente debido a la falta de políticas de aprendizaje remoto o la falta de equipos necesarios para aprender en casa (UNICEF, 2020). En respuesta a los desafíos educativos sin precedentes, se implementó la política de aprendizaje a distancia y, rápidamente, se formularon estrategias integradas con el objetivo de llegar a todos los hogares, entre estas se destacaron nuevas tecnologías, guías impresas, la televisión y la radio que tuvieron una relevancia para llegar con contenidos a las familias y de esta manera se pudo continuar la educación (Cardini et al., 2020).

Lo anterior, evidencia que la educación sufrió una transformación en las relaciones vinculares entre docentes y estudiantes, quienes se vieron en la necesidad de hacer uso de las herramientas tecnológicas para llevar a cabo los encuentros educativos. Sin embargo, se demostró que la brecha digital interfirió en el proceso de socialización durante el aprendizaje, y también, desencadenó una crisis por la dificultad para profundizar en los contenidos escolares, sobre todo para los grupos sociales vulnerados. Se reveló el sobre esfuerzo de los profesores por idear espacios y momentos de recreación a través de una pantalla, para batallar en contra de la deserción abrumadora, del fracaso y del abandono escolar.

Por ello, se hace necesario reconocer la importancia de

la escuela, comprendida como un espacio para compartir tiempo destinado a transmitir el fondo común de saberes que una sociedad ha definido como significativos. En este lugar se construyen y configuran emociones, vivencias y otros saberes a partir de la interacción de los sujetos con las estructuras materiales, simbólicas y comunicativas. (Ozollo & Papparini, 2020, p. 5)

Cabe anotar que la investigación se planteó como objetivo general, caracterizar el proceso de socialización estudiante-familia-docente desde la educación virtual en tiempos de pandemia por Covid 19. Los objetivos específicos fueron: 1) establecer los cambios psicosociales en el proceso de socialización dados

durante el confinamiento a raíz de la pandemia. 2) identificar la importancia de la socialización de la familia como apoyo a sus estudiantes en el proceso de educación virtual durante la pandemia por Covid-19. 3) determinar la transformación en los procesos de socialización entre los estudiantes y docentes mediadas por las estrategias virtuales durante la pandemia Covid-19.

Con relación a los referentes teóricos de esta investigación, se procedió a retomar conceptos relevantes que configuran el proceso de socialización entendido como un medio dinámico para el aprendizaje desde la educación remota o virtual, y la familia como elemento fundamental para iniciar las interacciones y fomentar el acompañamiento dentro de esta nueva modalidad de enseñanza. Por lo cual, se establece que la socialización es un elemento configurador para que la educación se desarrolle en los diferentes contextos.

La socialización es concebida como el proceso por el cual el individuo en su interacción con otros incorpora elementos socioculturales y los integra a su personalidad, por las experiencias y relaciones interpersonales en lo social (Mieles & García, 2010). Permite que se desarrolle una subjetividad que posibilita el participar en la sociedad (Vander, 1986). Por tanto, este proceso es fundamental para un adecuado desarrollo de la identidad personal y social.

En este marco, Vigotsky (1974) sugirió que el ser humano no puede concebirse para su desarrollo integral como un ser aislado del contexto en el que este piensa y actúa; antes bien, se ve mediado por el entorno sociocultural, puesto que la interacción social proporciona a la persona recursos útiles para afrontar el mundo. Desde otro punto de vista, la socialización media para la vinculación en la que los individuos vivencian relaciones e interacciones que tienen efectos en su afectividad. Se destacan aspectos en los cuales se enuncia la socialización como continua a lo largo de la existencia, facilitando a la persona herramientas para las nuevas circunstancias del entramado social; a su vez es interactiva y dinámica entre el individuo y la sociedad, por lo cual se da de manera mutua, es decir, influyen entre sí y se generan dentro de las interacciones en las que participa el individuo (Ruiz-Tafur, 2009; Simkin & Becerra, 2013).

Por otra parte, el proceso de socialización se clasifica en dos tipos fundamentalmente; la socialización primaria que se atraviesa en la niñez por medio de los vínculos primordiales que emergen de la familia para así ser miembro de la sociedad; y la socialización secundaria que se desarrolla en cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad. Esto se lleva a cabo con la ayuda de agentes socializadores como la familia, la escuela, la universidad, el trabajo, entre otros (Berger & Luckman, 2008).

Al resaltar la importancia del vínculo primario en el sujeto, distintas teorías proponen a la familia como un elemento relevante en la socialización, pensando en que la relación de padres e hijos funciona como un sistema bio-psico-social dada la naturaleza social de la persona y la necesidad de relacionarse con otros. Por lo que, las experiencias de interacción y las relaciones paternas son las primeras que tienen incidencia en la formación del individuo porque suponen la satisfacción para la supervivencia en la protección, nutrición y afecto, pero además, son el espacio de aprendizaje de la convivencia y el encuentro con los valores, a formar hábitos, a interactuar y comprender el mundo y se aprende para desenvolverse en otros medios sociales (Hurtado-Talavera, 2020; Ocaña & Martín, 2011; Simkin & Becerra, 2013).

Por eso, el papel de la familia en el tiempo de pandemia por la Covid-19 fue irremplazable porque favoreció los mecanismos psicosociales convenientes para que el individuo enfrentará de manera idónea las dificultades; es un factor relevante por la posibilidad de generar espacios para el diálogo y la colaboración; es el lugar donde expresar opiniones y emociones, y a su vez, fomentar el bienestar de los integrantes, y proporcionar un ambiente donde se refuerce el apoyo con responsabilidades compartidas y los momentos de reflexión y comunicación (Díez, 2020; Hurtado-Talavera, 2020).

Por lo anterior, las medidas de confinamiento obligatorio a nivel mundial implicaron retos complejos para los entornos educativos en todos los lugares del mundo, y con el cierre generalizado de todas las instituciones educativas a nivel

presencial se puso sobre la mesa los vacíos que se presentan a nivel educativo, y que aún no estamos preparados para enfrentar este tipo de situaciones. Esto conlleva a que la escuela, desde el objetivo de posibilitar el aprendizaje, sea un medio privilegiado para la construcción de identidades sociales (Reay, 2010, como se cita en Tarabani, 2020, p. 146). Sin duda se puede afirmar que la escuela representa una instancia significativa para la socialización secundaria, por la cual se logra que la persona se relacione con su entorno social más allá de su núcleo familiar.

En este contexto, surgen nuevas formas que hacen referencia a la “educación remota de emergencia”, es decir, trasladar el proceso de enseñanza hacia un medio virtual (López, 2020). Una medida que se aplicó en varios países del mundo para continuar con el proceso de enseñanza, pero que evidenció las barreras que impiden que la educación llegue a todos.

Dada la situación de crisis presentada para la salud pública, la función de la escuela se vio impedida por las diferentes formas de desigualdad encontradas en los sistemas educativos, por ejemplo, en el acceso a herramientas tecnológicas para el desarrollo de las clases virtuales en poblaciones de escasos recursos, además, la dificultad en la amplitud y abordaje de relaciones pedagógicas entre el alumno y el docente en el contexto escolar, ya que el acompañamiento del docente tanto individual como colectivo es parte fundamental del desarrollo social-educativo de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas.

En concordancia con lo que describió Tarabini (2020) en relación con la esencia de la escuela en el marco general, reafirma

la absoluta necesidad de la escuela, como institución social, para los grupos sociales más vulnerables. La escuela, como espacio físico y también simbólico, puede y debe ofrecer la posibilidad de ir más allá de los marcos de lo pensable y de lo imaginable. Debe ser un espacio de protección física, social y emocional para niños, niñas y jóvenes. (p. 150)

Por tal motivo, el mismo autor reconoció la existencia de dos elementos fundamentales en esta institución: la presencia física requerida para la interacción que posibilita la transmisión cultural, y el rol del docente que acompaña en el aprendizaje y el desarrollo personal, entendiendo que los sujetos están integrados por componentes cognitivos, pero además son seres sociales, emocionales y relacionales; por ello, se concibe a la educación como un acto profundamente social y relacional, en el que la escuela es un espacio donde se prioriza el encuentro presencial para que se generen conocimientos que sean significativos para los estudiantes.

Otro aspecto sumamente importante para alcanzar la socialización en el ámbito escolar es la relación alumno-docente en el aula de clases, que se posibilita a través de la comunicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje; pues como lo argumentó Granja-Palacios (2013) la construcción de conocimiento está vinculada con la posibilidad de diálogo y comunicación; así mismo, contribuye a la construcción de la persona. Con base en lo anterior, es clave la identificación afectiva entre profesorado y alumnado, lo que nos lleva a reconocer el papel del docente como formador de la educación afectiva y social del mismo (Berger & Luckman, 2008). Puesto que no se trata simplemente de la utilización del medio tecnológico para dar respuesta a las tareas escolares que mandaban las instituciones educativas; sino de algo sustancial, la presencia de alguien que estuviera acompañando el proceso de ejecución de las mismas.

En este sentido, el encuentro entre el profesor y el alumno posibilita una interacción, que fue definida por Blanchard (como se cita en Pérez, 2012) como el vínculo afectivo que se establece en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se desarrolla en este vínculo en el que se construyen significados en la relación. En palabras de Granados-Artavia (2005), el docente y los estudiantes en su cotidianidad comparten sentimientos y se generan experiencias que son significativas para su desarrollo integral y para desempeñarse socialmente.

En cambio, Peters (2002, como se cita en Pérez, 2012) afirmó que el docente de la educación a distancia debe buscar estrategias para relacionarse de otra forma en la que se pone en juego desde el tono de la voz hasta los símbolos para posibilitar un acercamiento afectivo y que disminuya sentimientos de soledad y temor.

Por eso, la necesidad de relacionarse con los otros en el plano educativo se convierte a veces en un determinante para el logro del aprendizaje (García, 2002). En la educación a distancia o remota se hace necesario emplear estrategias para propiciar la comunicación de los estudiantes con los docentes y entre el grupo, a través de diversos medios educativos; así se evitaría el sentimiento de soledad, tan común en los estudiantes de estas modalidades. De manera que se logre reunir los aspectos necesarios para vincular al estudiante con el aprendizaje, mediante la socialización. La educación virtual exige una interacción profunda de afectividad para evitar sentimientos de aislamiento que posiblemente pueden terminar con la deserción escolar (Visser, 2002).

Figura 1

La socialización y la relación con el aprendizaje



¿Cómo construimos este texto?

La metodología desarrollada se basó en el enfoque cualitativo que posibilita el análisis desde la percepción y experimentación de las situaciones cotidianas, profundizando en el cómo las personas ven, interpretan y significan su realidad (Fuster-Guillen, 2019; Hernández-Sampieri et al., 2014; Sandoval-Casilimas, 1996). Con un alcance interpretativo, respondiendo a un método hermenéutico de corte biográfico-narrativo, basado en las experiencias de vida.

Los participantes se seleccionaron bajo la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia; como criterio de inclusión se tuvo en cuenta la participación voluntaria (Otzen & Manterola, 2017). Los participantes fueron 3 personas: un estudiante de primaria, una madre de familia y un docente que labora en primaria y secundaria. Además, serán denominadas con la letra (P) para significar que es la experiencia del participante.

Tabla 1

Características generales de las participantes

Participante	Tipo de Población	Edad	Grado escolar	Ocupación	Personas con las que convive
P 1	Estudiante	8 años	Primaria	Estudiante de primaria	Padres y hermana
P 2	Madre de familia	30 años	Secundaria hasta el 7°	Ama de casa	Madre, tío, hija y abuela.
P 3	Docente	37 años	Profesional	Profesor de educación Primaria y secundaria	Compañera sentimental y sus dos hijos

Nota. En la tabla se muestra los principales datos de los participantes.

