



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

Con Sentido Transformador

Grupo de Investigación: Cuchavira

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades -ECSAH



CON SENTIDO TRANSFORMADOR

Autores:

Shutther González Rosso

Martha Isabel Álvarez Romero

Sandra Milena Morales Mantilla

Jacqueline Vera Martínez

Lizbeth León Guzmán

Carlos Enrique Pérez Orozco

José Eduardo Viera

Paparamborda

María Sofía Vassallo

Clara Inés Palacios Burbano

María Isabel Guevara Rodríguez

Colaboradores:

José Alexander Herrera Contreras

Gaviota Marina Conde Rivera

Juliana Patricia Caro Perdomo

Mónica Hoyos

Jairo Toro Bedoya

Camila Hoyos

Edwin Gómez Serna

Grupo de Investigación Cuchavira

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Eremeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de Relaciones Inter sistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de Inclusión Social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Título del libro: Con Sentido Transformador

Autores:

Shutther González Rosso - Martha Isabel Álvarez Romero - Sandra Milena Morales Mantilla - Jacqueline Vera Martínez Lizbeth León Guzmán - Carlos Enrique Pérez Orozco - José Eduardo Viera Paparamborda - María Sofía Vassallo - Clara Inés Palacios Burbano - María Isabel Guevara Rodríguez.

Colaboradores:

José Alexander Herrera Contreras - Gaviota Marina Conde Rivera - Juliana Patricia Caro Perdomo - Mónica Hoyos - Jairo Toro Bedoya - Camila Hoyos - Edwin Gómez Serna

378.861	González Rosso, Shutther
G643	Con sentido transformador/ Shutther González Rosso, Martha Isabel Álvarez Romero, Sandra Milena Morales Mantilla ... [et al.] -- [1.a. ed.]. -- Bogotá: Sello Editorial UNAD /2022. (Grupo de investigación Cuchavira)
	ISBN: 978-958-651-845-1 e-ISBN: 978-958-651-851-2
	1. Prácticas educativas 2. Educación superior en Colombia 3. Políticas públicas en educación 4. Inclusión escolar 5. Educación inclusiva I. González Rosso, Shutther II. Álvarez Romero, Martha Isabel III. Morales Mantilla, Sandra Milena IV. Vera Martínez, Jacqueline V. León Guzmán, Lizbeth VI. Pérez Orozco, Carlos Enrique VII. Viera Paparamborda, José Eduardo VIII. Vassallo, María Sofía IX. Palacios Burbano, Clara Inés X. Guevara Rodríguez, María Isabel.

Grupo de Investigación: Cuchavira

ISBN: 978-958-651-845-1

e-ISBN: 978-958-651-851-2

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades -ECSAH

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2022

Dirección: Zeneida Rocío Ceballos Villada

Corrección de textos: Gloria Hoyos

Diagramación: Olga Lucía Pedraza Rodríguez

Edición integral: Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. PERCEPCIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN POPAYÁN. <i>Carlos Enrique Pérez Orozco, Jacqueline Vera Martínez</i>	13
CAPÍTULO 2. CÁTEDRA PAZ PERDURABLE DESDE LAS REGIONES <i>Shutther González Rosso, Martha Isabel Álvarez Romero</i>	48
CAPÍTULO 3. LA ESCUELA, UN ESPACIO PARA CON-VIVIR EN PAZ EN EL DISFRUTE DEL ARTE Y DEL JUEGO . <i>Jacqueline Vera Martínez, Lizbeth León Guzmán</i>	64
CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS EN TRES UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS. <i>Dra. Sandra Milena Morales Mantilla, Dr. José Eduardo Viera Paparamborda, Dra. María Sofía Vasallo, Mag. Clara Inés Palacios Burbano Mag. Martha Isabel Álvarez Romero, Mag. Shutther González Rosso</i>	83
CAPÍTULO 5. TENDENCIAS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL UNADISTA EN DIÁLOGOS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EN EL PROYECTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO SOLIDARIO - PAPS. <i>Martha Isabel Álvarez Romero, María Isabel Guevara Rodríguez</i>	104
CAPÍTULO 6. NORMATIVIDAD SOBRE EL CUERPO DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO. <i>Gaviota Marina Conde Rivera, Juliana Patricia Caro Perdomo, Jairo Toro Bedoya, Mónica Hoyos, Camila Hoyos, Edwin Gómez Serna</i>	130

LISTA DE GRÁFICAS

CAPÍTULO 1. PERCEPCIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN POPAYÁN	13
Gráfico 1. Puntuación por dimensiones IE	32
Gráfico 2. Medias y dispersión consolidada por subdimensiones	32
Gráfico 3. Puntuación promedio. Subdimensiones del índice por estamento	33
Gráfico 4. Media y dispersión consolidada por indicadores, Dimensión A: Culturas	34
Gráfico 5. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión B1 Políticas	35
Gráfico 6. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión B2 Políticas	37
Gráfico 7. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión C2 Prácticas	39
CAPÍTULO 5. TENDENCIAS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL UNADISTA EN DIÁLOGOS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EN EL PROYECTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO SOLIDARIO - PAPS	104
Gráfico 1. Experiencias de estudiantes en contextos y escenarios	115
Gráfico 2. Tendencias en coherencia con fines transformadores en los procesos	116
Gráfico 3. Modelos y autores que orientan la intervención	118
Gráfico 4. Categoría emergente: Procesos iniciados hacia proyectos sostenibles con mayor compromiso de estudiantes.	119
Gráfico 5. Principios orientadores de la intervención y de los interventores	121
Gráfico 6. Tendencias en roles, descubrimientos de avances y falencias en roles y comprensiones personales	122

RESEÑA DEL LIBRO

Con Sentido Transformador es la apuesta de investigadores y amigos de Cuchavira, quienes, al mejor estilo de Albert Camus, hemos entendido que nuestra razón de ser como académicos es “impedir que el mundo se deshaga”; si no podemos rehacerlo, sí podemos aportar a su transformación.

En homenaje a su primera década de existencia, Cuchavira entrega en este libro los resultados de investigación en temáticas relacionadas con la paz, la solidaridad, la convivencia y la inclusión. Su rasgo distintivo es el diálogo con los contextos y sus actores, de allí el lugar que ocupa la escuela, la región y los territorios.

Cuchavira siente, piensa y actúa. Se conmueve e indigna con la injusticia, el abuso y la vulneración, se alimenta de teorías críticas, liberadoras y emancipadoras; comprende situaciones en la reflexión comunitaria, el diálogo de saberes y la producción de conocimiento colectivo. En este orden de ideas, Cuchavira busca generar conocimientos a partir de procesos de autorreflexión liberadores, emancipadores y creativos de las personas implicadas; en últimas, entiende el poder de las subjetividades transformadoras, para constituirse en generaciones gestoras de otras realidades y mundos posibles.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD; a la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH; al Programa de Psicología, que avaló la creación del grupo y que hoy recoge resultados de trabajos de investigación interdisciplinarios, interinstitucionales, con alcance internacional, gracias por confiar en el poder transformador de la investigación.

¡A Cuchavira, larga vida!

RESEÑA DE LOS AUTORES


Shutther González Rosso: psicólogo Social Comunitario y magíster en Psicología Comunitaria. Máster en Salud Mental itinerario clínica social. Especialista en Docencia Universitaria y en Educación, Cultura y Política. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia) y líder del grupo de investigación Cuchavira.

Martha Isabel Álvarez Romero: psicóloga, magíster en Psicología Comunitaria. Análisis Existencial y Logoterapia. Psicología Clínica y Salud Mental. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia). Investigadora del grupo Cuchavira. Consultora nacional en transformaciones educativas, Fonade Colombia. Miembro del Colegio Colombiano de Psicólogos, COLPSIC. Representante de campo Psicología Comunitaria Ambiental. Miembro de RedIBAS, Red mundial de Aprendizaje Servicio Solidario, ASS, Clayss.

Sandra Milena Morales Mantilla: doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia, España. Licenciada en Ciencias de la Educación, orientadora familiar, especialista en Orientación Escolar y Desarrollo Humano. Investigadora del grupo Cuchavira. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia).

Jacqueline Vera Martínez: magíster en Psicología Comunitaria por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia). Licenciada en Básica Primaria, psicóloga Social Comunitaria, especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Investigadora del grupo Cuchavira. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia).

Lizbeth León Guzmán: maestrante en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.



Carlos Enrique Pérez Orozco: doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Filosofía y licenciado en Antropología Aplicada. Investigador junior del grupo UBUNTU. Docente de los programas de Licenciatura en Etnoeducación y Maestría en Educación Intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia).

José Eduardo Viera Paparamborda: doctor en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Licenciado en Psicología y magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos. Coordinador del colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay y coordinador del Programa Psicología y Derechos Humanos de la Universidad de la República (Uruguay).

María Sofía Vassallo: doctora en Ciencias Sociales y magíster en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires; investigadora del Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina), del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús y del Instituto de Investigaciones y Documentación Histórica del Peronismo de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina).

Clara Inés Palacios Burbano: psicóloga de la Universidad Santiago de Cali. Magíster (c) en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos de la Universidad de la República (Uruguay). Especialista en Desarrollo humano y organizacional. Integrante del colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay.

María Isabel Guevara Rodríguez. PhD (c) Educación y Sociedad. Magíster Universidad de Los Andes. Psicóloga Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Investigadora del grupo Cuchavira. Integrante fundadora del semillero de investigación Yanapay en Bogotá. Docente de la Universidad Católica. Orientadora Distrito Especial, Bogotá.

INTRODUCCIÓN

El presente libro recoge en gran parte reflexiones, apuestas metodológicas y la intención de entretrejer la academia con las realidades sociales. El grupo de investigación Cuchavira, poder, socialización y conocimiento nace en el año 2011, atendiendo algunos cuestionamientos que transitaban alrededor de tres elementos estructurales. El primero avanzaba hacia la comprensión de la función social de la educación, el segundo orientaba la mirada hacia las implicaciones políticas de la propuesta educativa social-comunitaria de la UNAD y el tercer elemento agenciaba la responsabilidad del tejido entre la académica y lo comunitario, en el esfuerzo de contribuir hacia el entendimiento de un conflicto social armado en Colombia.

Desde estas consideraciones, el grupo Cuchavira ha generado diferentes espacios de trabajo, que van desde la creación de semilleros de investigación en las ciudades de Bogotá, Villavicencio, Medellín, Popayán y Valledupar, pasando por la participación y ejecución de proyectos de investigación con los semilleros e investigadores-profesores, hasta la integración en espacios de construcción de políticas públicas como resultado de los ejercicios de investigación.

Durante el recorrido de diez años, los elementos arriba mencionados han operado en forma de vectores dirigiendo construcciones epistémicas y análisis críticos frente a la realidad colombiana y, en algunas ocasiones, con la región Latinoamérica, y la reflexión ampliada con estudiantes, profesores y comunidades, que han hecho curso en la creación de espacios académicos.

Así entonces, el libro presenta el esfuerzo de dar alcance a los elementos fundacionales del grupo, aportes epistemológicos y metodológicos, y la posibilidad de entretrejer el discurso educativo con problemas sociales, cuyos aportes logren descifrar el sostenimiento de situaciones atravesadas por todo tipo de violencia.

El libro se compone de seis capítulos, organizados en tres temáticas, educación para la transformación social, conflicto armado y escenarios de paz; los cuales recogen resultados de investigación de proyectos desarrollados entre los años 2011 a 2021. En él se evidencian, por una parte, los desarrollos de la línea de investigación y, por otra, el profundo compromiso de Cuchavira con la comunidad, la educación, la construcción de subjetividades y el fortalecimiento de vínculos intersubjetivos con poder transformador.