Se recogió la información por medio de las siguientes técnicas: una revisión bibliográfica para recolectar datos sobre el problema planteado; luego, con el análisis inicial de lo teórico se construyó una guía de entrevista semi estructurada en la que se reconocieron las experiencias de vida de los participantes para abordar las vivencias de cada uno desde su rol.

Las categorías de investigación se establecieron a partir de la socialización entre la familia-estudiante y la interacción docente-estudiante, en la que se identificaron los cambios que se han dado en los vínculos, mediados por la educación impartida en la modalidad virtual durante tiempos de pandemia por Covid 19. Producto del análisis de la información emergen las categorías de procesos de educación y socialización en pandemia, generados en los contextos escolares y familiares.

El trabajo procedimental se realizó en cuatro fases:

Fase 1. Revisión bibliográfica de investigaciones actuales del fenómeno

Se realizó con el fin de determinar las relaciones mediadas por la virtualidad entre los estudiantes, la familia y los docentes en estos momentos de pandemia por la Covid 19, ya que la educación virtual se ha instaurado como herramienta para continuar las labores académicas. A su vez ha sido un reto importante para los docentes implementar estrategias de aprendizaje y así lograr mantener el proceso de socialización en los estudiantes.

Fase 2. Elaboración de los instrumentos

Se utilizó la entrevista semiestructurada para los tres participantes en el análisis de caso, enfocada en conocer la experiencia de vida personal, las relaciones familiares y el cambio en la educación, en relación con la Covid-19.

Fase 3. Recolección de la información

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta que los participantes estuvieran vinculados con la educación primaria. Posteriormente se estableció la fecha para la entrevista por medio de plataformas virtuales donde se les hizo

un encuadre del contexto del trabajo de investigación, y se dio a conocer y firmaron el consentimiento informado, en el cual se presentaba el objetivo de la investigación y la confidencialidad de los datos personales; se llevaron a cabo las entrevistas las cuales fueron grabadas con la finalidad de realizar el análisis posterior a su transcripción.

Análisis de los datos por el método biográfico-narrativo

Se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, teniendo como base el marco teórico y las experiencias de los participantes. A través de una matriz de análisis se posibilitó la organización y categorización de la información, que dio lugar, junto con la revisión bibliográfica, a los resultados y discusión.

Cambios en la socialización a raíz de la pandemia

Los cambios psicosociales que se presentaron durante el tiempo de la Covid-19 tuvieron un efecto negativo a nivel mundial, primero porque gran parte de las personas perdieron su empleo y varios estudios indican, como factor de riesgo para la salud mental, los problemas económicos y estar desempleado (Martínez-Taboas, 2020). Además, desde la investigación que realizaron Paricio del Castillo y Pando-Velasco (2020) “la población infanto-juvenil se ha visto afectada radicalmente por los cambios en los hábitos de vida, con el cierre de las escuelas y la limitación de las relaciones con iguales” (p. 36).

Por consiguiente, la madre de familia que se entrevistó refirió desde la experiencia de vida, que la pandemia significó “un cambio grandísimo en mi vida porque cuando empezó estaba laborando, se cerró el restaurante y me quedé sin trabajo; además, con mi abuelita que es una persona demasiado mayor, la tenemos que cuidar; ha sido difícil porque la economía a nivel general

está dura” (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021). Además, el tiempo de cuarentena a nivel mundial incrementó los problemas psicológicos y mentales, principalmente por el aislamiento social; también se reconoce que la ausencia de comunicación interpersonal hizo más probable que los trastornos del estado de ánimo y de la ansiedad se desencadenaran (Lorenzo-Ruiz et al., 2020).

En una investigación en la que se recogió información a partir de una encuesta de coronavirus de la Fundación Kayser realizada en el año 2020, se encontró que había algunas diferencias en la forma en que hombres y mujeres experimentaban la pandemia. Arrojó resultados en los que tanto hombres como mujeres reconocieron el cambio por la pandemia; para las mujeres y madres el impacto negativo es en la salud mental, entre un 53 % y 57 % respectivamente, en comparación con los hombres y padres con un 37 % y 32 % (O'Connor, 2020). Estos resultados se relacionan con los de Hamel y Salganicoff (2020) en el que las madres enuncian que en pandemia ejercían varios roles desde ser profesiones hasta las responsabilidades en el hogar y ser apoyo en momentos de estrés.

Por otro lado, Vindegaard y Benros (2020) definieron algunos factores de riesgo relacionadas con lo emocional durante la pandemia como son: ser mujer, altos niveles de estrés, situaciones traumáticas del pasado, desconocimiento de la pandemia, y pocas redes de apoyo social. De acuerdo con lo anterior, la madre de familia mencionó sentirse afectada

uno emocionalmente se angustia mucho, porque las mujeres necesitamos muchas cosas, y también tengo una hija, entonces mucho más aún. Uno con los hijos intenta nivelar el estado de estrés en el que uno esté porque todo se lo transmite a ellos. (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

Otro cambio significativo está en los efectos negativos del distanciamiento social; con el cierre de las diferentes instituciones y lugares de encuentro, se dificultaron las relaciones interpersonales que estaban configuradas en estos espacios con unas dinámicas y prácticas específicas, para algunos incluso,

como lo mencionaron Tull et al. (2020), los trastornos de ansiedad y depresión se detonaron y empeoraron. Estos hallazgos resaltan la importancia de la interacción social y la socialización como medio para disminuir los efectos negativos del aislamiento.

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar la transformación en las maneras de socialización derivada de la pasada pandemia “mi vida social quedó inmersa en la interacción por medio de un celular” (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021). Lo que llevó a un uso y abuso de los medios tecnológicos, ya que se convirtió en un medio para la interacción social y la vinculación afectiva, por lo cual, aparecen nuevos vínculos bajo herramientas digitales, televisivas, radiales, etc. “Son las formas que en este contexto fortalecen el intercambio porque achican el aislamiento social, preventivo y obligatorio, aunque aleja a aquellas personas que, por razones sociales, económicas y etarias, no puedan usar esas herramientas” (Inchaurraga, 2020, p. 7).

En este contexto, la realidad de la convivencia familiar experimentó transformaciones, ya que los seres humanos somos sociales por naturaleza y hay necesidad de la interacción en diferentes lugares. El confinamiento limita esa interacción e impide la satisfacción de actividades de preferencias personales, lo que lleva a la generación de malestar, ansiedad, angustia e incluso, conflictos familiares (Piñas-Ferrer, 2020). Del mismo modo se presentan unas reacciones afectivas entre los miembros de la familia y no necesariamente se hace gestión ante estas situaciones desde el apoyo psicológico (Balluerka Lasa et al., 2020).

Desde el testimonio de la madre participante:

Ha sido difícil, cuando todos nos encontramos en la casa sin laborar, somos todos personalidades diferentes, manejamos problemas distintos, tiene uno sus altibajos en la casa; yo soy muy tranquila, pero mi mamá y mi tío si discuten mucho, tiene sus diferencias. (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021)

Lo que significa que las relaciones familiares durante la pandemia mostraron lo fundamental que es poseer un vínculo seguro, protector y contenedor para enfrentar las situaciones de adversidad, es decir, que de acuerdo con el tipo de vinculación familiar el sujeto aprende estrategias de afrontamiento saludables o perjudiciales para las situaciones de estrés.

La importancia del apoyo de la familia en el proceso de educación remota virtual durante la pandemia por Covid-19

El aprendizaje se volcó a los hogares a causa de la interrupción de clases en las aulas, asunto frente al cual las familias jugaron un rol determinante (Hurtado-Talavera, 2020). Dada esta afirmación, encontramos que la madre de familia participante refiere que la educación virtual tiene un impedimento para el aprendizaje de los niños ya que “aprende más uno que mi hija, uno busca la forma como explicarle” (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

Ello ha conllevado a que las familias se vean en la necesidad de generar nuevos espacios, horarios y formas de aprendizaje de sus hijos dentro de las dinámicas del hogar. Al respecto, Ozollo y Papparini (2020) afirmaron lo siguiente:

El hogar se ha convertido también en el espacio/tiempo de enseñanzas y de aprendizajes para las familias, los docentes y los estudiantes. Dentro de este universo, es preciso señalar que hay muchos hogares que no cuentan con las posibilidades materiales y/o simbólicas para asumir esta diversificación de tareas. (p. 9)

Se nombra a la familia como una de las instituciones con más incidencia en el proceso de socialización del niño, en esta se aprende sobre la convivencia, los valores, las formas de relación (Aylwin-Acuña & Solar, 2002). Sin embargo, ante el cierre de las escuelas, los niños manifestaron constantemente a sus docentes y grupo familiar el deseo de regresar a las clases de forma presencial para tener la posibilidad de interactuar con sus pares, no solo en el ámbito educativo, sino, de manera lúdica como lo manifestó su hija a la participante madre de familia: “ay mami, cuándo volveremos al colegio, que pereza eso así, no tengo amiguitos para jugar, a toda ahora aquí contigo y mi abuelita” (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

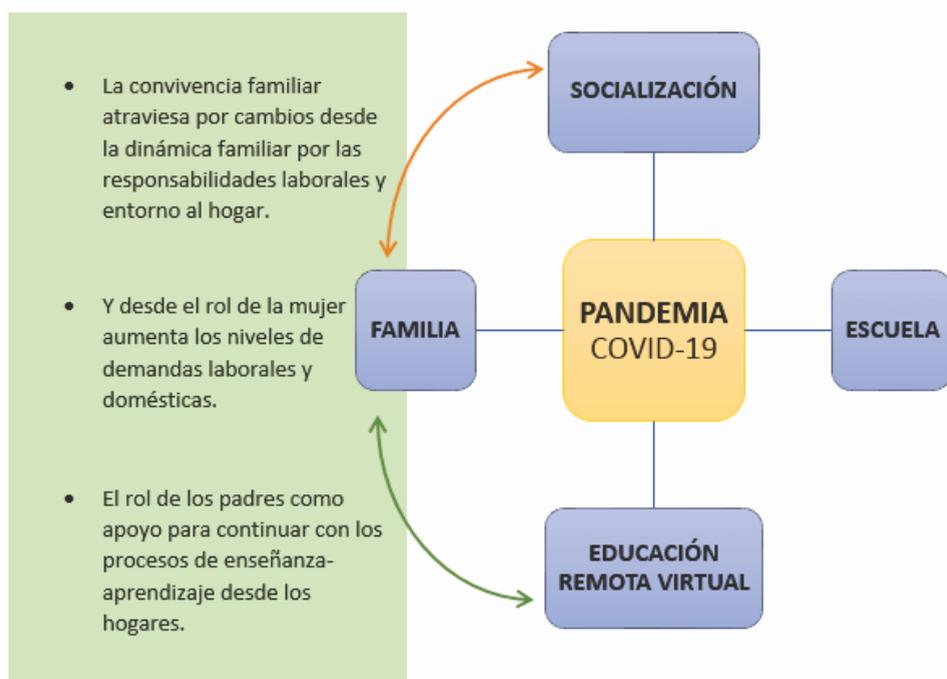
Los niños en su ciclo vital tienen la necesidad de jugar con sus pares y compartir tiempo presencial con otros iguales. Y el hecho de no hacerlo les genera malestar, lo cual se evidenció cuando se le preguntó a la estudiante participante cómo se había sentido por el tiempo de pandemia y mencionó que: “triste porque no puedo ir al colegio, bueno no triste, aburrida porque no puedo ir al colegio” (P 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2021). Además, Paricio del Castillo y Pando-Velasco (2020) afirmaron que: “debido al confinamiento y a las medidas de distancia social decretadas por la pandemia de Covid-19, las relaciones con iguales de las niñas y los niños prácticamente han desaparecido de su vida cotidiana” (p. 37). Lo que ha llevado a trasladar la interacción a entornos digitales.