Desde su nacimiento Cuchavira ha sentido afinidad epistémica con la UNAD, Institución que lo avala. En este sentido, en el primer capítulo se recuperan las primeras indagaciones sobre las tendencias de intervención psicosocial para la transformación social, la construcción de subjetividades y el desarrollo humano sostenible en diálogo con el marco teleológico de la UNAD y sus actores; sus voces, sentires y experiencias son fundamentales para trazar nuestros rumbos investigativos.

La cátedra de paz perdurable es un trabajo iniciado en el año 2012, que nace con el apoyo de la zona occidente de la UNAD y que ha logrado posicionar un espacio académico, en el orden nacional e internacional, creando escenarios de diálogos comunitarios orientados por búsquedas de estrategias hacia procesos de paz perdurable.

En relación con los artículos que abordan el espacio de la escuela, entendido como un escenario institucional con capacidad de crear y reproducir subjetividades, los investigadores encontraron otras formas de pensar la escuela-institución, como un escenario para potencializar elementos como psico afectividad, inclusión educativa y transformación social. Hablamos entonces de reflexiones y construcciones epistémicas que se ocupan de dar un lugar diferente al aula y práctica escolar dirigiendo sus apuestas hacia nuevas y necesarias prácticas educativas.

Para Cuchavira es un honor recibir la contribución de colegas de otras universidades con quienes existen afinidades investigativas; razón por la cual se ha integrado el capítulo 6 a la presente publicación, el cual trabaja normatividad sobre el cuerpo de las víctimas del conflicto armado y los investigadores plantean una reflexión en torno a la reparación de las víctimas a través de la legislación, en particular, la ley 1448 de 2011, extendiendo la mirada hacia lo subjetivo en el esfuerzo de revisar posibilidades que garanticen la no repetición y posibiliten una efectiva reparación.

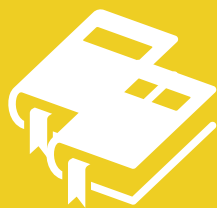
Finalmente, el libro es el resultado de conversatorios, encuentros con estudiantes, trabajos con comunidades y la posibilidad de entretener diálogos abiertos y participativos con otros saberes. El grupo de investigación Cuchavira desde sus comienzos se ha interesado por tejer caminos entre la academia y las problemáticas sociales, que puedan contribuir hacia la construcción de sociedades justas y solidarias, como lo testimonia el presente documento.



José Alexander Herrera Contreras
Docente UNAD
Investigador Grupo Cuchavira

CAPÍTULO 1

PERCEPCIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN POPAYÁN



Carlos Enrique Pérez Orozco
Ph.D. en Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
carlose.perez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3717-6902>
Colombiano

Jacqueline Vera Martínez
Magíster en Psicología Comunitaria
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
jacqueline.vera@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7146-3227>
Colombiana

**PERCEPTION OF THE ADEQUACY
OF THE INCLUSIVE EDUCATION
POLICIES IN POPAYÁN**



RESUMEN

El texto expone los resultados de un diagnóstico de la autopercepción que se tiene en las Instituciones Educativas (IE) oficiales del Municipio de Popayán, de nivel básico y medio, acerca de su adecuación a las Políticas Públicas de educación inclusiva, como resultado del proyecto de investigación titulado “Diagnóstico de la implementación de políticas de Educación Inclusiva en Instituciones Educativas oficiales de Popayán”, avalado por el grupo de investigación Cuchavira y desarrollado durante el año 2020.

Junto a la observación participante y entrevistas a diversos actores de procesos educativos y de dirección, se aplicó una encuesta de percepción a una muestra representativa de nueve IE, incluyendo a sus diversos estamentos (directivos, docentes, docentes de apoyo, padres de familia y estudiantes). Se usaron 31 indicadores de tres dimensiones básicas del índice de Inclusión de Ainscow, Booth y Kingston (2006), que abarca variables para reconocer culturas, políticas y prácticas incluyentes. Se concluye que hay una percepción optimista acerca de los avances en cultura inclusiva, a pesar de la dificultad para implementar políticas con recursos permanentes y el déficit de docentes cualificados para el trabajo diferenciado en aulas inclusivas; permanecen prejuicios culturales acerca de discapacidades cognitivas y sensoriales; pero las deficiencias más notables se encuentran en la consideración inclusiva de culturas y lenguas



diversas en una región de gran diversidad étnica, manteniendo condiciones que favorecen la discriminación étnica y obstáculos para la movilidad social.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, inclusión escolar, políticas públicas de educación inclusiva, Popayán.

KEYWORDS

Inclusive education, scholar inclusion, inclusive education policy, equality and education, Popayán.

INTRODUCCIÓN

Muchos estudiantes de la UNAD, de programas de psicología y licenciaturas, han realizado sus prácticas pedagógicas y profesionales en diferentes IE de Popayán, abordando el problema de la Educación Incluyente, ya sea desde la atención a menores con alguna discapacidad o acerca de la valoración de las múltiples identidades culturales que convergen en el Cauca. La observación y la interacción con estos entornos nos llevó a identificar que la demanda de la sociedad por una educación inclusiva ha tenido una respuesta por parte del Estado con políticas públicas que la orientan y regulan, fundamentalmente con normatividad y lineamientos de acción, a los que las IE se deben adecuar.

Sin embargo, la respuesta en los espacios locales no siempre resultaba asertiva, algunas veces por desconocimiento de la norma y un sesgo cultural frente a la diversidad, que dificultan el enfoque inclusivo, pero en muchas más oportunidades a causa de insuficientes recursos institucionales o porque su gestión resulta engorrosa y las respuestas del Estado lentas. Estas condiciones de contexto, percibidas desde nuestro lugar externo, nos llevó a proponer un diagnóstico de la percepción que los actores internos de las IE tienen de la situación de adecuación institucional a las normas con las que el Estado ha querido responder a la demanda social. Este constituye el marco de posibilidad desde el cual las voluntades de docentes, docentes de apoyo y docentes practicantes pueden actuar en respuesta a la necesidad de una educación incluyente.

Esta investigación tiene un carácter diagnóstico, muestral y exploratorio; se centró en las percepciones de los actores del proceso educativo, no sin confrontar las condiciones objetivas de la posibilidad de desarrollar el enfoque en las IE. Con los resultados se busca que se puedan reconocer fortalezas, debilidades y oportunidades para el mejoramiento de los indicadores de inclusión.

En este texto iniciamos con una visión de conjunto a las condiciones de la ciudad para desarrollar el enfoque inclusivo, se precisa nuestra perspectiva acerca de política pública y lo que entendemos por adecuación institucional, que sirve de horizonte hermenéutico para interpretar los datos de la investigación; enseguida, de manera sintética, se presenta una compilación general de ese marco normativo para los diferentes tipos de formas sociales y culturales de exclusión a las que responde la

política de inclusión. La segunda parte presenta los lineamientos de la metodología seguida y el proceso empleado para recoger e interpretar los datos, para luego, en la tercera parte del artículo, presentar los resultados y discutirlos. Finalmente, se presentan las conclusiones que incluyen algunas recomendaciones.

EL CONTEXTO DE LA CIUDAD DE POPAYÁN

De acuerdo con el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (DANE, 2010), en el municipio de Popayán existe un total de 13.915 personas con discapacidades, en su mayoría en edad de escolarización, pero no registra el porcentaje de las personas que asisten a las IE. Por su parte, la Secretaría de Salud Municipal, en el Registro de localización y caracterización reporta 7.701 personas con discapacidad, de las cuales 4.101 están activas y la discapacidad física en los adultos es la que prevalece. De modo que el seguimiento demográfico a la población discapacitada no está claramente articulado con los sistemas de información de la Secretaría de Educación, y la respuesta estatal en el campo educativo se reduce a resolver la demanda que llega a las IE, es decir, no hay un plan de oferta en conjunto ni una identificación de la población que lo requiere.

La Administración Municipal ha diseñado una estrategia de respuesta a los retos de la inclusión por medio de un programa de educación incluyente, el cual depende de la dirección de calidad, y ha integrado en su formulación los lineamientos nacionales de política pública. La gestión de dicho proyecto se ha tercerizado con la contratación de una consultoría profesional externa, una forma que se ha hecho habitual en las entidades territoriales para atender asuntos de política social con operadores contratados por oferta pública, licitación o contratación directa, en desmedro de fortalecer la capacidad instalada de las IE o del personal docente de planta.

La empresa IncluyeT, formada por profesionales idóneos en los campos de la pedagogía y la psicología, es la responsable directa de la asesoría, acompañamiento y formación del personal de apoyo, directivos y docentes de las diferentes IE en nombre de la Secretaría de Educación. De acuerdo con la líder de este programa, “el propósito fundamental es llevar a cabo acciones que reconozcan valoren y atiendan la diversidad que se encuentra en las aulas, buscando de esta manera, la eliminación de barreras y permitiendo la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad, tal como lo establece el MEN, a través del Decreto 1421 de 2017”.

El equipo investigador pudo verificar que en su accionar efectivamente realizan capacitaciones focalizadas en cada IE, talleres para directivos y docentes más amplios, y están a cargo del registro, seguimiento y acompañamiento de las estadísticas de los estudiantes con necesidades especiales que cada IE reporta en sistemas como el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), administrando así los indicadores de cumplimiento de las metas de atención. Los docentes de aula y de apoyo en cada IE consultan con los funcionarios de esta empresa los planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) que formulan, discuten los casos y encuentran una asesoría personalizada para sus inquietudes.

Sin embargo, los rectores manifiestan que la dependencia de los docentes a estos acompañamientos externos hace lenta su propia respuesta, dilata su propia cualificación profesional para atender los casos reto, por ejemplo, de discapacidad cognitiva, y no plantea rutas de atención para casos de migrantes indígenas, la atención incluyente de las identidades y orientaciones sexuales y de género diversas, que constituyen otras poblaciones víctimas de discriminación, exclusión y vulnerabilidad social, que no encuentran ni en este programa ni en las IE visibilidad, ahondando su vulnerabilidad y el riesgo de no gozar plenamente del derecho a la educación con equidad.

A este respecto, un estudio de caso en la ciudad, hecho por Kremer y Quijano (2015), muestra que el desconocimiento de la diversidad cultural afecta notablemente el aprendizaje en los estudiantes y su autoestima, evidenciándose una actitud pasiva y negativa frente a los procesos educativos, lo que conlleva, en muchos casos, al acoso escolar, al incumplimiento de sus responsabilidades académicas y a las limitaciones en el desarrollo de su proyecto de vida. Reconocen de la cultura del contexto, de la IE objeto de estudio, que la cohesión social que existe en nuestra realidad estandariza la educación y homogeniza a los grupos, lo cual no permite desarrollar prácticas pedagógicas en las que puedan reconocerse entre sí y entender las dinámicas sociales y culturales. Invitan a realizar otras investigaciones en diferentes IE con el propósito de comparar y analizar cómo influye la diversidad cultural y un modelo pedagógico en los procesos educativos de los estudiantes con la finalidad de modificar y reorientar métodos en función de la inclusión en cada IE.

En su investigación acerca de la Educación Incluyente para niños con discapacidad, en un la IE de la Ciudad, Yela, Sánchez y Gutiérrez (2020) concluían que, a pesar de que existen leyes, decretos, circulares y la ruta pedagógica PIAR que promueven una educación inclusiva para la igualdad y respeto por la diferencia, estas no se socializan ni se ajustan a las necesidades propias de la realidad de las IE. Afirman que

el principio de inclusión educativa como lo formula el MEN carece de claridad entre los docentes, administrativos, padres de familia y demás comunidad educativa. Concluyen también que ni los docentes ni padres de familia tienen las herramientas necesarias para atender adecuadamente a niños con discapacidad, lo que implica la necesidad de formar a los maestros para que se apropien de un enfoque diferencial.

En otro estudio de caso, acerca de prácticas pedagógicas inclusivas en otra IE de la ciudad, Erazo, Palechor y Piamba (2020) describen experiencias, percepciones, significados y creencias de los docentes acerca de la inclusión escolar y brindan herramientas para fortalecer la inclusión dentro del aula de clase y la comunidad educativa. También concluyen que los docentes no cuentan con elementos teóricos, ni legales para abordar esta temática y lo hacen desde su experiencia, siendo ellos los actores principales del proceso; en su quehacer educativo les falta fortalecer los procesos de aprendizaje de manera significativa desde una mirada integral en los estudiantes con discapacidad.

Son destacables varias experiencias significativas en la ciudad, que han sido ampliamente reconocidas, incluso con premios nacionales, como los proyectos de inclusión que la Escuela Normal y la IE de La Pamba llevan adelante con estudiantes sordos. En las sistematizaciones de dichas experiencias, los docentes de apoyo manifiestan que el camino por recorrer es, principalmente, formar a los docentes de las IE, generar sensibilidad escolar frente a la diversidad y articular a las familias en los procesos educativos (Vesga Parra y Vesga Parra, 2015; Vesga Parra *et al.*, 2016), es decir, responsabilizar y garantizar la continuidad de los espacios formativos incluyentes en las comunidades, no centrar la acción pedagógica en la escuela, sin desmedro de la necesidad de fortalecer la capacidad instalada de cada IE, de modo que la respuesta docente pueda ser más eficaz, profesional y autónoma.

POLÍTICA PÚBLICA Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS

La comprensión del sentido común que se tiene acerca de la política pública es que existe una norma a la cual deben ajustarse las prácticas de los funcionarios públicos y de la ciudadanía en general, es decir, supone un Estado legislador y un público pasivo que moldea sus prácticas a la ley. Sin embargo, el interés público precede a la norma, pues esta es forjada por los actores sociales que demandan, en el campo legislativo y administrativo del Estado, una regulación que garantice la protección de los derechos e intereses que la ciudadanía conquista. Así, el control ciudadano a la implementación de política pública no se reduce a verificar que se cumplan normas

o se sigan procesos regulados, sino que haya prácticas y hábitos culturales e institucionales que hagan operativo el interés público.

En el caso de la Educación Inclusiva que nos ocupa en este estudio, la normatividad ha venido construyéndose, ajustándose y articulando diversas perspectivas, de acuerdo con las necesidades y demandas de diferentes contextos como el de la población con discapacidades, la diversidad cultural, étnica, lingüística, socioeconómica y las identidades de género diversas. Todas estas dimensiones de ciudadanía que demandan romper la exclusión y discriminación, que han marcado la realidad histórica colombiana, convergen en lo que podemos llamar políticas públicas de reconocimiento e inclusión. De ellas, entonces, no son solo responsables los funcionarios públicos sino la sociedad toda, pues el reconocimiento de derechos no sería pleno si no existe una autogestión comunitaria, que permita la participación y el empoderamiento de los diversos actores de la sociedad, que permita una verdadera cultura de inclusión.

En consecuencia, con esta comprensión del interés público, como razón de ser de la política o la norma, se asume una postura contextualista de su evaluación como la de Torgerson (2009), pues hacer cultura y prácticas a partir de las políticas es el ejercicio de la democracia participativa. El funcionario y la función pública, en este caso las instituciones educativas y sus administradores, no oponen su saber experto y su autoridad delegada a la participación ciudadana. Los casos de las evaluaciones de impacto cultural y de convivencia ciudadana de políticas educativas ponen en evidencia que, el mismo proceso participativo empodera a las comunidades, les trae bienestar en su autoestima, en la construcción de esos colectivos como auténticos públicos críticos, ejercitados en el derecho a la libre opinión y al diálogo entre racionalidades.

En síntesis, entendemos que las políticas públicas son democráticas en tanto se formulan, implementan y evalúan con la participación de los ciudadanos. Así, esta investigación se hizo precisamente desde la escucha de la voz y opinión de los sujetos, para quienes se han propuesto e implementado localmente las políticas de inclusión en educación, como una forma de evaluación contextual.

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las políticas de inclusión educativa son una respuesta conquistada por el interés público y popular en contra de las históricas prácticas de exclusión. Discursivamente, estas prácticas se han fundado en diversas formas de construcción de la identidad de “los

otros”, “los no normales”, con el fin de negarles o no reconocerles el derecho común. Así, las políticas de inclusión obedecen a una comprensión de la diferencia como parte constitutiva de la identidad común de los ciudadanos y se rechaza la construcción de la alteridad para segregar. El proyecto político de la inclusión es el reconocimiento de los derechos fundamentales de todos en un mismo espacio público.

Es, pues, un fenómeno dialéctico de exclusión-inclusión que, como hecho político de respuesta a un conflicto, llega a la formulación de una norma legal para orientar las prácticas institucionales, pero no necesariamente la realidad de exclusión queda resuelta por el código. La Ley antidiscriminación (1482 de 2011) constituye un reconocimiento estatal al interés público de erradicar todos los actos de discriminación al penalizarlos.

En la investigación se reconocen cuatro mecanismos de exclusión-inclusión, a los que la política pública ha ofrecido una respuesta de reconocimiento de derechos, que se evaluará en la adecuación institucional, a saber: 1) étnica y cultural, 2) discapacidad y habilidades especiales, 3) género y orientación sexual y 4) política. Sin embargo, pese a que, en la realidad colombiana de conflicto y de cambio cultural, los mecanismos 3 y 4 constituyen un importante reto para las instituciones educativas; la respuesta que estas dan a los problemas de inclusión se han centrado especialmente en los mecanismos 1 y 2. Sin embargo, es importante no dejar de lado el panorama completo de los dispositivos de exclusión, para crear una conciencia que permita romper paradigmas y generar un bienestar biopsicosocial en el reconocimiento y respeto hacia el otro desde una cultura incluyente.

EXCLUSIÓN RACIAL, ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA

En Colombia, el sistema colonial de racialización y segregación tiene profundas raíces históricas y perviven en la cultura (Castro-Gómez, 2000; Castro-Gómez, 2005). En el Cauca, de manera particular, los conflictos en las políticas de inclusión en el sistema educativo para la diversidad étnica, lingüística y cultural se han centrado en garantizar el derecho a una educación diferenciada en virtud de las particularidades de los grupos étnicos, lo que se ha dado en llamar “etnoeducación” (Coral, Sánchez, Sánchez, y Rosero (2007). Esta política, que inscribió su formulación en la perspectiva del etnodesarrollo, alternativa al desarrollismo capitalista (Bonfil Ibarra, Varese y Verissimo, 1982), hizo énfasis en respuestas desde y para instituciones educativas en territorios tradicionales, lo cual dejó de lado una reflexión acerca de la inclusión cul-

tural en los espacios públicos comunes, es decir, la responsabilidad de un enfoque intercultural no se asumió inicialmente para todos en el sistema educativo y sigue siendo un tema pendiente. Los mecanismos de selección, formación y contratación de personal docente sí se han regulado de modo adecuado a las demandas étnicas y territoriales, y con participación comunitaria (Decreto 804 de 1994, Decreto 1004 de 2013 y Decreto 317 de 2020); la inclusión de las lenguas propias en los currículos (Ley 1381 de 2010) y, finalmente, el Sistema de Educación Indígena Propio - SEIP (Decreto 2500 de 2010 y Decreto Ley 1953 de 2014), por medio del cual se establecieron procedimientos para que la administración y gestión política y pedagógica de la educación indígena se haga desde las autonomías territoriales de los pueblos.

En toda América Latina las políticas educativas (y en campos como la territorialidad, la salud y la economía inclusive) han buscado tradicionalmente mecanismos de integración y asimilación de la diferencia, incluso bajo el discurso de la etnoeducación o la interculturalidad no ha cambiado mucho la perspectiva integracionista (Castillo y Rojas, 2005). Los indígenas en Colombia, para evitar esta continuidad de políticas asimilacionistas en la etnoeducación, prefieren hablar hoy de “educación propia”, en la dirección de garantizar el respeto y garantía a los Derechos Colectivos de los pueblos en sus territorios autónomos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), especialmente los consagrados en el tratado 169 de la OIT (Organización internacional del trabajo).

Sin embargo, los movimientos afrocolombianos han orientado su lucha en otra dirección para la inclusión; lograron con la Ley 70 de 1993 (art. 39), el Decreto 1122 del 18 de junio de 1998 y la normatividad posterior, un nuevo marco legal, tanto para la educación diferenciada como para la educación para todos: la estrategia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), es obligatoria en todas las Instituciones Educativas del país. Con esto, las políticas educativas que responden a las demandas de los grupos étnicos no pueden ya limitarse a regular disposiciones aplicables a los territorios de los otros (Castillo y Rojas, 2005), sino que deben considerar acciones en los espacios urbanos, en los contextos educativos que permitan acogerse a la diversidad y no a grupos culturalmente homogéneos. Es un giro hacia la inclusión cultural con reconocimiento.

La diversidad cultural se ha naturalizado en la biología y en la construcción de una geografía social, una serie de grupos humanos caracterizables como minoritarios, minorizados en su valía social y cultural, y cuyo modo de integrarse a la sociedad nacional se ha hecho en condición de subalternos, inferiores o desde el aislamiento territorial, para mantener sobre ellos el control poblacional. Por ello, sus lenguas han sido proscritas de la escuela, sus valores culturales invisibilizados o visibilizados ne-

gativamente, con estereotipos y las condiciones de subalternidad han justificado el no acceso a la educación de calidad en todos sus niveles. Frente a ello, en la política pública se tendrán en cuenta: la articulación con el Sistema de Educación Indígena Propio (decreto 804 de 1995, 1953 de 2014), la ley de lenguas nativas (1381 de 2010), etnoeducación afro y la cátedra de estudios afrocolombianos (decretos 2249 del 22 de diciembre de 1995 y 1122 de 1998).

EXCLUSIÓN POR DISCAPACIDAD Y HABILIDADES ESPECIALES

La condición de discapacidad abarca una gran variedad de situaciones temporales o permanentes, en las que los sujetos tienen limitaciones en su movilidad autónoma, capacidades cognitivas, auditivas y visuales, entre otras. La educación incluyente exige que haya una atención específica para estas condiciones, bajo los principios de accesibilidad, calidad, diversidad, pertinencia y “ajustes razonables” (MEN, 2017). Partiendo de lo anterior, encontramos algunas normas, leyes o decretos que se han emanado para la protección y fortalecimiento de los derechos humanos en las instituciones educativas entre las que se destacan las siguientes:

La Ley 115 de febrero 8 de 1994, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (p. 1). En el Título III, Capítulo 1, menciona la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, desde el artículo 46 hasta el 49 se definen los principios fundamentales para realizar un acompañamiento educativo, como la integración con el servicio educativo, el apoyo y el fomento.

Con la ley 1346 de 2009 se aprobó la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, que tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos económicos, sociales, políticos, culturales, civiles o de otro tipo, e incluye todas las formas de discriminación, promoviendo el respeto a la dignidad inherente, dando paso al enfoque diferencial, no solo en educación, sino transversalizado en la política pública.

Con el paso de los años el Ministerio de Educación expidió la ley estatutaria 1618 de 2013, “en la que se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, como lo dispone el artículo 1º, en el que menciona el objeto que es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009 (p. 1).

La ley fue regulada por el decreto 1421 de 2017, que presenta el marco de la educación inclusiva en cuanto a la atención educativa para la población con discapacidad. Establece que la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Los sujetos con habilidades o talentos excepcionales han sido definidos más recientemente como estudiantes destacados, con alto nivel de desempeño, estudiantes talentosos, entre otros términos más descriptivos e incluyentes. De acuerdo con lo anterior y en cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacional y territorial, las aulas especializadas y el apoyo no solo se debe hacer con los estudiantes con discapacidades sino también los de estudiantes con capacidades excepcionales. En el decreto 366 de 2009 se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estos estudiantes en el marco de la educación inclusiva.