Sin embargo, dadas las condiciones generadas por la pandemia, se observó que algunas familias evitaban el contacto con otras personas fuera del grupo familiar o enviar a sus hijos al colegio por temor a la posibilidad de contraer el virus. “Nadie viene a visitarnos por lo mismo, nos mantenemos los mismos porque todo el mundo piensa mucho que la calle trae muchas cosas, entonces es exponer la salud y la vida de la abuela” (P 2, comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

En definitiva, se hicieron evidentes los cambios que el entorno y la dinámica familiar tuvieron que enfrentar: en primer lugar, el acompañamiento de los padres de familia en las responsabilidades de las actividades académicas de sus hijos, a la vez se vio en la necesidad de reorganizar los espacios para atender a dichas necesidades escolares y de trabajo; sin embargo, otros hogares se vieron afectados al no contar con las herramientas necesarias para acceder a la educación de forma virtual. Y otro aspecto importante es el agotamiento emocional por parte de los menores por la falta de interacción en espacios abiertos y con otros niños a raíz del miedo que generó la posibilidad del contagio.

Figura 2

Los cambios en la socialización por la pandemia de la Covid-19 en el contexto familiar



Transformación de la relación entre los estudiantes y docentes mediada por las estrategias virtuales durante la pandemia Covid-19

La pandemia por el Covid-19, no solo transformó la modalidad de enseñar, como ocurrió en las diferentes instituciones educativas tanto del sector público como del privado, desde el cierre indefinido de sus puertas y la forzada incorporación de la tecnología para continuar con el proceso de formación de los estudiantes; sino que a su vez evidenció una fuerte inestabilidad en la relación del estudiante con el docente y viceversa.

La socialización en tiempos de la Covid-19 permitió reconocer que el confinamiento conllevó a que los educadores, quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, tuvieron que reinventarse la manera de enseñar y de interactuar con sus alumnos por medio de estrategias virtuales y no discontinuar el proceso académico debido al virus. Por tal motivo, la red ha creado un nuevo entorno tecnológico para seguir desarrollando el proceso de enseñanza, y lo digital se convierte en este marco en un nuevo derecho que permite a las personas disfrutar de los avances en información y comunicación, lo cual nos lleva a considerar que la exclusión digital obtiene un equivalente a exclusión social (Bustamante-Donas, 2007, p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente participante desde su labor educativa, reconoció que la situación dejó entrever muchas cosas que no parecía que fueran así, explicó que: se suponía que la gente que está en el casco urbano, alrededor del 80 % tenían conectividad, y que por el contrario, la conectividad en el sector rural era casi del 0 %. Entonces, la sorpresa fue darnos cuenta que, en la parte urbana, aún hay muchas familias que no contaban con conectividad;

evidenciaban los reportes, y la gente no aceptaba la dificultad por pena a que se dieran cuenta de la necesidad de recursos (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021).

Esto permite constatar la desigualdad social que enfrentó la población vulnerable en torno a los recursos digitales que se necesitaron para continuar con la educación remota de emergencia, llevando al aumento de alfabetización y deserción escolar; lo que impide el desarrollo integral de los niños y sus familias. A su vez el docente participante afirmó que:

La situación real dejaba entrever que la conexión era baja y por tiempos muy intermitente, entonces uno iba a hablar personalmente con ellos y la razón era se le acabaron los datos para la internet, es que vamos donde el vecino donde nos regala wifi y otros que no tenemos equipos de cómputo sino celulares, en fin. Entonces, nos dimos cuenta que de los estudiantes que contaban con conectividad solo existía un 30 % llegando a mucho y eso hablando solo de la conectividad. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

Además, en los resultados de otras investigaciones se afirma que los estudiantes que no cuentan con la infraestructura tecnológica o viven en condiciones poco propicias para aprender, la escuela presencial se convertía en el mejor lugar para compartir aprendizajes (Pérez, 2012). “Cuando la presencialidad se suspende, la no accesibilidad digital representa un obstáculo complejo de abordar para alcanzar aprendizajes comunes” (Ozollo & Papparini, 2020, p. 9).

La educación remota por módulos es necesaria para los estudiantes que no pueden hacer uso de la virtualidad y es la alternativa para propiciar el aprendizaje, por ejemplo, un estudiante de zona rural se le entrega unos módulos, él los desarrolla en unos días asignados por el docente y se continúa con desarrollo de las diferentes actividades. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

A su vez, esto implica para los padres de familia una atención personalizada a los hijos para propiciar, en el hogar, el espacio de enseñanza y aprendizaje, y conlleva a los cuidadores, en algunas ocasiones, a un desbordamiento emocional por la sobrecarga de responsabilidades.

Desde la otra cara, se encuentran los estudiantes que disponen de los elementos tecnológicos y continuaron con la modalidad de educación virtual remota, que fue otra opción dentro de las medidas de alternancia por la emergencia. Sin embargo, supuso para algunos docentes un desgaste significativo:

Finalmente, con este estilo de educación remota se entiende que como docente se trabaja todo el tiempo. La razón es que algunos docentes tenemos un espíritu de servicio, y el estudiante que por algún motivo no logra conectarse, para él toca preparar una clase aparte, hacerle un vídeíto, coger la guía y explicarla de nuevo. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

Esta realidad de aprendizaje virtual considera que los recursos tecnológicos no son equivalentes con la relación en el ámbito educativo, pero sí son una herramienta para generar un proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que los medios educativos digitales sirven de conexión entre los docentes y sus estudiantes (Hurtado-Talavera, 2020).

Aunque, para el ámbito educativo ha sido un proceso complejo abarcar la alfabetización tecnológica a nivel general con los docentes, y generar estrategias de acompañamiento integral para esta población que ha asumido el reto para continuar con la educación;

para los docentes en forma general, el trabajo se volvió demasiado pesado, al docente le tocó aprender a utilizar la tecnología en un 100 %, pero tuve cantidad de compañeros que se angustiaron y no manejaban la emotividad; aparte de la angustia que les generaba la pandemia, súmele el hecho de no saber manejar bien la tecnología. Hubo gente que psicológicamente se enfermó. La angustia era por todos lados para los profesores, desde la parte académica, desde la parte personal saber que en su casa se tenía que adecuar un espacio para poder dar las clases; un espacio en el cual era inevitable los ruidos de la calle, los llantos del bebé, en fin factores que distraen el proceso de desarrollo de las clases del docente, y eso genera un estrés adicional. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

Rizo-García (2007) reconoció que para la enseñanza y aprendizaje debe darse una interacción entre profesor y estudiante mediada por la cooperación, pero, además, en la que se posibilite una transmisión de información mediante la comunicación. Para Covarrubias-Papahiu et al. (2004), en esta relación es indispensable atender el comportamiento del docente por la relevancia del aprendizaje por imitación, pero también comprender las apreciaciones de los estudiantes en tanto su desarrollo social y afectivo (p. 49).

Por eso, Granja-Palacios (2013) reafirma que el diálogo es una comunicación que aporta a la transmisión y construcción de conocimientos, igualmente a la formación de la personalidad. Con lo anterior, la apreciación del docente confirmó:

A mí por lo menos me agrada mucho la formación presencial, porque se tiene más contacto y comunicación cercana con los alumnos... donde no solo se enseña una asignatura o se consigue impartir un conocimiento para que el estudiante aprenda; va más allá, se educa para la vida. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

La relación educativa se constituye con base en un aspecto afectivo que se genera en los espacios presenciales o virtuales por la interacción social de cercanía y confianza, llevando a que el docente desarrolle la sensibilidad suficiente para identificar los aspectos emocionales que obstaculizan el aprendizaje (Vaello Orts, 2009). Por tanto, la comunicación entre alumno-docente es sumamente decisiva para la permanencia estudiantil. Un participante argumentó:

Personalmente considero y poniéndolo desde un porcentaje, el 60 % de la efectividad del aprendizaje tiene mucho que ver desde la parte afectiva y de la interacción ... Entonces, para que se garantice un aprendizaje debe haber interacción y empatía entre el alumno y el docente. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

En las investigaciones de Chávez (2008, como se cita en Pérez, 2012), en una institución educativa en modalidad virtual “los alumnos manifestaron la necesidad de tener un contacto más personal y continuo con sus docentes por el sentimiento de estar poco acompañados y, en ocasiones, solos” (p. 11). Lo que destaca la importancia de establecer relaciones personales con los docentes, que sean más profundas y logren generar seguridad, contención emocional y empatía, que se pueden propiciar por medio de la interacción con la ayuda de los dispositivos móviles, de los encuentros cara a cara y del acompañamiento personalizado que realiza el docente. Mencionó uno de los entrevistados:

Yo considero que la parte de la interacción social fue la que más se afectó, no solamente dentro de la relación interpersonal en el colegio, sino la relación interna en la familia porque no es solamente la presión del estudio, sino la crisis económica que se generó internamente y eso aporrea mucho; entonces, se junta la presión económica, el estudio y el encierro y todas las personas no tienen los mismos mecanismos de afrontamiento y evaluando desde mi experiencia con las familias, las relaciones interpersonales se ven afectadas, quebrantadas. Y son cosas que no se recuperan de la noche a la mañana. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

A su vez, el participante resaltó que la curva del aprendizaje disminuyó al perderse la presencialidad en las instituciones educativas:

Al medir los avances y los aprendizajes desde la parte académica, uno es consciente que se afectó un 50 %, pero considero que la parte delicada es que los estudiantes pierdan la formación personal desde la parte psicológica, por la ausencia de la interacción social, pero si lo miramos solo desde la parte académica, el aprendizaje disminuye al perderse esa parte presencial en las instituciones educativas. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

Es por ello por lo que la situación que trajo consigo la pandemia a nivel mundial, también permitió observar una serie de ventajas y desventajas que sin duda aportan a la historia y permiten ver un resultado del desarrollo de la

educación después de las vivencias que dejó esta pandemia que en pleno siglo XXI paralizó, en cierta medida, el sistema educativo. Entre esas desventajas el docente participante precisó:

Es que sería un error pensar como lo han dicho algunos sectores, que el país está preparado para la educación virtual y eso es falso, hay que tener en cuenta que durante la pandemia la educación se sostuvo por los docentes, no porque ya esté montada una estructura a nivel nacional, ni mundial para la educación en forma remota o virtual. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

En este sentido dice Ozollo y Papparini (2020) “El mundo no estaba preparado para vivir una situación de pandemia y el consecuente aislamiento para prevenir el contagio, transformó nuestras coordenadas de tiempo/espacio, y nuestras actividades, roles y funciones después” (p. 12).

Otra desventaja en la condición de desigualdad desde el rol de género femenino en las docentes, es la evidente sobre demanda de quehaceres, desde ocuparse de las labores del hogar, la educación de los niños desde casa y realizar la jornada laboral; esto se evidenció en los resultados de la entrevista al docente:

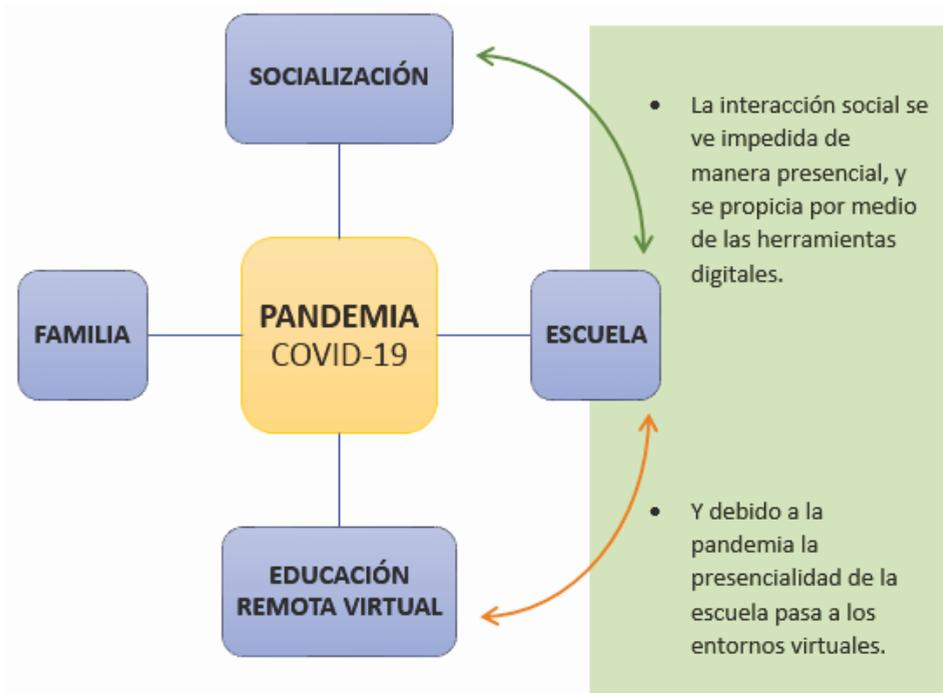
Aproximadamente el 85 % de los docentes de primaria son mujeres, entonces, las repercusiones porque una profesora no solamente tenía que responder por su trabajo y sus estudiantes, estaba en la casa y en una sociedad machista había que cumplir con todos los deberes de la casa, y las demandas en el rol de docente mujer en esta época, mucho más absorbente y descompensada desde la parte psicológica. (P 3, comunicación personal, 17 de marzo de 2021)

Ciertamente, la educación tuvo el reto de convocar otra vez a los estudiantes a las aulas, y además tener en cuenta a los docentes y familias que, en un inicio ante el riesgo de contagio no enviaban a sus hijos a las instituciones. Frente a esta situación, la política educativa deberá destinar recursos para que las escuelas sean espacios seguros y, desde ellas, recomponer los vínculos de confianza con las familias (Cardini et al., 2020). Posteriormente, se mencionó

la posibilidad de una educación en alternancia, lo que permitió a las familias y estudiantes continuar con sus estudios desde sus casas por medio de la virtualidad.

Figura 3

La escuela mediada por la educación remota virtual y los cambios en socialización



Consideraciones finales

La socialización e interacción entre individuos se hace elemental para el desarrollo en la persona como actor social, puesto que el ser humano está dotado para ello (Camps & Giner, 1998; Todorov, 1995). En este sentido, la familia se considera como el primer agente socializador donde se aprende, durante el transcurso de la vida, a establecer relaciones sociales.

Por la Covid-19, la socialización entre los individuos tuvo grandes cambios; la interacción social en donde se podía compartir con los otros en diferentes escenarios y disfrutar de momentos de sociabilidad, pasó de la presencialidad a entornos digitales o encuentros virtuales. Lo que dentro de la realidad del confinamiento familiar conllevó a que las familias se vieran en la necesidad de generar nuevos espacios, horarios y formas de aprendizaje de sus hijos dentro de las dinámicas del hogar; por tanto, los padres se convirtieron en el apoyo fundamental de los estudiantes para la continuidad del aprendizaje y la permanencia estudiantil.

Desde el ámbito pedagógico, la educación a partir de la virtualidad incrementó el riesgo de pérdida del vínculo entre el docente y el estudiante, debido a la falta de pedagogía en los entornos virtuales; es decir, propiciar espacios dentro de las clases para la interacción con los estudiantes a través de estrategias pedagógicas virtuales y el fortalecimiento de la empatía y afectividad en la relación. Esto es indispensable para los niveles iniciales de educación, en particular en el preescolar y el primario, en los que se requiere un acompañamiento con padres, madres o cuidadores para la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, desde el punto de vista social, el aumento del desempleo sumado a mayores niveles de violencia doméstica, de problemas de salud física y mental, fueron factores de riesgo o estresores que afectaron a gran parte de la población, y debido a la crisis sociosanitaria se requirió de la participación activa de todos los actores educativos, tanto en los períodos de confinamiento como en el proceso de reapertura de las escuelas e instituciones educativas.

De tal modo, los hallazgos de la investigación resaltaron la importancia de la interacción social y la socialización como medio para disminuir los efectos negativos del aislamiento. Es por ello que, hoy más que nunca, la familia y la educación mediada por la virtualidad como instituciones sociales, deben generar estrategias comunes que les permitan abordar y atender todas las

problemáticas que puedan surgir durante el proceso de socialización, y diseñar un plan de acción en favor del interés en común, que en esta oportunidad es el estudiante.

Finalmente, reconocemos la importancia de realizar investigaciones o estudios enfocados en el aspecto educativo, en qué tipos de estrategias virtuales favorecen la socialización e interacción dentro de los entornos virtuales con herramientas tecnológicas, para realizar acompañamientos integrales a los estudiantes.

Referencias

- Abufhele, M., & Jeanneret, V. (2020). Puertas Adentro: La otra cara de la pandemia. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 319-321. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/2487>
- Aylwin-Acuña, N., & Solar, M. O. (2002). *Trabajo Social Familiar: Aportes científicos a su gestión sustentable*. Ediciones UC.
- Berger, P., & Luckman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bustamante-Donas, J. (2007). Los nuevos derechos humanos: gobierno electrónico e informática comunitaria. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(2), 13-27.

- Balluerka Lasa, N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M. D., Gorostiaga Manterola, A., Espada Sánchez, J. P., Padilla García, J. L., & Santed Germán, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento. Informe de investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/551534.pdf>
- Cáceres-Zapatero, M. D., Brändle Señán, G., & Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 233-247. <https://doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Camps, V., & Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Editorial Ariel.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D' Alessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (2020). *Educación en la pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal-Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Covarrubias-Papahiu, P., & Piña-Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84.
- Díez, A. (2020). *Recomendaciones para niños y sus familiares sobre la pandemia de coronavirus. COVID-19*. Sociedad de Psiquiatría Infantil (SPI) y Asociación Española de Pediatría, (AEP). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/346>

Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García, A. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.

Granados-Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9142>

Granja-Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 65-93.

Hamel, L., & Salganicoff, A. (2020). *¿Existe una brecha de género cada vez mayor en el estrés por coronavirus?* Kaiser Family Foundation. <https://www.kff.org/policy-watch/is-there-widening-gender-gap-in-coronavirus-stress/>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hurtado-Talavera, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.

Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>

Inchaurreaga, P. (2020). Pensar la pandemia a través de las relaciones humanas. *Question/Cuestión*, 1, 348. <https://doi.org/10.24215/16696581e348>

- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 5(2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.34>
- Lorenzo-Ruiz, A., Díaz-Arcaño, K., & Zaldívar-Pérez, D. (2020). La psicología como ciencia en el afrontamiento a la COVID-19: apuntes generales. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2), 839-836. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/839/856>
- Pérez, M. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. UDG, VIRTUAL. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1882/1/Afectos%2c%20aprendizaje%20y%20virtualidad.pdf>
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Mieles, M., & García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- O'Connor, K. (11 de mayo de 2020). Survey reveals gender gap in COVID 19 stress. *Psychiatric News. American Psychiatric Association*. <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2020.5b3>
- Ocaña, L., & Martin, N. (2011) *Desarrollo socio afectivo*. Paraninfo.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Ozollo, F., & Papparini, C. (2020). Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-15. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/3377>
- Paricio del Castillo, R., & Pando-Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/issue/view/51/32>
- Piñas-Ferrer, L. (2020). El COVID 19: impacto psicológico en los seres humanos. *Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 4(7), 188-199.
- Rincón Salazar, M. T. (2012). La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana. *Revista Eleuthera*, 7, 116-132.
- Rizo-García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista de Asociación Nacional de Programas de Posgrado en Comunicación*, 1(1), 1-16.
- Ruiz-Tafur, P. (2009). La investigación en el tema de socialización. *Psicogente*, 12(22), 326-340.
- Sandoval-Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.

- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) [Especial, COVID-19]. 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Taurus.
- Tull, M., Edmonds, K., Scamaldo, K., Richmond, J., Rose, J., & Gratz, K. (2020). Psychological outcomes associated with stay at home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. *Psychiatry Research*, 289, 2-6. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>
- UNICEF. (2020). *COVID-19: ¿Pueden los niños seguir aprendiendo durante el cierre de las escuelas?* UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Vigotsky, L. (1974). *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. Paidós.
- Vander, Z. (1986). *Manual de Psicología Social*. Paidós.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Graó.
- Vindegaard, N., & Benros, M. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior and Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo a la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara.

Capítulo 6

Dependencia emocional: una problemática contemporánea en adolescentes

Emotional dependency a contemporary problem in adolescents

Leidy Johana Arango Arango*

Diego Alejandro Castaño Vélez**

Diana Carolina Cuartas Gallón***

Yury Alejandra Mazo Pulgarín****

Juan Sebastián Marín Rodríguez*****

* Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: leidy.arangoar@amigo.edu.co

** Psicólogo (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: diego.castanove@amigo.edu.co

*** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: diana.cuartasga@amigo.edu.co

**** Psicóloga (Universidad Católica Luis Amigó). Contacto: yury.mazopu@amigo.edu.co

***** Psicólogo (Universidad Católica Luis Amigó). Especialista en Psicología Clínica y Salud Mental (Universidad Pontificia Bolivariana). Especialista en Intervenciones Psicosociales (Universidad Católica Luis Amigó). Magíster en Desarrollo Infantil (Universidad de Manizales). Contacto: juan.marinju@amigo.edu.co

Resumen

El presente escrito argumentativo, tiene como objetivo reflexionar la dependencia emocional como una manifestación existencial en adolescentes de Medellín. Se empleó una metodología de lectura crítica, por medio de la cual se busca comprender el fenómeno a través de la interacción con los textos consultados. Con éstos se identifica que si bien la dependencia emocional ha existido años atrás, se puede decir que en la contemporaneidad se ha hecho más visible teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales y de pareja se han convertido en un asunto marcado por la angustia de sentirse y verse solo; esto, reforzado por la actual sociedad en la que el sujeto está inmerso, impulsándolo a vincularse de forma prematura en relaciones que terminan consolidándose con roles de poder, lo que las lleva a perder legitimidad, confundiendo la esencia del amor mismo y entregando el sentido de su vida en un otro, viviendo de forma inauténtica, y ante esto, haciendo inevitable vivir una crisis existencial.

Palabras clave

Adolescencia; Dependencia emocional; Existencialismo; Relaciones interpersonales; Afectividad.

Abstract

The purpose of this argumentative paper is to reflect on emotional dependence as an existential manifestation in adolescents in Medellín. A critical reading methodology was used to seek to understand the phenomenon through the interaction with the texts consulted. With these texts it is identified that although emotional dependence has existed years ago, it can be said that in contemporary times it has become more visible taking into account that interpersonal and couple relationships have become an issue marked by the anguish of feeling and being alone, this, reinforced by the current society in which the subject is immersed, This is reinforced by the current society in which the subject is immersed, pushing him to prematurely get involved in relationships that end up consolidating with roles of power, which leads him to lose legitimacy, confusing the essence of love itself and giving the meaning of his life to another, living in an inauthentic way and thus making it inevitable to live an existential crisis.

Keywords:

Adolescent; Emotional dependency; Existentialism; Interpersonal relationships; Affectivity.