EXCLUSIÓN POR GÉNERO Y SEXO

El llamado “enfoque de género” tiene muchos matices interpretativos, pero la política pública en el caso de la educación apunta a evitar la discriminación, la violencia de género y garantizar condiciones de equidad en el acceso para las mujeres y personas con orientación sexual e identidad de género diversas a la heteronormada hegemónica. El acceso a la educación como derecho fundamental está protegido por una amplia jurisprudencia de la corte constitucional y políticas de desarrollo como el

Conpes 161 de 2013/2015; los Decretos 2340 de 2015 y 762 de 2018, de política pública LGBTI; la sentencia T-478 de 2015, que pide la adecuación de manuales de convivencia para combatir la discriminación sexual y de género; y las T-804 de 2014, T-141 de 2015 y T-363 de 2016 para el trato incluyente en espacios educativos de personas trans. A pesar de ser un tema que debe abordarse de manera transversal en las instituciones educativas, de acuerdo a la ley, sigue siendo un tabú que no permite avanzar en este aspecto; por lo anterior, es importante trabajar concomunadamente en la prevención, que permita crear reflexiones de manera crítica entre los significados como “orientación sexual”, “sexo”, “identidad sexual” y “género”, y que hagan posible el reconocimiento y la aceptación propia y de los otros en todas sus dimensiones, sin los prejuicios, ni las estigmatizaciones que se han dado a través de la historia.

EXCLUSIÓN POR RAZONES POLÍTICAS

En Colombia el conflicto armado interno ha dejado una estela de desplazamiento forzado que ha obligado a la reubicación en el sistema educativo a miles de niños niñas y adolescentes campesinos y urbanos. El reconocimiento de que el derecho a la educación de los menores en esta condición es una prioridad para el sistema empezó a garantizarse en la Ley 387 de 1997, en sentencias de la corte constitucional como la T-024 de 2004 y, finalmente, en la “Ley de víctimas y restitución de tierras” 1448 de 2011. En estas normas se propone garantizar los derechos de los menores de edad, especialmente, a la educación asegurando para cada niño o niña un cupo para educarse de manera integral.

Pero la preocupación en el campo educativo –para que no solo hubiese atención a estudiantes víctimas del conflicto priorizando la restitución del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, sino que se trabajara en la formación para la paz– se manifiesta de un modo más claro con la Ley 1732 de 2014, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, en el que se ordena implementar en todas las IE la Cátedra de la Paz, cuyo objetivo es:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Decreto 1038 de 2015).

La formación de competencias ciudadanas, de acuerdo con el MEN (2004), “permite que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad”. Partiendo de lo anterior, se debe buscar que las IE contribuyan al fortalecimiento de los diferentes procesos educativos, a través del diálogo, la negociación y la toma de decisiones, siendo esta una de las formas más bellas de construir espacios de inclusión en la escuela, que conlleven permanentemente al desarrollo de potencialidades, a participar y ser escuchado con libertad y respeto, a conversar y construir colectivamente una práctica que convoque a la integración, al fomento de una conciencia crítica que conlleve a la transformación social.

METODOLOGÍA

La implementación de Políticas Públicas de educación incluyente es obligatoria para todas las IE, oficiales o privadas, toda vez que prestan un servicio público para la garantía del derecho regulado por el Estado. Sin embargo, este estudio se hizo solamente con las primeras, pues tienen una mayor cobertura en la ciudad y sobre ellas recae directamente la responsabilidad del Estado Colombiano de atender la demanda ciudadana, además, la coordinación y supervisión directa de la Secretaría de Educación Municipal en la política de inclusión, con la cual se realizaron aproximaciones para este estudio, esto permitió convocar a rectores y docentes, y coordinar acciones que facilitaron el acceso a las Instituciones. Por otra parte, existen convenios interadministrativos entre la UNAD y dos de las IE participantes, lo que facilitó la observación directa y la intermediación con otros rectores.

Popayán cuenta con 41 IE de carácter oficial que cubren todo el territorio urbano y rural. Se realizó una convocatoria amplia a las rectorías de las IE para participar del estudio, con el apoyo de la Secretaría de Educación y la mediación de la empresa incluyeT Popayán, con la que el municipio ha tercerizado la asesoría a las IE, en el tema de implementación de rutas de atención y la capacitación a docentes y directivos docentes en el enfoque de educación inclusiva. A las dos reuniones convocadas asistieron 25 rectores o sus delegados, se presentó el proyecto de investigación

y se concertaron condiciones para la recolección y presentación de la información tales como: mantener la información personal de encuestados en reserva, no vincular con nombres de IE con los datos, de modo que no se presentaran a modo de evaluación y devolver los resultados con recomendaciones. Finalmente, solo nueve IE (21%) aceptaron la propuesta del estudio y en ellas se hizo la observación, estas son: Bicentenario, Comercial del Norte, Francisco de Paula Santander Popayán, INEM Francisco José de Caldas, Julumito, La Pamba, Las Huacas, Escuela Normal Superior y Santa Rosa.

Las rectorías gestionaron los contactos con directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, que responderían las encuestas de percepción. Esta selección, de uno o dos representantes por estamento, se hizo con el criterio de que fuesen personas enteradas de primera mano de las prácticas y políticas de inclusión de cada IE. A los seleccionados se les contactó directamente por parte del equipo para entrevistarlos personalmente y confirmar su voluntad de participación. Las rectorías facilitaron, además, sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) incluyendo sus manuales de convivencia, que constituyen los documentos orientadores de las prácticas educativas y de administración para confrontar la adecuación a las políticas.

Por las restricciones que en su momento se impusieron, a causa de la pandemia de la COVID-19 a partir de marzo de 2020, las encuestas se hicieron telefónicamente, leyendo las preguntas y registrando las respuestas en un formulario independiente para cada informante. Se hicieron, además, entrevistas semiestructuradas con algunos rectores, docentes orientadores y la coordinación de IncluyeT, para abordar una comprensión más holística del modo en que se adoptan las políticas. La observación directa de condiciones físicas y de interacción social en las IE se hizo por medio del trabajo del equipo y de estudiantes de práctica profesional del programa de Psicología de la UNAD en el segundo semestre de 2019 e inicios de 2020, antes de que cesaran las actividades educativas presenciales.

Las encuestas se construyeron a partir de las 1301 preguntas con las que el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2011) ha propuesto indicadores de percepción y verificadores de implementación de tres dimensiones: A) Crear Culturas Inclusivas, B) Estableciendo políticas inclusivas y C) Desarrollando prácticas inclusivas. De esta manera, se diagnosticarían las percepciones locales a partir de estándares internacionales que permiten comparar a Popayán con otras latitudes.

Sin embargo, como la extensión de este instrumento es prácticamente imposible de aplicar, se seleccionaron preguntas de cada una de las subdimensiones del index, con el criterio de identificar aquellas que sirvieran de prueba de implementación de las normas de política pública listadas en el numeral anterior (inclusión cultural, de género, discapacidad, etc.). Es decir, se hizo una correlación entre qué preguntas del listado nos permitirían muestrear la implementación de las diferentes normativas, sin necesidad de formular preguntas específicas acerca de la norma.

De este modo, se seleccionaron 43 preguntas del index así: Subdimensión A1 “Construyendo comunidad”, ocho preguntas de seis indicadores, que apuntan a identificar la igualdad, la acogida de la diferencia, la asequibilidad para todos; y la no discriminación por raza, género, discapacidad o condición económica. Subdimensión A2 “Estableciendo valores inclusivos”, dos preguntas, que apuntan a dos indicadores de inclusión universal, la autoestima y el clima de convivencia; Subdimensión B1 “Desarrollando un centro escolar para todos”, ocho preguntas de igual número de indicadores que apuntan a la participación, democracia, integración con la comunidad, seguimiento a quienes se integran a la comunidad y asequibilidad física; Subdimensión B2 “Organizando el apoyo a la diversidad”, nueve preguntas de siete indicadores que apuntan al desarrollo y formación institucional para la inclusión, políticas de convivencia y resolución de conflictos, protocolos de atención, y enfoques de género y diferenciales; Subdimensión C2 “Orquestando el aprendizaje”, 16 preguntas de ocho indicadores que apuntan al aprendizaje diferenciado, a las particularidades de cada estudiante, al diagnóstico y respuesta adecuada a casos especiales, los recursos de aprendizaje inclusivos y la formación para la atención especial.

En la dimensión C, de prácticas, se excluyeron preguntas de la subdimensión C1 “Construyendo un currículum para todos”, pues en el index estas indagan por la presencia de contenidos curriculares que facilitan la formación de valores incluyentes, el reconocimiento de la diferencia cultural, lingüística y de género, conocimientos para fundamentar un trato sostenible del medio ambiente y hasta formación científica básica que forme pensamiento crítico.

Si bien la enseñanza de contenidos, que se evalúan con el saber conceptual, puede dar soporte argumental al desarrollo de competencias, consideramos que estas se formulan y evalúan realmente en la experiencia del otro, en el dispositivo escolar como un campo de relaciones, de modo que se privilegiaron solamente las variables de la subdimensión C2 “Orquestando el aprendizaje”, que indagan por la disposición de pedagógicas, didácticas, recursos y procesos de atención diferencial.

Finalmente, las preguntas del index se transformaron a una formulación propositiva, así, se pasó de “¿El apoyo adicional por parte de un profesor es visto como un derecho de todos los estudiantes cuando lo necesiten, más que un recurso limitado para aquellos considerados como con “necesidades educativas especiales”? que se respondería con un sí o un no, a la forma declarativa, sin interrogante, de modo que los encuestados respondiesen con una gradación tipo likert, de 1 a 5, desde el total desacuerdo a total acuerdo con la proposición.

Para el procesamiento de la información cuantitativa de las encuestas se mantuvo la agrupación de las preguntas por dimensiones y subdimensiones, se calcularon los promedios de apreciación de todos los actores de cada IE, como un dato para calificar a cada una, es decir, contar con un dato de autopercepción institucional consolidado. Luego, se compararon las nueve instituciones para identificar la media de la muestra, agrupar los datos por cuartiles y, así, reconocer la dispersión estándar (De) de estas autopercepciones por dimensiones (Cultura, políticas y prácticas) y las subdimensiones del Index en el conjunto de las IE y, por tanto, de la ciudad. El mismo procedimiento se realizó por estamentos, es decir, de las nueve IE se agruparon los datos de directivos docentes, docentes, docentes de apoyo, estudiantes y padres de familia, para considerar cada tipo de actor como una perspectiva particular frente a la inclusión de dimensiones y subdimensiones; esta información también se promedió, se calculó la De y se consolidó para comparar entre estamentos. Así, la presentación de los resultados se hará por dimensión y subdimensiones de modo general, por IE comparadas y por estamento de modo comparado.

La interpretación de los datos de encuesta se cruzó con categorías emergentes de las entrevistas semiestructuradas y los hallazgos en los PEI y manuales de convivencia, de modo que se diera contexto a los resultados desde una visión general de cómo se responde a la demanda de inclusión en la IE. En el siguiente apartado se presentan los datos con una interpretación básica y en el numeral 4 la discusión en conjunto de dichas lecturas.



RESULTADOS

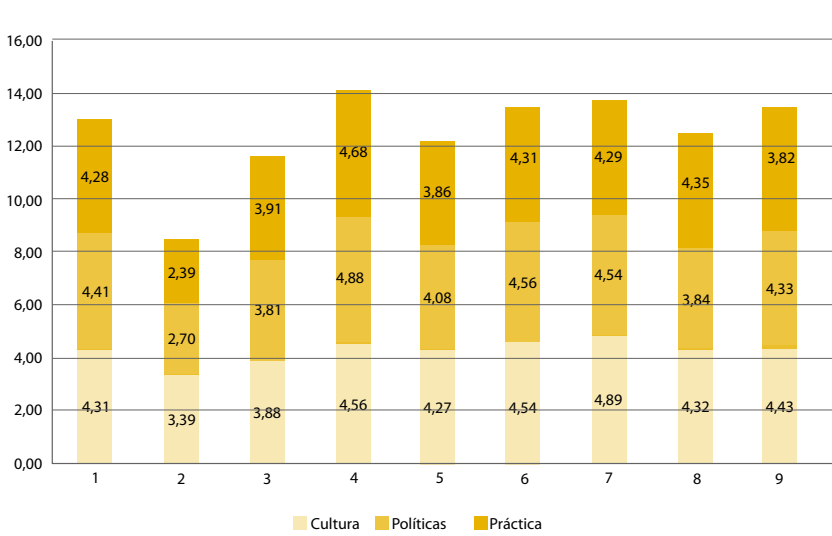
UNA VISIÓN GENERAL COMPARADA

Al comparar las nueve instituciones encontramos que solo en una de ellas los valores dados a políticas y prácticas se da por debajo de 3 puntos de máximo 5 y en cuatro de ellas todos los valores están por encima de 4. Es decir, en general hay una visión positiva acerca del avance en políticas de la creación de una cultura incluyente, pues la dimensión A es la mejor valorada (gráfico 1). Sin embargo, es en la implementación de prácticas que faciliten recursos físicos y didácticos, de estrategias pedagógicas y de capacitación a agentes donde la puntuación aparece más baja, es decir, que se considera que se está avanzando más rápidamente en una comprensión de la necesidad de este enfoque que en la implementación del mismo.

La puntuación promedio más baja, y con una dispersión que la aleja de registros optimistas, es la subdimensión B1, que contempla indicadores de participación efectiva, apoyo a la integración, estrategias pedagógicas con principios de equidad. Es decir, que, si bien en la cultura se acepta que se debe cultivar esa equidad, pues el indicador más alto es en la subdimensión A2, el diseño de acciones que las hagan operativas en el modo de administrar las IE y los procesos pedagógicos en el aula se ven más distantes (gráfico 2).

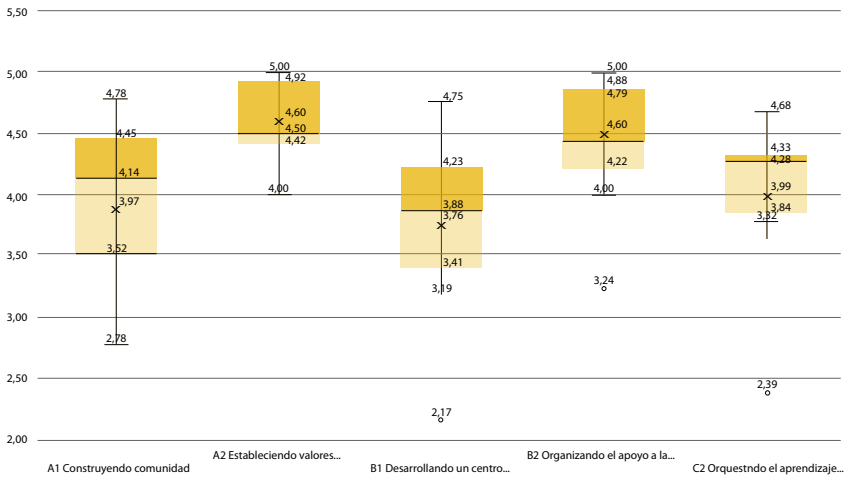


Gráfico 1. Puntuación por dimensiones IE



Fuente: elaboración propia.

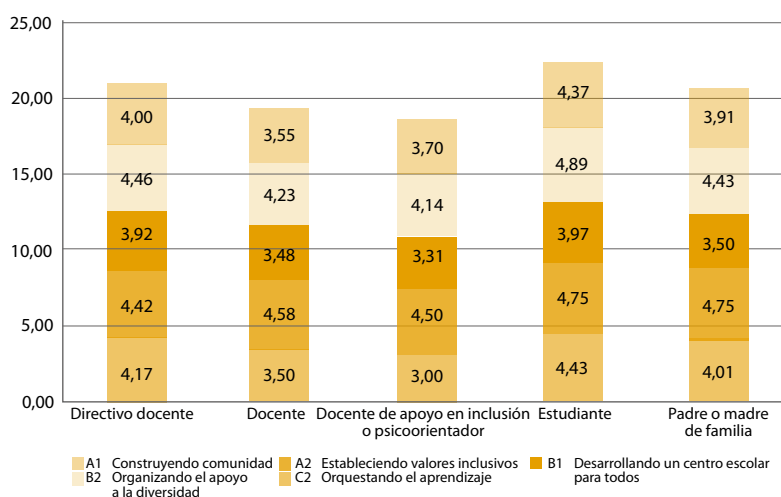
Gráfico 2. Medias y dispersión consolidada por subdimensiones



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la diferenciación que de esta percepción tienen los diferentes estamentos, es claro que los más optimistas son los estudiantes y los más pesimistas los docentes de apoyo. Esto puede explicarse por la conciencia que da a los profesionales su formación disciplinar, que les hace demandar más calidad a los procesos, además, el enfrentarse cotidianamente con la dificultad para gestionar recursos para cerrar la brecha entre la norma y las condiciones de posibilidad para operativizar la inclusión puede resultar frustrante, como se manifestó en las entrevistas; en cambio, los menores viven más abiertos al futuro y sanan más rápido los efectos de la dificultad, valoran las experiencias como aprendizaje, así sean deficientes, y tienen menos patrones de comparación para juzgar como negativas las condiciones institucionales. Con todo, los estudiantes también evalúan los indicadores B1 como los más negativos, es decir, encuentran que el obstáculo está más en la gestión de la participación y la equidad en las políticas que en respuestas institucionales a problemas como el acoso o la segregación, pues la calificación más alta está precisamente en los indicadores B2. Esta tendencia se expresa también en la percepción de padres de familia, quienes califican de manera negativa estos indicadores de participación, que serían la forma de promover la inclusión; es decir, no sienten que haya corresponsabilidad en la gestión de las políticas pese a que en B1 valoren acciones de atención diferenciada a necesidades especiales o la gestión no discriminatoria del disciplinamiento escolar. Esto ya plantea un reto y una oportunidad, pues la gestión de mecanismos de participación puede ser una puerta al mejoramiento de los indicadores.

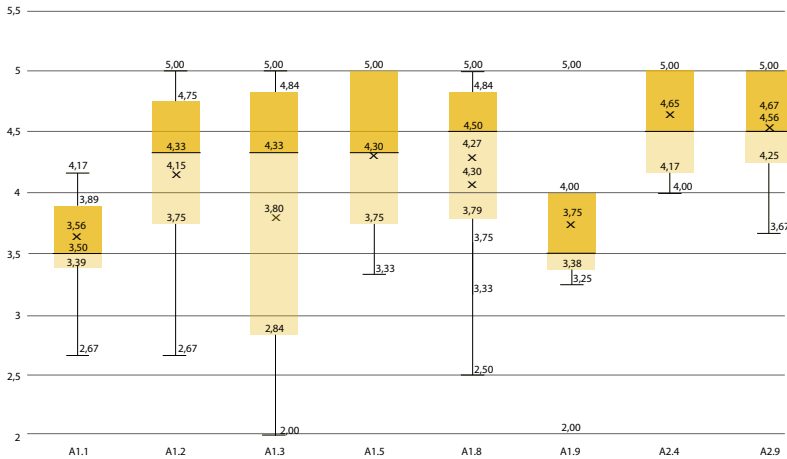
Gráfico 3. Puntuación promedio. Subdimensiones del índice por estamento



Fuente: elaboración propia.

DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS

Gráfico 4. Media y dispersión consolidada por indicadores, Dimensión A: Culturas



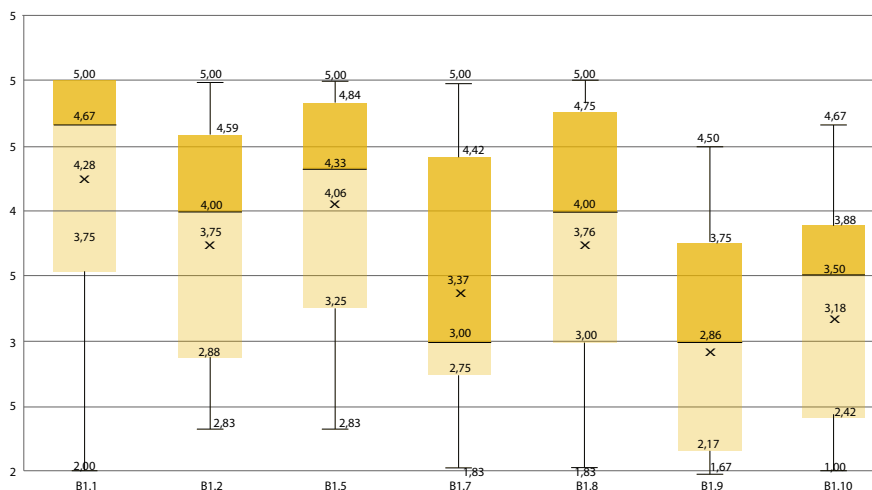
Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión A1 evaluamos los indicadores: 1) Todo el mundo es bienvenido 2) El equipo educativo coopera, 3) Los estudiantes se ayudan mutuamente, 5) El equipo educativo y los padres/tutores colaboran, 8) El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo y 9) Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. En la subdimensión A2 evaluamos los indicadores: 4) La inclusión se entiende como una mayor participación de todos, 9) El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos. Si bien esta dimensión es la mejor valorada de las tres, presenta contrastes. Por una parte, se ha crecido en conciencia acerca de la necesidad de una sociedad en la que quepamos todos con equidad, y de que la escuela es un escenario para formar en esos valores democráticos, por la otra, las puntuaciones más bajas tienen que ver con la cooperación horizontal entre estudiantes y las condiciones para la formación de una autoestima sana. Esto implica que los valores culturales y de convivencia aún dependen de la agencia vertical de la acción pedagógica y no de su apropiación orgánica y natural por parte de la comunidad. Contrasta que, si bien se reconocen esfuerzos por formar en esa autoestima, por dar un lugar en la comunidad escolar a todos sus miembros (el indicador A2.9 tiene una media de 4,56, una de las más altas de la encuesta) en temas como el respeto a la identidad de género se reconocen deficiencias (indicador A1.9).

Encontramos en los PEI y manuales de convivencia que no se han dado respuestas explícitas a lo pedido por la Corte Constitucional en su sentencia T-478 de 2015 de combatir la discriminación por orientación sexual o identidad de género. La Secretaría de Educación Municipal manifiesta que, se han hecho llamados para este tipo de ajustes, e incluir en la formación sexual formal el reconocimiento al derecho, a la no discriminación por las identidades diversas, pero que hay una gran resistencia de padres de familia y de la cultura institucional escolar a incluir estos temas de identidades diversas en el nivel curricular o a explicitarlos en los manuales de convivencia. En cambio, sí se han explicitado medidas contra el acoso y rutas de atención en caso de vulneración de derechos sexuales, incluso con un enfoque de salud pública. Esto implica el riesgo de invisibilizar conductas de homofobia y afectar la formación de subjetividades sanas y autoestimas fuertes.