Introducción

El presente escrito tiene como finalidad la comprensión del problema contemporáneo dependencia emocional y crisis existencial en adolescentes. Se entiende el concepto de contemporáneo como algo actual, que está pasando en el tiempo más cercano, como lo planteó Rodríguez-Jiménez (2013), “la contemporaneidad se instala en el presente y lo marca con las formas de lo arcaico el presente no es otra cosa más que lo no-vivido de todo lo vivido” (p. 6). Con esta transición, surgen múltiples manifestaciones tales como fanatismo, consumismo, fatalismo, somatización, dependencia emocional, entre otros; estas problemáticas contemporáneas pueden llegar a generar en las personas estados de intermitencia en cuanto a su identidad concierne, es así como emerge en el sujeto la necesidad de aprobación y el sentir que pertenece a un lugar o grupo en particular; frente a esto, Rojas-Hernández y Alonso-Castañón (2008) afirmaron:

Lo contemporáneo favorece a una cultura en la que las cuestiones del deber-ser y el tener se manifiestan de manera aguda en la vida cotidiana de los sujetos ... lo cual indudablemente influye en diversos aspectos de su vida, tal como los vínculos. (p. 6)

Si se tiene en cuenta que los vínculos interpersonales tienden a dinamizarse según las exigencias de la actual sociedad en la cual esté inmerso el sujeto, es pertinente considerar lo que Fromm (1956) sustentó, “lo que para la mayoría de la gente de nuestra cultura equivale a digno de ser amado es, en esencia, una mezcla de popularidad y sex-appeal” (p. 18); estas pretensiones tienden a convertir al ser en alguien inauténtico, el cual vive en un constante afán de cumplir las exigencias que se presentan con el diario vivir, de manera que persigue metas que realmente no desea, pero que cree necesarias y es así como obtiene una falsa sensación de autorrealización y bienestar; “el hombre es un ser que tiene ciertas necesidades y que, en último análisis, tiende a satisfacerlas con el exclusivo fin de reducir tensiones” (Frankl, 1994, p. 74).

La exigencia contemporánea le ordena al ser humano un conglomerado de asuntos; al respecto, Fromm (1978) argumentó: “la mayoría considera el modo de tener como el modo más natural de existir, y hasta como el único modo aceptable de vida” (p. 19). Lo anterior, hace que la persona se confronte y ante esto, busque algo que le ayude a suprimir ese dolor y esa angustia; es allí, donde se refugia en aspectos que en un principio pueden generar bienestar, pero que luego causan frustración, como puede ser en algunos casos, la dependencia emocional, a la cual las relaciones pasan constantemente por sufrimientos innecesarios; como lo refirió Luna (2014) “el sufrimiento innecesario puede surgir al no detenernos y reflexionar sobre algunas expectativas, creencias o necesidades de las cuales dependemos” (p. 295).

En otras palabras, el sujeto que está en el lugar de dependencia no reflexiona sobre un modo de existir diferente que no sea a través de otro, por esto, trata de encontrar lo que a él mismo le hace falta, y desencadena un compilado de ideas (*no soy suficiente, qué pasa donde me deje, es la mejor persona que tengo a mi lado*) y trae consigo emociones (angustia o miedo por la separación), imaginarios (*si me deja, me muero; voy a hacer todo lo que sea posible para que no me deje*) y comportamientos (tiende a buscar aprobación, actúa de forma sumisa) que en el fondo llevan a que la persona establezca una relación asimétrica y se pierde a sí mismo; como lo afirmó Salomón (2019), en las relaciones dependientes, la forma de ser con el otro y la creación de vínculos se basa en la inautenticidad, de ahí a que se cree una profunda falta de responsabilidad sobre la propia vida y sus necesidades, lo cual conlleva a una gran insatisfacción, con fuertes sentimientos ambivalentes y un sufrimiento innecesario.

Las relaciones de pareja cambian y empiezan a consolidarse con roles de poder, en las cuales uno de los integrantes influye y controla la conducta de su pareja (Córdoba & Pérez, 2012). En este caso, se puede identificar que el adolescente, puede llegar a perder legitimidad y alcanza a confundir, incluso, la esencia del amor mismo, aspecto que deja en evidencia el temor que el hombre actual posee frente a la soledad; como lo afirmó Ulloa (2017) “el miedo a la soledad, el cual lo empuja a la búsqueda de algún agente externo en donde

resguardarse de la incertidumbre de su condición de individuo separado y solitario” (p. 136). Así, el adolescente decide permanecer situado en lugares en los cuales no se siente completamente satisfecho, lo que da cuenta de su condición de vulnerabilidad que, en parte, también se debe al ciclo vital en el cual se encuentra el sujeto. Paulhus (2002) manifestó que, la deseabilidad social se define como la tendencia del individuo, en este caso adolescentes, a ofrecer a los demás una imagen positiva de sí mismo que parte de una necesidad de aprobación social; por tanto, se entiende que esta es una etapa en la cual se tiende a la búsqueda de aprobación, cuyo fin es identificarse con determinados grupos sociales.

De acuerdo con Papalia et al. (2009) en la adolescencia se generan múltiples variaciones a nivel emocional, las cuales están orientadas a encontrar un vínculo que les haga sentir *seguros* y adquirir una identidad frente a sus pares. Cabe mencionar que, el ritmo de vida del adolescente está marcado por personas o situaciones externas, con lo cual este puede llegar a experimentar una dualidad entre lo correcto para él y lo correcto para la sociedad o comunidad donde se encuentra. Por esta razón, la dependencia emocional se puede nombrar como un problema contemporáneo. En la etapa de la adolescencia, ocurre una transición en las relaciones del individuo, que, en palabras de Muela et al. (2016) “estas relaciones afectivas se diversifican, van perdiendo importancia las relaciones con los progenitores y van cobrando más prioridad las relaciones con sus pares y la pareja” (p. 61), por lo cual, el adolescente establece nuevos vínculos secundarios como respuesta a aquellos primarios que se han perdido.

Para Frankl (2015), el adolescente lidia con grandes cambios emocionales, en consecuencia, la carencia de ideales y propósitos en construcción son de relevancia para el sentido de vida. Cabe mencionar que, el adolescente necesita algo que impulse su transición y del mismo modo le ayude a encontrarle sentido a su existencia, para así resolver paulatinamente las situaciones que se anteponen en la búsqueda de sí mismo. Frankl (2015) señaló que, “la primera fuerza motivadora del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su vida” (p. 126); por lo cual, el adolescente actual está en una continua búsqueda de ese sentido que desconoce

y que en ocasiones resuelve de manera vana. Según Fromm (1995), el hombre “sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiera lo que quiere, piensa y siente. Pero no lo sabe. Se ajusta al mandato de autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece” (p. 293), hasta que encuentra un objeto, persona o acción que le da sentido a su existencia, “el hombre existencialmente frustrado no conoce nada con lo que poder llenar lo que yo llamo vacío existencial” (Frankl, 1980, p. 87), es decir, en la búsqueda del sentido se puede ver frustrada, ya que el hombre la vive a través del otro y como consecuencia, el sujeto se sumerge en un vivir absurdo, en el cual su principal expresión es el aburrimiento (Frankl, 2000); de manera que, el sujeto no logra identificar nuevamente el sentido de su existencia o un foco que le permita mitigar la falta de interés por el mundo y la indiferencia ante una nueva iniciativa para cambiar su desmotivación.

La dependencia emocional comúnmente se confunde con amor. Frankl (2015) indicó que “el amor es la meta última y más alta a la que puede aspirar el hombre” (p. 69), ese amor que se profesa a un otro de forma incondicional, incluso si esto implica pasar por encima de su propia libertad y persona; asimismo, argumentó que el amor es lo único que puede salvar al ser humano. Sin embargo, la problemática en mención puede *restringir* la voluntad de sentido de la que ha de hacer uso el adolescente, ya que es en la formación de vínculos dependientes y en las necesidades emocionales que el sujeto confunde amor con fenómenos de dependencia, chantaje emocional, conformismo, inseguridad, entre otros. Ante esto, Castelló (2010) mencionó que es en la creación de vínculos donde emergen relaciones de pareja que afectan al ser humano en cuanto a su existencia y libertad, ya que observan a su pareja como algo vital que no se es capaz de abandonar, ya que es *mío y me da seguridad*; sin embargo, en el sujeto deben prevalecer capacidades como la libertad y responsabilidad, con el fin de hacerse cargo de lo que suceda consigo mismo; “el hombre no sólo es responsable de lo que hace, sino también de lo que es” (Frankl, 2003, p. 74). Si se considera esto, entonces, toda responsabilidad que se cree que el otro tiene frente al sujeto dependiente no existe, por lo cual alejarse del hecho angustiante de existir y encontrar sentido a la existencia, depende de sí mismo.

Cuando no es claro el horizonte, el individuo vive una crisis existencial, se ve sometido a un dilema en el cual es necesario tanto la introspección como la autonomía (Guberman & Soto, 2005); por lo cual, ambos juegan un papel protagónico que, sin importar el costo emocional que conlleva, le permite auto-trascender. Entonces, en la medida en que el sujeto vive esta encrucijada inevitable, esta le permite cambiar, posibilitar y avanzar (Frankl, 1980). Así pues, el adolescente en el afán de no salir de su zona de confort puede estar estancado en un falso bienestar emocional y a su vez esto, lo lleva a no poder desarrollar su seguridad ontológica y desconoce que el sentido es único, personal e intransferible (Frankl, 1994), lo cual, lleva al joven a vincularse con relaciones dependientes, que según Salomón (2019) “en relaciones dependientes la forma de ser con el otro se basa en la inautenticidad, en una profunda falta de responsabilidad sobre la propia vida que conlleva a una gran insatisfacción, con fuertes sentimientos ambivalentes y un sufrimiento innecesario” (p. 43). Se comprende, entonces, que el adolescente dependiente no alcanza a identificar la inautenticidad con la que crea vínculos de amor y el falso bienestar en el cual se encuentra inmerso, que le impide autotranscender y tomar una identidad propia, que le posibilite alejarse de una crisis existencial.

¿Cómo construimos este texto?

El estudio tuvo un enfoque cualitativo, ya que este, según Hernández et al. (2014), Ramos (2015) y Ricoy (2006), permite describir situaciones de la cotidianidad (el amor) a partir de las cuales se pueden comprender luego los fenómenos sociales (la dependencia emocional). Esto, en la medida en que la recolección de los datos sea sistemática y se utilicen estrategias de investigación que, aunque específicas, son plurales, es decir, no necesariamente son preestablecidas, también se pueden adaptar a las condiciones del estudio (Ricoy, 2006).

Asimismo, el hecho de que este estudio se interese en el significado de textos, es otra de las razones para ubicarlo en este enfoque que, en definitiva, lo que permite es que los resultados se conformen como una teoría sustantiva, esto es, construida a razón del intercambio lingüístico y que responde a un contexto determinado (contemporaneidad), en tanto que implica la descripción detallada de unos eventos, interacciones y comportamientos observados y documentados (Ramos, 2015; Hernández et al., 2014).

El interés en las fuentes documentales también permite ubicar el estudio en un diseño hermenéutico, ya que este moviliza la interpretación de los significados que transmiten las ideas expresadas de manera escrita (Álvarez-Gayou, 2009), pues como indica Martínez (2004; 2011), dichos significados son tanto implícitos como explícitos. Es por lo anterior que se acogen los siguientes principios según Álvarez-Gayou (2009):

La verdad del texto se concibe como una introspección reveladora. La verdad se encuentra en la lectura, más que en el texto. La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total. Resulta igualmente importante lograr que el texto hable en la situación actual del intérprete. Existen muchas interpretaciones erróneas de un texto, pero también existe más de una interpretación correcta. La interpretación no es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos. (p. 82)

Se seleccionaron 19 textos por título y resumen, de estos, 15 son artículos originales derivados de investigación y los 4 restantes son capítulos de libros teóricos (3) y derivados de investigación (1). Para localizarlos, se recurrió a bases de datos como: Dialnet, Google Scholar, Scielo y Redalyc, en las cuales se emplearon palabras clave en español como: “Adolescentes AND Amor AND Contemporáneo”, “Adolescentes AND Pareja AND Existencialismo”, “Adolescentes AND Noviazgo AND Dependencia” y se aplicaron filtros relacionados con: la materia: “Psicología”, el periodo de publicación: “2009-2019”, tipo de documento: “Texto completo” y tipo de publicación: “Artículos y libros”.