DIMENSIÓN B. ESTABLECIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

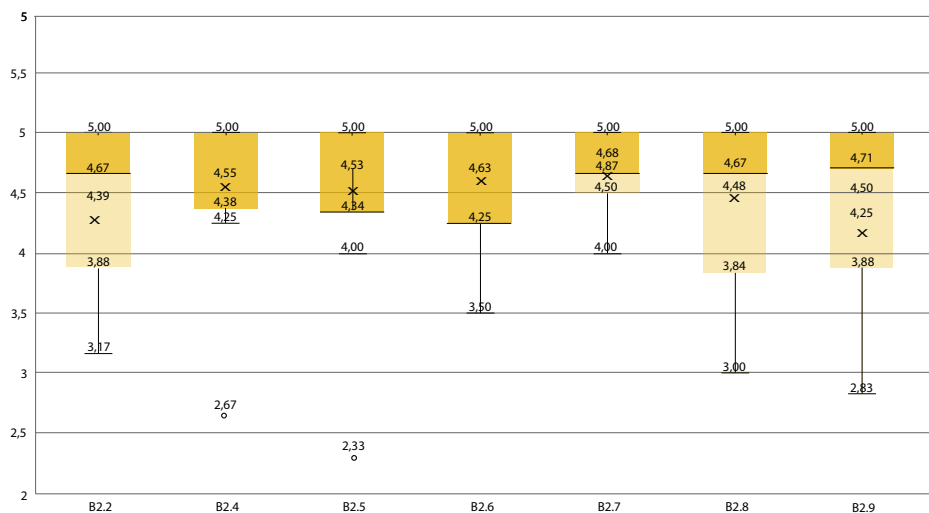
Gráfico 5. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión B1 Políticas



Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión B1, que se presentan en el gráfico 5, evaluamos los indicadores

- 1) El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo, el cual tiene la puntuación más alta de la dimensión B, con preguntas que indagaban por la consulta a los diferentes estamentos para la toma de decisiones; se puede interpretar que se considera que hay una cultura democrática expresada en organismos de gobierno escolar que incluyen a los diversos actores, sin embargo, con la puntuación del indicador 2) “El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo”, se ve que la toma de decisiones se considera está centralizada en la responsabilidad rectoral, no en la corresponsabilidad comunitaria, lo cual afecta el continuo de escuela-comunidad. El indicador 5) “Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar” está bien valorado en general, por encima de 4, pero la dispersión por debajo de esta media es alta, lo que revela que este tipo de soporte a los docentes y funcionarios para integrarse y ser valorados en la comunidad educativa no es siempre el más eficaz, las inducciones son formales, pero no realmente integradoras. Con el indicador 7) “Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar”, vemos la tendencia a evaluar negativamente los protocolos de acogida, pues no hay rutas de atención para estudiantes migrantes, campesinos, indígenas o que vengan de movilidad entre diferentes IE. De nuevo, es el continuo entre escuela-comunidad lo que parece fallar, es decir, las políticas intraescolares se ajustan a principios de equidad e inclusión, pero en la consideración de variables extraescolares las acciones son menos claras, separando a la escuela del entorno. El indicador 8) “Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes” tiene una calificación de 3,76 y una dispersión hacia abajo, muestra que las estigmatizaciones por comportamientos contra las normas disciplinares sigue teniendo un peso importante y es fuente de acciones discriminatorias para las subjetividades más rebeldes, lo cual impacta en su modo de entenderse como actores aportantes a la sociedad retroalimentando el ciclo de segregación. Los indicadores 9) “los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos” y 10) “el centro escolar es físicamente accesible para todas las personas” son los que tienen calificación más baja en esta dimensión y confirman la interpretación para el B1.7 acerca de la ruptura del continuo escuela-comunidad. Existe la percepción de que los estudiantes se forman para una sociedad no incluyente, que es amplia la brecha entre lo que puede hacer la escuela y las condiciones para la movilidad social, lo cual resulta desesperanzador, es decir, aunque se reconocen como valiosas las acciones escolares para reconocer la diferencia, la relación entre escuela y comunidad en el tema no son tan bien valoradas.

Gráfico 6. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión B2 Políticas

Fuente: elaboración propia.

La subdimensión B2 “Organizando el apoyo a la diversidad”, que se muestra en el gráfico 6, es sensiblemente mejor evaluada que la B1; en ella consideramos estos indicadores acerca de la existencia misma de las políticas de inclusión en cada IE: 2) “Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad”; esta variable muestra una buena valoración de las acciones de apoyo a los docentes, ya sea por los recursos propios de las IE o por las asesorías externas. Con todo, en las entrevistas y observaciones, encontramos que, si bien la asesoría y cualificación que se ofrece es pertinente, bien diseñada, divulga las políticas y sensibiliza con fundamento acerca de criterios de inclusión en educación y pedagogía, el impacto sobre las prácticas en aula es menos claro. La formulación de los PIAR, en el caso de estudiantes con alguna discapacidad, funciona cuando hay una injerencia directa de los docentes de apoyo, no cuando los docentes orientados por ellos hacen su propia labor. Es decir, si bien hay una política de formación y acompañamiento, esta no alcanza a desarrollar autonomía en los docentes, por lo cual, se mantiene la dependencia de un agente externo. Con el indicador 4) “El centro escolar apoya la continuidad en la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores”, si bien es altamente valorado, no pudimos identificar relatos en los entrevistados que remitiesen a prácticas en esa dirección, lo que quiere decir que hay una política diseñada para dar respuesta a estudiantes en esta condición, pero es poco aplicada en la práctica. El

indicador 5) “El centro escolar se asegura de que las políticas sobre ‘necesidades educativas especiales’ se inserten en políticas de inclusión”, con una puntuación media de 4,53, resulta particularmente alta, pero vale la pena desglosar los datos: La percepción de docentes de apoyo y de estudiantes es de casi 5, pero la de los docentes es de 3,67; esto quiere decir que ellos se sienten más solos y agobiados por la tarea que implica diseñar los PIAR, por ejemplo. En entrevistas se encontró que este enfoque personalizado sigue siendo comprendido como una carga laboral adicional para el docente, que se sigue teniendo la expectativa de que el asunto sea tratado en aulas especiales y se remite a casos como los del acompañamiento especial para sordos como modelo. Con todo, el conjunto de la comunidad encuentra que hay directrices claras, pero faltan recursos, como se verá en la dimensión C.

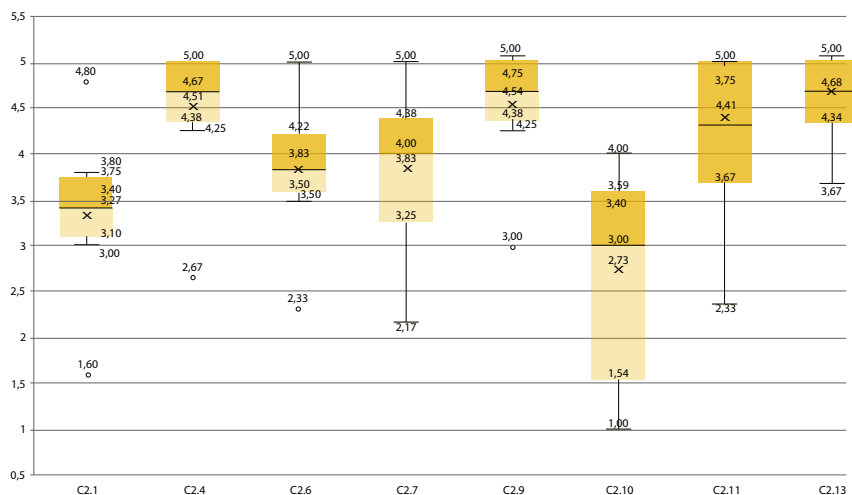
Con los indicadores 6) “Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo curricular” y 7) “Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria”, evaluados con medias de 4,6, también son los docentes quienes dan una calificación menor hasta en 7 puntos que la dada por los estudiantes. Esto muestra que, en concordancia con el indicador B1.8, los docentes mantienen una tensión entre las acciones disciplinantes tradicionales, que la escuela ha compartido con dispositivos de control represivo y de reclusión, con las de la socialización inclusiva por medio de reflexividad pedagógica.

La autorregulación y la regulación por pares son fundamentales para que se interioricen normas de convivencia social en el orden del hábito cultural, se viva el respeto a la diferencia y se tramiten conflictos derivados de la desigualdad. Sin embargo, los docentes de apoyo reconocen que, problemas como el acoso escolar o matoneo aún no se tramitan horizontalmente, es decir, sin la intervención disciplinante de la autoridad escolar, como lo muestra su calificación de 3,25 del indicador 9) “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder”. En contraste, los estudiantes califican el indicador con 4,5, es decir, interpretan que hay una corresponsabilidad estudiantil más alta frente a este tipo de problemas de convivencia. Esta diferencia de perspectiva lo que muestra es que aún hay una gran desconfianza por parte de los docentes en la autorregulación, lo que reproduce prácticas de control policivo.

Finalmente, con el indicador 8) “Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar” encontramos que todos los actores perciben que hay asequibilidad al derecho a la educación, pues el municipio cuenta con una cobertura universal que es altamente valorada (4,48).

DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Gráfico 7. Media y dispersión consolidada por indicadores Dimensión C2 Prácticas



Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión C2 evaluamos los indicadores 1) “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes”, que tiene que ver con la aplicación de protocolos como los del Diseño Universal y los PIAR para casos de estudiantes con alguna discapacidad, o planes de bilingüismo aditivo en el caso de población indígena. Con una puntuación de media de 3,4, es una de las más bajas en toda la encuesta y se confirma la percepción negativa de desarrollos didácticos diferenciados para necesidades especiales que, con una calificación media de 2,73, tiene el indicador 10) “el equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje”; este es el más bajo de toda la muestra y con una tendencia de dispersión concentrada en puntajes inferiores. La falta de materiales didácticos desarrollados especialmente para población sorda, ciega o en lenguas indígenas, en particular, es una percepción generalizada, pese a que hay experiencias significativas en la ciudad para población sorda, como la de la Escuela Normal Superior o La Pamba; sin embargo, estas buenas prácticas están concentradas en pocas IE y no se difunden de manera adecuada, más bien, lo que genera es movilidad estudiantil hacia instituciones mejor dotadas, con el efecto de retrasar el desarrollo de la capa-

cidad instalada de las demás. Este aspecto de la falta de material didáctico y diseños particularizados se atribuye a la falta de recursos nacionales o su baja circulación y la escasa formación docente en el campo. Como se planteó anteriormente, diseños personalizados para necesidades especiales requieren una alta cualificación de los docentes, tiempos más holgados para su desarrollo y no una supervisión o asesoría externa a los esfuerzos de los docentes, razón por la cual es este mismo estamento el que califica más bajo el indicador con 1,83 puntos.

En contraste con lo anterior, el indicador 4) “Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje” con una calificación media de 4,38 y una tendencia a puntajes superiores, muestra que hay una gran confianza en que, pese a la falta de recursos institucionales, la corresponsabilidad de los diversos actores del proceso se considera fundamental para desarrollar la perspectiva incluyente, y hay una disposición cultural positiva a la proactividad y creatividad. Por eso mismo el indicador 13) “Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes”, con una media de 4,68, muestra que las oportunidades de experiencias de aprendizaje inclusivo están en el romper los límites del aula escolar y establecer una dinámica integradora en el continuo Escuela-comunidad, es decir, descurricularizar las mediaciones pedagógicas para la inclusión.

En esta línea de valorar las disposiciones culturales como dinamizadoras de prácticas pedagógicas creativas, el indicador 6) “Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas” tiene una calificación de 1 punto más que el indicador 10; y el 9) “El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración” en un optimista 4,54, es decir, que no son las acciones curriculares sino las relaciones sociales intraescolares las que se consideran un clima propicio para el desarrollo de experiencias educativas incluyentes.

Los demás indicadores evaluados: el 7) “Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes, con media de 3,8, y el 11) “Los profesores de apoyo ayudan en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”, con media de 4,41, confirman que se interpreta que hay una buena voluntad institucional de implementar las políticas de inclusión en el orden de lo pedagógico y didáctico, pero que los resultados de calidad de estos esfuerzos aún no resultan satisfactorios para la comunidad educativa en general.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Actualmente las IE públicas de la ciudad de Popayán no cuentan con el personal suficiente para acompañar los procesos de inclusión de manera particular, ni las herramientas necesarias para atender a esta población, pues, a diferencia de la política departamental de fortalecimiento de la discapacidad instalada, el municipio ha optado por tercerizar el apoyo profesional a las IE. En el Cauca, la Secretaría de Educación identificó a profesionales de psicología vinculados al magisterio y fueron reubicados para que desempeñaran en sus IE el rol de docentes orientadores, no como docentes de área, así, se optimizó el talento humano. Los rectores de Popayán han propuesto que dinámicas semejantes se hagan en el municipio, pero no han sido escuchados.

Los docentes de apoyo externos brindan acompañamiento y asesoría colectiva a docentes orientadores, llevan el registro de casos, median entre actores, fortalecen procesos promoviendo la cultura incluyente, pero no desarrollan los PIAR que deberían aplicarse en el aula, así, las prácticas de adecuación curricular están en manos de los docentes y directivos de las IE. Esta estrategia de hacer al apoyo externo un multiplicador en las IE no está teniendo el impacto esperado, pues con esta acción no se cualifican los docentes, solo son supervisados en la formulación de sus proyectos pedagógicos, pero no en sus mismas prácticas; de este modo, no se alcanza a particularizar la atención a niños niñas y jóvenes.

También se encontró que en todas las IE existe un proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo cual es un avance significativo en el reconocimiento de derechos y en la lucha contra el racismo. Sin embargo, la descripción de las prácticas que desarrollan dichos planes se condensa en dos tipos 1) la inclusión de algunos contenidos en el área de Ciencias Sociales, que presentan demografía, rasgos culturales, personajes ilustres y la historia de la abolición de la esclavitud, pero sin mucho desarrollo de materiales pedagógicos o proyectos de aula sólidos; y 2) La realización de eventos en agenda cultural anual, como declarar mayo el mes de la afrocolombianidad. Ambas acciones no se evalúan en términos de transformar la actitud frente al racismo. Las muestras de folclor cumplen con indicadores en la evaluación insti-

tucional, más bien, reproducen estereotipos acerca de estos pueblos; así, no se ve claramente que incidan en la formación de valores de convivencia. Lo más grave de este tema de inclusión cultural es que, como no existe una política pública semejante a la de la Cátedra Afro para el conocimiento, visibilización y valoración de los pueblos indígenas, no se encuentran acciones que se encaminan a la inclusión de estos pueblos en esa lucha contra el racismo.

Entre los indicadores evaluados con menor puntuación estuvieron los que consideran la diversidad cultural y lingüística de estos pueblos: no hay planes para la atención diferencial a migrantes indígenas que llegan a la ciudad, sus identidades se invisibilizan y se les pide simplemente integrarse; no hay “ajustes razonables” para ellos, pues se considera que la educación para los pueblos indígenas debe ser gestionada por los mismos pueblos en sus territorios. El enfoque intercultural que piden las políticas públicas no se ha traducido en algo así como rutas de atención psicosocial para los indígenas. Esto constituye un reto importantísimo para la educación incluyente en Popayán, pues no está claramente en la agenda pública.

La alternativa del acompañamiento entre pares y el potenciar la transferencia de saberes y protocolos entre las IE que tienen más avanzados procesos (Escuela Normal, la Pamba) puede no solo afianzar la cualificación docente, sino los sistemas de remisión de estudiantes, para que pasen a IE con mejores condiciones locativas o de personal para su atención, como en el caso de sordos y ciegos, para no esperar los procesos de adecuación en cada plantel que se hacen lentos y poco eficientes, es decir, pensar la oferta educativa de Popayán como un todo, como una red de IE, y no pensar a cada una por aparte. Aun así, es importante considerar que es fundamental que cada IE formule e implemente su propia ruta de atención sobre inclusión escolar, con una perspectiva más amplia a la de la atención de estudiantes con discapacidad, pues la sensibilidad frente a las respuestas que las comunidades locales demandan sí debe ser focalizada en las comunas.

En las IE se observó que gran parte de docentes conservan prácticas y hábitos de manera conductual, eso significa que tienden a ser magistrales, desprovistas de actividades que promuevan el deseo de aprender; se viene trabajando sobre contenidos curriculares de manera estandarizada, descontextualizada de la realidad concreta de los estudiantes, evidenciándose que el ejercicio de enseñar se hace a partir de la transmisión de información, mas no desde su reflexión y su relación con la cotidianidad. Sin embargo, también se rescata que algunos docentes reconocen las condiciones contextuales de niños y niñas, son conscientes del tipo de población que

manejan y de la responsabilidad ética y política que ello implica, evidenciándose el deseo de enseñar y avanzar en el camino de una pedagogía problematizadora, es allí donde se observa que los docentes ajustan los currículos de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, desde sus prácticas y recursos didácticos, promoviendo una educación emancipadora, capaz de fortalecer los procesos educativos enmarcados en la discapacidad, las lenguas y la cultura incluyente.

Partiendo de lo anterior, es importante la resignificación de esa cultura incluyente, que fomente la comprensión de las diferencias de origen, identidad, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias, religión y política, desde el respeto a la diversidad humana. El propósito de las políticas actuales es abrir espacios para el respeto a la diversidad, la equidad, los valores democráticos y por ende la construcción de un nuevo imaginario social, pero, para que esto ocurra, no se puede dejar de lado la relación que existe entre escuela, familia y comunidad, instancias que deben estar articuladas, no aisladas, para permitir la creación de autonomía de pensamiento, se generen procesos de participación para la toma de decisiones desde la corresponsabilidad en la gestión de las políticas públicas, una verdadera gobernanza contra la discriminación y la exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Bonfil G. Ibarra, M. Varese. S y Verissimo, D. (1982) *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Ediciones FLACSO. Edición Francisco Rojas Aravena. (colección 25 aniversario) <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40151.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva: *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed. revisada). OEI, FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2006). Index para la inclusión. *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Mark Vaughan OBE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO, UNESCO.

Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Coral, Sánchez, Sánchez, y Rosero, (2007) *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991. Base de la diversidad ética y cultural de la nación*. Universidad Cooperativa de Colombia. https://books.google.com.co/books?id=1KWW5NHALD8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

DANE (2010). *Discapacidad*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>

Dewey, J. (1958). *La opinión pública y sus problemas*. Ágora.

Erazo, A. N., Palechor, N. I. y Piamba, K. V. (2020). *Concepciones de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la Escuela Normal Superior de Popayán* (Tesis de grado). Fundación Universitaria de Popayán. <http://univida.fup.edu.co/repositorio/items/show/182>

Escudero, J. (2011). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Fajardo Tutinas, A. I. y Trujillo Solarte, M. I. (2019). *El autorreconocimiento de niños con discapacidad cognitiva del grado 3° de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander de Popayán en los procesos de educación inclusiva* (Tesis de grado). Facultad de Educación, Uniautónoma del Cauca. <https://repositorio.uniautonomadeuca.edu.co/xmlui/handle/123456789/135>

Kremer, S. F. y Quijano, O. (2015). Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. *Plumilla Educativa*, 15(1), 67-86. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.833.2015>

Ocampo, A. (2014). La Inclusión, Universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55-68. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/447>

Torgerson, D. (2009). Entre el conocimiento y la política: Tres caras del análisis de políticas. En L. F. Aguilar Villanueva (Ed.), *El estudio de las políticas públicas* (pp. 197-238). Porrúa.

Universidad de los Andes. (2005). *Educación Inclusiva. Garantía del Derecho a la Educación Inclusiva en Bogotá, D. C.* <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>

Vera Martínez, J. (2018). Comprensiones y reflexiones sobre la acción psicosocial en el contexto educativo. *UNAD*. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/wp/article/view/2847/2903>

Vesga Parra, L. del S., Pisso Piso, L. B. y Villaquirán Hurtado, D. C. (2016, enero-junio). Exclusión escolar: Caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana marginal de Popayán. *Katharsis*, (21), 217-240. <https://doi.org/10.25057/25005731.768>

Vesga Parra, L. S. y Vesga Parra, J. M. (2015, septiembre-diciembre). Una exclusión que se perpetúa: Tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 115-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285010>

Yela, I. L., Sánchez, F. E. y Gutiérrez, P. M. (2020). *Ruta de atención Psicosocial denominada "En la diversidad esta la felicidad"* (Tesis de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/36659>

NORMATIVIDAD

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 08 de febrero de 1994.

Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Diario Oficial No. 43.091, de 24 de julio de 1997.

Ley 1346 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial No. 47.427 de 31 de julio de 2009.

Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7o, 8o, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario Oficial No. 47.603 de 25 de enero de 2010.

Ley 1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Diario Oficial No. 48270 de 01 de diciembre de 2011.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48717 de 27 de febrero de 2013.

Decreto 1952 de 2014. Por el cual se modifica el artículo 12 del Decreto número 2500 de 2010. Diario Oficial No. 49297 de 07 de octubre de 2014.

Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Diario Oficial No. 49.538 de 09 de junio de 2015.

Decreto 410 de 2018. Por el cual se adiciona el Título 4 a la Parte 4 del Libro 2 del Decreto 1066 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Administrativo del Interior, sobre sectores sociales LGBTI y personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, Capítulo 1 sobre prevención de la discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género, mediante la promoción de la acción afirmativa #AquíEntranTodos.

Corte Suprema de Justicia. Sala Quinta de Revisión. Sentencia T-363. Expediente T-5.442.396, M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 11 de julio de 2016.

Ministerio de educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Serie Guías No 6] https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la paz. Diario Oficial No. 49522 de 25 de mayo de 2015.

Decreto 1421 del 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340 de 29 de agosto de 2017.

Ministerio de educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Decreto 762 de 2018. Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

CAPÍTULO 2

CÁTEDRA PAZ PERDURABLE DESDE LAS REGIONES



Shutther González Rosso
Magíster en Psicología Comunitaria
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
shutther.gonzalez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2792-5092>
Colombia

Martha Isabel Álvarez Romero
Magíster en Psicología Comunitaria
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD-
martha.alvarez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6262-0051>
Colombia

CHAPTER 2

PRESIDE OVER THE LASTING PEACE OF THE REGIONS



RESUMEN

El presente documento se articula al proyecto interinstitucional Cátedra Paz Perdurable por Regiones: redes virtuales de renovaciones educativas en investigaciones, en Occidente, Orinoquía Cauca y Cundinamarca, adscrito al grupo de investigación Cuchavira y desarrollado entre los años 2016 y 2017. El proyecto aborda las reflexiones frente al planteamiento de una cultura de paz a partir de la articulación de múltiples actores sociales vinculados con la academia, permitiendo con ello la construcción colectiva de mapas de conocimiento y la resignificación frente a la paz perdurable. Las estrategias participativas como métodos de investigación permiten un análisis de contexto en la construcción colectiva, que incorporan la dinamización comunitaria y el compromiso como características de procesos que se interrelacionan en la participación activa en la transformación de realidades locales.

PALABRAS CLAVE

Cátedra de paz, compromiso, contextos, diálogos, solidaridad.

KEYWORDS

Chair of peace, commitment, context, dialogue, solidarity.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Cátedra paz perdurable surge como una propuesta de espacio, que permite apropiarse de escenarios presenciales y virtuales, para la continuidad de procesos, que favorezcan articulaciones, diálogos de las zonas y conocimientos regionales, en la participación de la sociedad civil, la academia y otros actores con disposición a construcciones colectivas de perspectivas sociales, políticas, culturales, ambientales, dirigidas a resignificaciones de paz perdurable, teniendo en cuenta realidades diversas de los multicontextos. De esta forma, se aporta a la visualización de procesos, con miras a diálogos sobre necesidades y desarrollos propios, fortaleciendo capacidades transformadoras y autónomas.

El reconocimiento de la palabra y las proyecciones de vida de las comunidades en las regiones, como partícipes en la elaboración de políticas locales, regionales, nacionales, como sujetos, ciudadanos, constructores de cultura de paz, con significados y acciones en contextos, lo que permite igualmente el reconocimiento de la necesidad de pertinencia y coherencia de conocimientos regionales, que contribuyen en la construcción permanente de paz.

Es así como el fortalecimiento de las identidades –al tomar parte en el reconocimiento, participación y diálogos sobre el territorio, en diálogos intergeneracionales, comunidades, organizaciones y entidades, partícipes en desarrollos y paz perdurables– propician diálogos interculturales que orientan perspectivas, dirigidas a la construcción de mapas locales y regionales, frente a las necesidades y proyecciones de paz.