Para realizar el análisis de la información se construyó una matriz categorial en Excel que permitió clasificar los artículos según tres tendencias teóricas, las cuales se definieron previamente y en función de los objetivos específicos. La primera relacionada con *la angustia de permanecer solo*, agrupa aquellos textos que describen las emociones que atraviesan los adolescentes ante la posibilidad de que sus relaciones amorosas finalicen. La segunda, con *la construcción del amor de los adolescentes*, que permite reconocer las formas en las cuales los adolescentes se relacionan y que terminan por caracterizar sus vínculos amorosos. Y, la tercera, con *la pérdida del sí mismo en el otro*, que permite identificar algunas de las consecuencias que estas formas de relacionamiento amoroso tienen para la existencia de los adolescentes. Asimismo, en esta matriz se resaltaron los fragmentos de texto más relevantes de cada artículo a partir de los cuales se realizaron comentarios analíticos.

Para analizar los textos se siguen los cuatro pasos propuestos por Martínez (2004) y Martínez (2011), estos son:

- 1) Determinación de la intención, tiene que ver con una meta existencial, en ese sentido, este momento responde a la identificación de la tendencia teórica de cada uno de los textos.
- 2) Descubrimiento del significado, este se constituye como una ampliación de la intención y escala hasta el nivel de *comprensión interpretativa*, en tanto que implica una mayor familiarización con los procesos que expresan el significado, así, entonces, permitió construir ese comentario analítico de cada uno de los textos.
- 3) Descubrimiento de la función, se refiere al papel que tienen los diferentes elementos de un sistema para que el mismo se mantenga; para este caso, los fragmentos relevantes que se resaltaron de cada texto cumplen con la función.

- 4) Determinación del nivel de condicionamiento, dado que la dimensión de la realidad también pone un *fondo* a la interpretación, es decir, ayuda a comprender las acciones humanas en medio de un contexto; se considera la contemporaneidad como momento histórico que favorece dicho fin.

Esta investigación se ejecutó considerando lo dispuesto en el Capítulo VII de la Ley 1090 (2006). En este se indica que los profesionales cuyo ejercicio se relacione con la investigación son responsables de asuntos como: el tema de estudio, la metodología empleada, los resultados y las conclusiones que del análisis se deriven; asimismo, de la divulgación de estos últimos y las pautas para su utilización.

Dependencia emocional una problemática contemporánea en adolescentes

El análisis de los textos seleccionados, permitió obtener datos relevantes que se organizaron según los aspectos de coincidencia en las investigaciones y que permitieron ser analizados, encontrando los aspectos que responden los puntos de encuentro o tensión en la dependencia emocional como un problema contemporáneo existencial en los adolescentes. Este apartado se presenta a partir de los elementos de estudio en los que se centró esta investigación.

La dependencia emocional, aunque siempre ha existido hoy puede nombrarse como una problemática contemporánea, en la cual los adolescentes que están inmersos, buscan suplir necesidades que no han sido satisfechas y creen que algo externo a ellos lo hará (Rincón-Barreto & Marin-Rodriguez, 2020); con esto, la creación de vínculos interpersonales tiende a convertirse en relaciones demandantes, las cuales posibilitan en el dependiente suplir esa necesidad no satisfecha. Ante esto, Pacheco et al. (2016) manifestaron que: el hecho de vivir temeroso a ser abandonado hace que la persona intente

complacer a la pareja en todo, y se olvide de sí misma; este miedo también es influido por la sociedad al imponer como meta básica del ser humano el vivir con una pareja y formar una familia (p. 1113).

La relación de pareja asume características dependientes en el marco de la contemporaneidad; como lo plantearon Henao y Muñoz (2021) los vínculos relacionales se convierten en ese soporte que mitiga la angustia que genera la existencia, lo cual reduce al adolescente a alguien inauténtico, que pasa por alto sus propias necesidades y deseos, con el fin de ser aprobado por el otro y evitar al mismo tiempo, ser abandonado. Como lo mencionaron Pacheco et al. (2016), el adolescente en búsqueda de aprobación teme mostrarse como en realidad es, al igual de lo que verdaderamente siente, esto a causa de su temor a que su objeto dependiente renuncie a la relación.

Tomar como base el problema de la dependencia emocional, permitió identificar aspectos relevantes en los adolescentes. En un primer momento, se encontró, que el sentido del amor tiene fuerte relevancia para ellos en cuanto a su existencia; para ellos amar no es otra cosa que, permanecer constantemente en presencia del otro (Casas-Balladales et al., 2023); segundo, aunque la sensación de bienestar y protección no sea auténtica, pues es respuesta a una pérdida del amor propio (Martínez, 2009); y por último, al dependiente se le imposibilita vivir por y para sí mismo.

Es común que los adolescentes elijan a otro como esa figura de amor, de la cual no desean separarse, puesto que lo ven como el fin que los conduce a llenar el vacío existencial en el que actualmente viven (García-Alandete, 2020); de esta forma, se haya que en estos, impera la inautenticidad que vive en su vínculo de dependencia; esto los conduce a no hacerse responsables de sí mismos, ni apropiarse de su personalidad, viven, entonces, definidos por un otro y, probablemente, se culpan a sí mismos por la insatisfacción existencial que esto les genera, ya que el sentido que cada persona le da a algo, depende de la percepción cognitiva y afectiva que tenga respecto a la forma de actuar

frente al otro (Martínez, 2012). De esta forma, el adolescente dependiente pierde esa condición de sí, la capacidad de independencia y asume su vida bajo las condiciones del otro.

En la relación dependiente, los adolescentes no podrán encontrar un verdadero sentido, ya que no actúan de manera congruente con lo que verdaderamente sienten, y están limitados por los deseos y la necesidad de complacer a su pareja (Dettano, 2019), para así evitar ser abandonados y reafirmar ese sentimiento de *amor*. Esta idea se reafirma en Rodríguez de Medina (2013), en cuanto menciona que estos carecen de estima por sí mismos, esto si se considera la excesiva preocupación por los demás, que le hace obviar su ser, su persona, y solo es motivado por complacer a otros para lograr *protección y amor*.

Otro hallazgo relevante, es cuando la relación dependiente que se manifiesta en los adolescentes está establecida por esas exigencias que vienen del mundo exterior, como lo es el tener pareja estable y formar una familia, lo que los impulsa a vincularse de forma rápida y establecer relaciones inauténticas (Abagjief, 2018), basadas en la condición yo-ello, que implica utilizar al otro para lograr los propios objetivos (Buber, 1979); de esta manera, viven fragmentados y no llegan a ser un *nosotros* legítimo, sino que se patentiza el asunto de perderse a sí mismo y adquieren un sufrimiento innecesario al sostener a un otro al que se le entrega ese *sentido vital*, en el que se desconoce que el sentido de vida responde a lo individual. El dependiente desarrolla patrones de vinculación disfuncional, con esto disminuye su autonomía personal y afecta su esfera identitaria, en tanto se focalizan en los deseos del otro y descuida sus propias necesidades (De la Villa-Moral et al., 2018). Sin embargo, se encuentra que los adolescentes no quieren salir de esa *zona de confort* donde están situados, aspecto que los lleva a un vivir reiterado de angustia y miedo, lo cual puede corresponder a una condición subjetiva, en la que establece el *amor* como una forma de vivir o una obligación impuesta por las creencias sociales, lo cual ocasiona insatisfacción y sufrimiento.

El adolescente, entonces, no ve el sufrir como un aprendizaje, sino como un castigo, puesto que este le genera una sensación de minusvalía (Carrillo et al., 2021), la cual evita que avance o pueda cambiar situaciones de dolor, debido a que este deposita todo su sentido en el otro y si no recibe lo que él espera, empieza a experimentar el sufrir como algo injusto, algo que no merece sentir, esto lo lleva a cuestionar su forma de ser y sentir culpa por lo que hizo o dijo en alguna ocasión; es así como su tranquilidad y felicidad se ven estancadas y por ende, busca salir de manera rápida de esa condición de sufrimiento, pues cree que solucionar el *problema* es reprimir el dolor, *aceptar* o *acomodarse* al momento tal cual como se le presenta. Sin embargo, como lo sustentan Hernández et al. (2020), el adolescente es incapaz de expresar sus verdaderos sentimientos al otro, ya que constantemente busca la aprobación de su pareja, para no tener disgustos o *peleas innecesarias* que para él debilitan la relación, pues considera que estar en desacuerdo, puede ser un motivo para que el otro se aleje.

La idea de sufrir, entonces, según Le Breton (2023), para el adolescente es negativa, puesto que no reconoce lo que hay más allá del dolor, por tanto, se niega a darle un sentido a su sufrir. Por su parte, Miramontes (2013) refirió: “la vida tiene sentido y el sufrimiento no lo desvanece, al contrario, lo hace relucir más y mejor, sufrir significa hacer méritos y significa también crecer, pero también significa madurar” (p. 52). Sin embargo, el adolescente esquiva el sufrimiento al evitar separarse del otro, se apega a la relación que llevan, pasa a un segundo plano la responsabilidad que tiene con la toma de decisiones y frustra su verdadero sentir; en otras palabras, perdiéndose a sí mismo por un depender (Garrido & Barceló, 2019).

El adolescente contemporáneo considera que, sus *buenos actos* son motivo suficiente para evitar momentos dolorosos en las relaciones interpersonales y como consecuencia, se resiste a darle significado a su experiencia, ante esto, “el sufrimiento tiene un sentido que equivale a decir un ‘para qué’ ... donde cada individuo debe descubrir en su propia existencia dicha justificación, debe

encontrar el sentido particular a sus sufrimientos” (Miramontes, 2013, p. 52); por consiguiente, el darle sentido le permitirá tener una concepción clara y así podrá trascender y superar la situación.

Los aspectos relacionados con el miedo a la soledad en el adolescente, que emergen a partir de la interacción con el otro, en este caso una pareja sentimental, encuentran en estos un resguardo, que les permite evitar hacerse cargo de los acontecimientos que se presentan en la vida cotidiana. Como lo refirió Ulloa (2017), el miedo a la soledad, empuja al sujeto a la búsqueda de algún agente externo, el cual le permite resguardarse de la inseguridad que le genera su condición de individuo separado y solitario; esta condición hace que el adolescente con dependencia emocional busque mantenerse ligado a ese otro que le permite soportar su existencia. Según Luna (2015), esto se puede asociar a un símil de una adicción, si se tiene en cuenta que la persona dependiente lo que busca es llenar un vacío existencial con aquello que le puede generar una condición de enfermedad, dado que para el adolescente la soledad se convierte en el fantasma que no desea conocer y que le genera temor enfrentar; asimismo, la soledad es concebida por el adolescente como sinónimo de aburrimiento (De la Villa-Moral et al., 2018), sumado a esto refiere que el no estar en compañía del otro -pareja-, le genera sentimientos de tristeza y angustia, traduce esto a un sentimiento de abandono y considera al otro como algo infaltable.

Así pues, la contemporaneidad ha llevado a los adolescentes a tener la necesidad de permanecer o estar en una relación sentimental, esto puede considerarse como un deseo inherente a la experiencia vital de cada sujeto; sin embargo, la inautenticidad y la irresponsabilidad que el dependiente presenta lo puede llevar a experimentar una crisis existencial; de acuerdo con esto, Millon y Davis (2001) refirieron que:

En la relación consigo mismo y el mundo no siempre existe un equilibrio, esto es lo que ocurre en el modo de ser dependiente, que se encuentra volcado hacia la satisfacción de los deseos y necesidades de los demás, mientras se desconocen las propias.
(p. 1)

Cabe resaltar que en los adolescentes dependientes existe carencia de voluntad de sentido, en cuanto estos solo se mueven en pro del objeto dependiente y de las necesidades ajenas; generan con esto la falta de motivación fundamental que le permite buscar sentido y propósito a su vida. Al respecto, Salomón (2019) argumentó que "la principal motivación humana es encontrar aspectos valiosos en la vida, cuya percepción y realización conlleva a la vivencia del sentido" (p. 36); si bien, esto se cumple en cuanto evita el enfrentarse consigo mismo y tiende a buscar el sentido a través del otro, al cumplir con las necesidades de los demás y delegar a un segundo plano las suyas, Díaz (2017) reafirmó que, "evitan tomar decisiones, pueden ir desde la búsqueda de corroboración de las elecciones hasta la necesidad de que otro tome por completo el control de sus vidas" (p. 47).

La dificultad para la toma de decisiones en el adolescente adquiere importancia, porque impide "asir plenamente su propio sentido existencial" (Gengler, 2009, p. 203), así la decisión no se reduce a dimensiones psíquicas o somáticas, trasciende a una dimensión espiritual, como bien lo refiere el mismo Gengler (2009), "constituye la integración plena de todos los aspectos del ser humano, y expresa ámbitos espirituales tales como la libertad, la responsabilidad y la dignidad" (p. 203); según esto, para tomar decisiones es necesario que el sujeto trascienda en cuanto su voluntad de sentido y el reconocimiento de sus necesidades, capacidades o habilidades.

Consideraciones finales

El análisis derivado del presente escrito permite comprender algunas de las características encontradas en los adolescentes con relación a la dependencia emocional, el cual se constituye en un elemento marcado en la contemporaneidad. Si bien estos hallazgos pueden o no contener información nueva, cabe resaltar que el objetivo final está orientado a estudiar cómo se está manifestando este tema enmarcado en la existencia misma del ser humano.

Se comprende que en la contemporaneidad, la dependencia emocional toma un lugar relevante en la vida de los adolescentes, lo cual está altamente influenciado por la angustia que les genera estar solos en cuanto a una relación sentimental, por tanto, el miedo a la soledad los lleva a permanecer vinculados en la relación dependiente, donde supone que se siente bien, aun cuando solo reconoce las necesidades del otro y no las propias, lo que dificulta la toma de decisiones y la identificación de su sentido de vida.

El adolescente en el momento en que establece una relación de pareja, se enmarca bajo la condición o el deseo del otro, es así como establece unas necesidades de depender emocionalmente de este, llevándolo a estar de forma inauténtica y probablemente sentirse frustrado, de esta forma limita su ser en busca de no perder esa *protección* del ser amado, ya que este se vuelve indispensable al punto de sesgar al adolescente, lo que limita su capacidad para cuestionar si verdaderamente esta relación de dependencia le permite trascender y encontrar aquello que le da sentido a su existencia.

Los adolescentes buscan establecer nuevos vínculos secundarios, a partir de los vínculos primarios que se han perdido, por ello su prioridad se enmarca en mantener una relación de pareja y en suplir todas las necesidades que esta le demanda; frente a esto, se observa cómo el adolescente, sumido en la exigencia social de mostrarse ante el otro, recurre a la conectividad y las redes sociales como una herramienta que permita mantenerse presente, dado que, para este no hacerse visible corresponde a no existir.

La dependencia emocional se asocia a aquellos elementos que afectan la seguridad ontológica del adolescente, lo cual, puede responder a cierto tipo de psicopatologías como la ansiedad y la depresión, las cuales son una muestra de la manifestación del malestar que siente el adolescente ante la incapacidad de tener un sentimiento de confianza y de apropiación hacia sí mismo.

La sociedad actual transmite una idea de buscar siempre placer y felicidad casi que de manera inmediata, y al mismo tiempo, da a entender que el dolor es algo innecesario y *fácil* de evitar, y más aún cuando se habla de adolescentes,

puesto que estos están pasando por un periodo que trae consigo cambios emocionales y físicos que se ven permeados en gran medida por la cultura en la que están inmersos y que le da a las relaciones de pareja un papel importante para alcanzar la felicidad, puesto que a raíz de ellas se generan los recursos que creen necesarios para cumplir su sentido de vida.

La dependencia emocional afecta por igual a hombres y mujeres, sin embargo, estos se expresan de diferentes formas, tanto en aspectos emocionales como físicos; por otro lado, no se puede desconocer que cada uno tiene características similares cuando expresan lo que para ellos significa tener una pareja sentimental, puesto que de forma explícita dejan clara la importancia que tiene sentirse siempre en compañía constante de un otro.

Referencias

- Abagjieff, E. (2018). El Yo inauténtico hoy. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(2), 51-57.
- Álvarez-Gayau, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Buber, M. (1979). *Yo y Tú*. Nueva Visión.
- Castelló, J. (2010). *Dependencia emocional. Características y Tratamiento*. Alianza Editorial.
- Carrillo, F. T., Guzmán, M. D. R., & Pérez, O. L. (2021). Conciencia emocional: una herramienta para favorecer el contacto del adolescente. *Integración Académica en Psicología*, 9(26), 61.

- Casas-Balladales, P. A., García-Jaramillo, M. P., Vásquez-López, V., Vásquez-Tabares, M. F., & López-Arboleda, G. M. (2023). El amor como sujeto perenne. Una interpretación sobre las concepciones del amor de pareja en el último quinquenio. *Poiésis*, (44), 33-45.
- Congreso de la República. (2006, 06 de septiembre). *Ley No. 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 46.383
- Córdoba, M., & Pérez, A. (enero-marzo, 2012). Roles para el hombre y la mujer, en casos vinculados con la violencia de pareja en Santo Domingo. *Ciencia y sociedad*, 37(1), 5-42.
- De la Villa-Moral, M., Sirvent, C., Ovejero, A., & Cuetos, G. (2018). Dependencia emocional en las relaciones de pareja como Síndrome de Artemisa: modelo explicativo. *Terapia psicológica*, 36(3), 156-166.
- Dettano, A. (2019). Leyendo el consumo desde las emociones sociales. Algunos recorridos y perspectivas posibles. *Antropología Experimental*, (19). <https://doi.org/10.17561/rae.v19.01>
- Díaz, D. (2017). *Vivencia del modo de ser dependiente, recursos psicológicos y estrategias de afrontamiento: estudio cualitativo de caso*. Universidad del Norte.
- Frankl, V. (1980). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. (1994). *Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida?* Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (2000). *El hombre doliente: fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.

- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frankl, V. E. (1993). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frankl, V. E. (2003). *Psicoterapia y existencialismo: escritos selectos sobre la logoterapia*. Herder.
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Harper.
- Fromm, E. (1995). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica.
- García-Alandete, J. (2020). Acedia y vacío existencial: Evagrio Pónico y Viktor E. Frankl en diálogo. *Scripta Theologica*, 52(2), 313-350.
- Garrido, M. C., & Barceló, M. V. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-371.
- Gengler, J. (2009). Análisis existencial y logoterapia: bases teóricas para la práctica clínica. *Psiquiatría y Salud Mental*, 26(3/4), 200-209.
- Guberman, M., & Soto, E. P. (2005). *Diccionario de logoterapia*. Lumen.
- Henaó, P., & Muñoz, Y. (2021). Análisis del afrontamiento de rupturas amorosas desde la psicología del consumidor. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 17(2).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, Y., Castro, A., & Barrios, E. (2020). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-12.

- Rodríguez Jiménez, L. (2013). Lo contemporáneo y la crisis de la realidad empírica: confrontaciones teóricas. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 3(1), 1-24.
- Le Breton, D. (2023). *El cuerpo herido: identidades estalladas contemporáneas* (Vol. 37). Topía.
- Luna, J. (2014). *Psicología Clínica: un abordaje existencial-fenomenológico-hermenéutico*. San Pablo.
- Luna, J. A. (2015). *Logoterapia: un enfoque humanista existencial*. San Pablo.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Colectivo Aquí y Ahora.
- Martínez, M. (2011). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Martínez, E. (2012). *El diálogo socrático en la psicoterapia*. SAPS.
- Millon, T., & Davis, R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Masson S.A.
- Miramontes, F. (2013). La teoría del sentido del sufrimiento. Fundamentación filosófica de una terapéutica: Scheler y Frankl. *Realitas. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(1), 51-55.
- Muela, A., Balluerka, N., Gómez, B. T., & Gorostiaga, A. (2016). Apego romántico en adolescentes maltratados en su niñez. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(1), 61-72.
- Pacheco, B. M., García, C. R., & Zepeda, T. M. V. (2016). La confluencia en la relación de pareja como limitante para el crecimiento personal: una visión gestáltica. *Revista Subjetividades*, 9(4), 1103-1119.

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mc Graw Hill.
- Paulhus, D. L. (2002). Respuesta socialmente deseable: la evolución de un constructo. En H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Eds.), *El papel de los constructos en la medición psicológica y educativa* (pp. 49-69). Erlbaum.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rincón-Barreto, D. M., & Marín-Rodríguez, J. S. (2020). Representaciones sociales en un grupo de adolescentes frente a la primera experiencia de consumo de alcohol. *Psicoespacios*, 14(24), 58-80. <https://doi.org/10.25057/21452776.1305>
- Rodríguez de Medina-Quevedo, I. (2013). La dependencia emocional en las relaciones interpersonales. *Reidocrea*, 2, 143-148. <http://hdl.handle.net/10481/27754>
- Rojas-Hernández, M., & Alonso-Castañón, E. (2008). Demandas al sujeto de la sociedad contemporánea: perfección e individualismo. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 3-7.
- Salomón, A. K. (2019). Logoterapia para parejas: una propuesta antropológica, metodológica y actitudinal. *Avances en Psicología*, 27(1), 35-47.
- Ulloa, S. A. S. (2017). La dialéctica entre libertad y soledad en Erich Fromm. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 56(144), 135-145.

A modo de cierre

Razón poética y escritura. Una reflexión inspirada en María Zambrano

Edison Francisco Viveros Chavarría¹

“Atrayente sería ir descubriendo al alma bajo aquellas formas en que ella sola ha ido a buscar su expresión, dejando aparte por el momento lo que ha dicho el intelecto acerca del alma que cae bajo él” (Zambrano, 2005a, p. 26).

Este volumen de la colección *Individuo, Familia y Sociedad* ha sido titulado *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia* y tiene una especial pluralidad en las voces de los autores. La fluidez de la escritura no es algo a lo que se llega de forma fácil, implica estar en contacto con el deseo y la voluntad. Los autores de este volumen han aportado un esfuerzo por pensar problemas que se enmarcan en las Ciencias Sociales y su principal estrategia ha sido el compromiso con la expresión intelectual y emotiva de sus tránsitos por el proceso de pensamiento. Por eso, creo importante evocar a María Zambrano para conectarla con el presente volumen de esta colección. Zambrano (2005a) expone diversos problemas en su texto *Hacia un saber sobre el alma*. Para ello se sirve de una forma poética de expresión. Por poético entiendo, para efectos de esta exposición, la dicción motivada por la experiencia sentimental que escapa escurridizamente a la pretensión conceptual del razonamiento filosófico.

¹ Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó). Filósofo (Universidad de Antioquia). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magister en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-CINDE). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Contacto: edison.viverosch@amigo.edu.co

El primer problema está referido a la verdad. Es decir, el deseo de los hombres ha sido atraparla por medio de palabras o sistemas de conceptos que ofrezcan la certeza de contención. Pero nuestra filósofa muestra que lo que evidencia esta ambición es su imposibilidad material. La filosofía ha querido aprisionar el sentido de los enigmas humanos y naturales aclarándolos o, por lo menos, enunciándolos como verdades semiveladas.

Para Zambrano (2005a), esto es una búsqueda imposible. Algo escapa a las cuidadosas tenazas del método científico, algo que parece pequeño, pero que constituye su más elevado sentido: el alma humana. Esta es el ímpetu de lo pasional que alocadamente se devora a sí misma para recrearse, mutarse e inventarse constantemente. Pero la razón cuantitativa quiere detener este lujurioso movimiento y traer a la pasión del alma de vuelta y postrarla ante la lucidez del concepto científico. Subyace en este problema la relación entre sujeto y objeto de las diversas teorías del conocimiento. La razón científico-cuantitativa quiere transformar al alma en un objeto medible y manipulable. Pero el efecto es el contrario: el “pathos” al que se quiere encarcelar con sus métodos se hace subversivo, ahuyenta a la verdad y con pies ágiles se evade. En este sentido, los capítulos de este volumen se enmarcan en una forma cualitativa de enfocar los temas de estudio. En conexión con Zambrano se inspiran más en una razón poética.

La razón cuantitativa queda en falta ante la fuerza del alma que piensa. La razón, que también puede adquirir el nombre de espíritu, se entusiasma porque cree que todo en el mundo puede ser aprehendido. Puede decirse que el espíritu científico- cuantitativo niega el enigma que representa el alma a la vez que lo desea, lo anhela y le seduce. El alma desvela la intención de la razón, su afán de posesión, su carencia, su límite y su necesidad poética.

Zambrano (2005a) le da un lugar preponderante a la razón del espíritu, pero lo expone como un esfuerzo dependiente de su búsqueda de la verdad. El espíritu está vacío sin la actitud de búsqueda y allí radica su relevancia. Es decir, en su disciplina, en su constancia, en su voluntad de conocer. Algo de

esta capacidad volitiva coincide con la voluntad poética del alma, pero en otro sentido. Dijo Zambrano (2005a) “es menester que haya cauce, y el cauce de la vida, es la verdad” (p. 14). Esta verdad no es solo la que se genera con la aplicación de la razón filosófica, sino que hay otra forma, tal vez la originaria, que está más mediada por el ímpetu del sentimiento humano rebelde a todo sistema conceptual y cercano a la metáfora del cauce de un río furioso.

El razonamiento filosófico deja una sensación de estrechez en Zambrano. Una imposibilidad de entender otros pensamientos, otras sensibilidades que ofrecen diversas verdades alternas, diferentes y resistentes al concepto filosófico. Zambrano (2005a) usó la metáfora del sediento que se ubica debajo de la roca para poder beber agua. Tal esfuerzo nunca llega a su fin porque la dureza de la roca impide la salida del añorado líquido. La roca, que es la imagen del concepto, trata de contener la fluidez hídrica que se opone al control rígido. El agua escapa a la roca y hace su propio camino, establece un horizonte frente al sediento que comprende que esta es inaprehensible a sus manos. A esto agregó Zambrano (2005a): “el camino ordena el paisaje y permite moverse hacia una dirección” (p. 15). Sin embargo, esta trayectoria no es la de la roca, es la suya propia, una que inventa a cada momento. Si conectamos las ideas expuestas de Zambrano con este volumen, nos damos cuenta que en los presentes capítulos subyace la inquietud por problemáticas tan diversas y tan humanas que solo pueden ser abordadas con una razón poética, una razón cualitativa.

Zambrano (2005a) incluyó el segundo problema: la necesidad de un saber sobre el alma. Para comprender el camino del alma es necesario tomar distancia del sendero propuesto por la racionalidad cuantitativa, es necesario “un orden de nuestro interior” (p. 16). Aquí, sugestivamente, Zambrano incluyó a Pascal en la discusión con su famosa idea que sostiene lo siguiente: el corazón tiene razones que la razón no entiende. Esto lo hizo para indicar que el espíritu no es el alma porque el primero se afana por crear ordenadamente conceptos que expliquen el mundo y su funcionamiento, mientras que la segunda introduce el zigzagueo incontrolado del sentimiento poético.

Nuestra filosofa cuestiona a la perspectiva cuantitativa por querer echar mano del espíritu para explicar la “psiqué” y dejar de lado al alma, la cual constituye lo más originario de la “psiqué”, o sea, su caótico misterio productor de sentido poético. Dijo Zambrano (2005a) “pero había un doble saber: por una parte, saber de la razón que domina; y de otra, un saber, un decir poético del cosmos, de la naturaleza como no dominable” (p. 17). Un ejemplo del saber poético lo dirigió Zambrano a la experiencia del romanticismo. El hombre romántico ve su alma en todo lo que mira y se aleja de ver en el mundo algo desprendido de sí mismo. Él siente su unión al mundo de forma intensa y no se concibe fuera de la naturaleza. Lo que contrasta Zambrano con el científico cuantitativo que solo ve el mundo por fuera de sí, distante, neutro y objetivable. El alma para Zambrano es expresión poética, implicación. El mundo natural solo puede abrirse por medio de la sensibilidad del alma. Según ella:

Los fenómenos naturales pueden ser reducidos por el hombre a fórmulas matemáticas, pero de esas fórmulas trasciende algo innominable, irreductible que deja al hombre asombrado ante el misterio de su presencia, ante lo impresionante de su belleza. (Zambrano, 2005a, p. 19)

En esta dirección están escritos los capítulos de este volumen, es decir, apoyados en la razón poética como deliberación cualitativa que se dirige a problemas que afectan directamente la vida humana, las interacciones entre personas y los significados que se derivan de tales construcciones sociales. En otras palabras, el enfoque cualitativo de estos capítulos da cuenta de una forma de razonar que implica al investigador en la trama de los problemas que estudia.

Siguiendo a Zambrano (2005a), la inclusión de la relación entre naturaleza y alma es algo magistral. Es decir, una forma de hacer transmisión de sentidos filosófico-poéticos. La naturaleza puede ser aprehendida hasta cierto punto por modelos matemáticos, pero no del todo. El alma humana se hace extraña a la intención cuantificadora, pues no concibe la formalización lógica como un único método para llegar a lo originario de la experiencia humana. Zambrano

retomó la experiencia romántica para decir que tanto la naturaleza y el alma están unidas, pero le da un lugar de ventaja al sentimentalismo poético sobre el mundo natural. Esto porque el enigma que encierra el alma humana no ha sido desentrañado con las pinzas del razonamiento matemático-filosófico, no ha sido posible arrojar luces sobre el alma que aclaren su funcionamiento a la manera de A es igual a B , sino que A puede ser B , C , D o E simultáneamente. Dice nuestra filósofa “pocas veces se ha dado este milagro de agilidad de la mente, que es tratar adecuadamente al alma, fabricar una red propia para atrapar la huidiza realidad de la ‘pisque’” (Zambrano, 2005a, p. 21).

Zambrano (2005a) concluyó con un tercer problema: el de la integración entre la razón filosófico-matemática y la razón poética. Es decir, un hombre no puede estar sólo ubicado en la certeza cuantitativa, pero tampoco puede estar sólo en la vida caótica del pensar poético. Es decir, si el control conceptual ofreciera todas las respuestas a los enigmas del mundo ¿cómo sería posible una experiencia poética acerca de la naturaleza? Para esto, Zambrano retomó la idea de orgía de Ortega y Gasset. Esta consiste en una reconciliación del alma con la naturaleza, o sea, pensar poéticamente, posarse en la soledad y el silencio para sentir el universo desde las entrañas propias, incluyendo su propio orden. Esta soledad puede generar terror y remordimiento, pero a la vez ofrece una conquista humana: abrazarse con la naturaleza desde la extrañeza de la experiencia estética de la razón enigmática del sentimiento. Dice Zambrano (2005a) “entre el yo y el afuera de la naturaleza se interpone lo que llamamos alma” (p. 25) y, mencionó más adelante, “atrayera sería ir descubriendo al alma bajo aquellas formas en que ella sola ha ido a buscar su expresión, dejando aparte por el momento lo que ha dicho el intelecto acerca del alma que cae bajo él” (Zambrano, 2005, p. 26).

Con relación a la escritura que motiva este volumen de la colección “Individuo, Familia y Sociedad”, podemos decir con Zambrano (2005b) que “escribir es defender la soledad en que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento afectivo, pero desde un aislamiento comunicable” (p. 27). La soledad para Zambrano no es una experiencia a la que haya que temer. Por el

contrario, la soledad es necesaria para poder entrar en contacto con el “pathos” de la escritura. El “pathos” es entendido como una afectación en el alma. Escribimos si estamos afectados. Accedemos a las palabras volubles de la escritura si estamos guiados por la irracionalidad. Zambrano mostró que la escritura no puede comunicar algo si es entendida como una roca sin fisuras. La escritura tiene en su génesis a una forma de razón que no pretende crear círculos que encierren sentidos inamovibles.

Los autores de este volumen demostraron que la escritura comunica un secreto. Este último entra en el devenir de una vivencia a través del cuerpo y del alma. Los problemas abordados en cada capítulo evidencian que la tarea del escritor es contar el secreto del cual es testigo, el enigma de sus objetos de estudio. Ese secreto se les ha develado a los autores y con detalles que exigen ser expuestos por medio de un desarraigo de su razón abarcadora. El secreto revelado se aleja de la razón que fabrica conceptos, estrategias lingüísticas que engullen a los objetos definiéndolos. La razón poética no engulle objetos, ella los advierte, los sostiene, los habita, los exalta. Engullir y tratar poéticamente son dos actos diferentes. Zambrano no engulló objetos, los tramitó y les ofreció el cuidado caótico de la *manía* y el *pathos*. La razón poética admite la experiencia hecha carne y la transforma en fuente de sentido.

La experiencia de la soledad permite aproximarse a aquello innombrable e inaprehensible que desafía la estructura del concepto. La escritura derivada de la razón poética señala y no puede definir, se resiste a ser roca para el concepto. Al escritor que usa la razón poética le urge decir algo apremiante. Escribir en este sentido es transmitir una derrota, una frustración. Es decir, escribir es tratar de expresar algo que no se deja decir sino solo a medias, de forma incompleta.

Zambrano (2005a) asoció la palabra escrita con la libertad. Pero no se trata de una libertad referida a un desahogo o a una catarsis. Ella hace referencia a la comunicación de una condición vital, a la transmisión de una experiencia, a las circunstancias que asedian la intimidad del escritor. La palabra escrita es una

forma de acceso a un momento secreto que tratamos de vencer, pero luego ese instante nos vence, nos desborda. El presente volumen de la colección “Individuo, Familia y Sociedad” dialoga con estas ideas de Zambrano en cuanto su enfoque cualitativo hace referencia al mundo subjetivo de las personas y al sentido que ellas ofrecen a sus vidas.

Referencias

Zambrano, M. (2005a). Hacia un saber sobre el alma. En: *Hacia un saber sobre el alma* (pp. 13-26). Losada.

Zambrano, M. (2005b). ¿Por qué se escribe? En: *Hacia un saber sobre el alma* (pp. 27-36). Losada.

Esta compilación hace parte de la *Colección Individuo, Familia y Sociedad*. Lleva por título *Abordajes interdisciplinarios de experiencias sobre violencia social, pandemia y adolescencia* y no es monotemática. Aquí se divulgan escritos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó, textos que son el efecto de procesos deliberativos llevados a cabo en ambientes para la interacción intelectual y también son consecuencia de diversas estrategias que buscaban estimular la escritura. En ese sentido, el lector hallará una diversidad de perspectivas propias de las Ciencias Sociales, textos diversos, múltiples, pero sin la inflexibilidad de la unidad rígida.