La interacción cultural se realiza a través de investigaciones, diálogos y otras estrategias de encuentros, reflexiones y propuestas locales y regionales, más allá de eventos sin continuidades, y sí sustentando procesos de transformación, con apertura de espacios interactivos, para articular participaciones y tendencias de paz en las regiones, partiendo del diálogo de saberes hacia resignificaciones, en el simbólico creativo de la sociedad civil, actores y aliados, de las diversidades culturales y realidades en contexto.

El generar memorias y construcción de pensamiento vivo emergente, en la promoción de subjetividades de sujetos multiplicadores y gestores de cambios, con pertinencia educativa y social sobre el conflicto, el posconflicto y las prácticas de paz.

Los procesos de articulación y perspectivas de las regiones, para el seguimiento y perdurabilidad, en clarificaciones y preparación para establecer, colectivamente, condiciones y agendas que generen memorias, saberes y conocimiento de realidades, actuales y a futuro, en multicontextos regionales, que generan construcciones de cultura de paz perdurable, con justicia social y modelos alternativos de desarrollo.

METODOLOGÍA

Se desarrolla una investigación cualitativa, utilizando la metodología de Investigación Acción Participativa IAP, que a la vez es formadora, a través de los análisis de las comunidades sobre sus problemas y situaciones. Los encuentros, la participación y la investigación, en la cátedra de paz, es la estrategia metodológica, por medio de la cual se logra la investigación y permanencia del proceso. Es participativa, en consideración a que hay un continuo cambio en lo que respecta a las dinámicas comunitarias, que están en permanente construcción y síntesis de varios factores psicosociales y culturales, en las dinámicas de las subjetividades.

La necesidad es la de dialogar con protagonistas del proceso en sus regiones y contextos, locales y regionales, vinculando práctica y diálogo con sujetos del conocimiento en interacciones. La investigación tiene varias implicaciones, además del sentido de fundamentar la lectura e interpretación de las categorías centrales propuestas, siendo referentes que se reafirman o pueden cambiar durante la trayectoria de la investigación. Se asume el enfoque hermenéutico, que transita de la hermenéutica o deconstrucción a aproximaciones teóricas, ya que los actores locales participan en la memoria y saberes de las raíces y saberes ancestrales, hacia un conocimiento de la realidad, desde lo cotidiano en el presente, acudiendo al pasado e invocando el futuro, con comunidades de orígenes étnicos y culturales diversos.

Una de las técnicas más importantes de la propuesta metodológica, es el conocimiento situado de las regiones, en mapeamientos, a través de estrategias puramente reflexivas, críticas, participativas y proyectadas a brindar mayores impactos, como parte de la sistematización de los procesos y de las experiencias desde las distintas regiones y culturas.

El registro y la sistematización de las participaciones es parte de un proceso de construcción de conocimiento, tanto en los mapas como en documentos y materiales audiovisuales, orientado por autores, que corroboran y amplían desarrollos teóricos, educativos y metodológicos sobre la paz, la investigación cualitativa y las intersubjetividades.

En los contextos los resultados no pueden ser definitivos, pues las necesidades están en permanente transformación, los sistemas de relaciones cambian a partir de concepciones históricas que involucran en sí la capacidad de impactar la realidad social en consonancia a la propuesta de la UNAD.

Estos movimientos del conocimiento, de las acciones y de los cambios a lograr, se van alcanzando en reflexiones, acciones y gestiones, como procesos de subjetivación e identidad y responsabilidad por el territorio.

RESULTADOS

La necesidad de continuidad en la apertura de espacios con la comunidad, permitieron la participación y esclarecimiento de la situación de los conflictos que afectaron localidades y regiones, siendo necesarios mecanismos y estrategias, que rescataron la capacidad de reflexión con las comunidades, en la perspectiva de reconocer desorientaciones y desarticulaciones; también permitieron recuperar con ello el conocimiento existente, potencialidades, problemas y distintas tensiones frente a los conflictos y a la labor investigativa con las comunidades, vista por algunos sectores como improductiva, con incredulidades hacia los saberes locales.

El desafío y la tarea de la comunidad académica –en las realidades de las zonas donde se ubica UNAD, especialmente donde han vivido el conflicto armado de forma directa con mayor impacto– es brindar una perspectiva desde las regiones, en las que algunos actores locales y aliados tienen posibilidades de pensar y han avanzado, aunque denotando igualmente que hay comunidades que desconocen esos procesos y no tienen oportunidad de interacciones, propuestas y respuestas acorde con la realidad nacional.

Dentro de este orden de ideas, podríamos resumir que, a la fecha en la realización de la investigación, los resultados evidencian escasa apertura de espacios en entidades educativas y en poblaciones para el dialogo, para entender y ejercer la verdadera participación y para dirigirla a la comprensión de los contextos, así mismo, pocas oportunidades, en que se permita la reorientación de los imaginarios y de las proyecciones de vida, ante vacíos de acompañamiento a iniciativas que puedan surgir en los estudiantes, docentes, comunidades y ciudadanos del común, ante los conflictos y las situaciones de violencia estructural, cotidiana y personal.

En ese sentido, estas acciones en conjunto permitieron evidenciar la importancia del reconocimiento de las realidades en los distintos contextos familiares, escolares, de vecindarios y localidades; aunque también evidenciaron ausencia de la visión de pertenencia regional, como corresponsabilidad y como culturas propias; así mismo, territorios profundamente conectados con la vida, en distintos niveles cotidianos, desde la ciudadanía y desde el Gobierno, aduciendo desde el poder, que es falta de interés por participar, aunque las indiferencias o desconfianzas sí se dan, posiblemente ante participaciones frustradas o coaptadas, siendo así, que estos problemas se presentan como comunes, identificados por UNESCO en las diversas culturas y sociedades.

En esencia la IAP como metodología permitió tener presente cómo, en la sociedad civil, estas carencias que no se ven a simple vista, se refieren a carencias psicosociales asociadas con desconocimientos y desorientaciones, que se convierten en pasividades, rutinas, dependencias a asistencialismos y creencias erróneas, en las que se diluyen y tergiversan las subjetividades, y en las incomprensiones de las realidades se frustran los derroteros de sí mismos, de las comunidades y de los territorios. Se vive en las improvisaciones del proyecto de vida, aceptando ofertas que estén a la vista para sobrevivir, en infancias presionadas por los problemas sociales, en juventudes sobornadas y en adulteces amenazadas, pasando por territorios donde se asientan, poderes violentos, economías aparentes y distintas formas de dominación de las familias y comunidades, incidiendo en permutaciones culturales.

Es así que, en algunos territorios y regiones del país ricas en naturaleza, minas, selvas, flora u otras riquezas, que han sufrido la dominación de fuerzas violentas en los campos y sectores de ciudades, presionan los desplazamientos, que llevan a vivir en difíciles condiciones, al analfabetismo, a las desatenciones a la dignidad humana y a los estados de exclusión social y educativa.

Se asientan así vacíos en las regiones, en los habitantes y en las percepciones sobre las realidades, con retraimientos en el desarrollo de potencialidades personales, sociales

y de los territorios, asociados igualmente a la desconfianza, porque han sido coaptadas las contribuciones para intereses ajenos. Así, se hacen más que necesarios los espacios de conversaciones sobre la vida comunitaria, sobre los conflictos y las negociaciones, sobre las posibilidades de construcciones de vida en la educación y en la cultura en la que existen, y es necesario visibilizar las raíces de procesos de paz.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En la educación se plantea, la falta de oportunidades para familias, niños y docentes de los estratos desfavorecidos y de los campos rurales, apartados de las ciudades, con dificultades para conocer, tener acompañamientos y diálogos que permitan activar procesos humanos y ciudadanías para desarrollos y, por ende, distantes de paz.

Las distancias en la formación académica, en ausencias de temas sobre las propias realidades de los contextos locales y regionales, imposibilitan desde la escuela, conocer los mapas regionales, la producción local, los avatares de la agricultura de la vida rural y los posibles problemas sociales en el urbanismo, el desplazamiento y el conflicto armado; lo que remite a la necesidad de generar en niños jóvenes y ciudadanía en general, la pertinencia de una educación que se proyecte en el entorno y en la vida cotidiana, y que haga posible las aspiraciones y los sueños de personas, con respecto a la familia, al vecindario, la localidad y el país, con déficits en la enseñanza, vivencia y apropiación del conocimiento de la realidad y de los valores.

Hay entonces necesidades que urgen de una apertura de espacios para propiciar articulaciones y comprensión de las realidades por parte de los estudiantes, las comunidades y la comunidad educativa; para crear iniciativas en el entorno escolar y comunitario; y para la acción formadora de ciudadanos y comunidades, en las que, ante la ausencia de sentidos de vida, aumentan los problemas en la infancia y juventud. Estos requerimientos se asumen como compromisos y construcciones sobre la responsabilidad social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, surgiendo la necesidad de ser más pertinentes en la formación ciudadana de sociedad civil, de jóvenes y de profesionales, para que respondan a los requerimientos históri-

cos y de las comunidades, ante las inconformidades de la ciudadanía, en los ámbitos locales y regionales.

Son apremios que llevan a cuestionamientos sobre la clase de respuestas que se están dando en las entidades locales y regionales; y el interés desde la UNAD, que es motivar a la comunidad a ampliar la mirada hacia opciones de indagación, sobre los núcleos problemáticos locales y regionales para superar aplicaciones desvertebradas de las necesidades locales; y que la formación proporcione conciencia integradora, sobre los entornos locales, más allá del afán por la nota, es la disposición de contribuir con poblaciones y sufrimientos, que requieren de acompañamiento.

En el ámbito de la gobernabilidad, ciudadanía y educación, la indiferencia ante la confluencia de culturas y problemas sociales de emigración y desplazamientos en las ciudades, repercute en la indiferencia ante las necesidades de atender la salud mental, afectada por el estado de vulneración de las comunidades. Se presenta hacinamiento en las aulas escolares, un psicólogo para siete colegios o un psicólogo para dos mil niños; son ahorros del presupuesto, que llevan al caos de la educación consciente y de la juventud, desde la deshumanización de políticas hasta la desatención del Estado a la educación consciente, conectora de víctimas y desplazamientos, que aumentan la insatisfacción de las necesidades de los jóvenes.

A estas alturas hay una necesidad de salir de verdades provisionales e inacabadas y de imaginarios sobre las regiones, para asumir compromisos, que inciden en interrogantes, propuestas, gestiones locales y regionales, y agendas nacionales, relacionadas con las negociaciones.

Resulta interesante y de impacto institucional que se promueva la secuencia, de los procesos adelantados hacia la paz, que se consideren importantes las incursiones y articulaciones a nivel institucional. Dicha aspiración ya adelantada en regiones, demanda la necesidad de integrar procesos y formar equipo nacional de las regiones, y equipos funcionales de las zonas, para ampliar el reconocimiento de diversas realidades en el conflicto y proyectarnos desde la UNAD para la preparación y planeación de posibilidades, ante las contingencias de varios años de conflicto.

La cátedra de paz perdurable no es solo la recolección de información frente a una temática importante en nuestros tiempos, sino que, además, dinamiza la unión de esfuerzos, que permean academia y procesos en educación superior y en otros niveles, comunitarios e institucionales, dirigidos desde la universidad hacia el

reconocimiento de los contextos con la comunidad académica, como ciudadanos profesionales, impulsores de procesos sociales.

La apuesta del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) reafirma y asume la vocación unadista con las comunidades locales, la responsabilidad social universitaria, en procesos integradores, con pertinencia y ética frente a las necesidades históricas, que se advierten como deber de conciencia ciudadana.

La articulación a las necesidades de las regiones, no solo como tema de investigación, intervención, sino en tanto cátedra de paz perdurable en las regiones, –generadora de diálogos de saberes y transformaciones, que ofrece contenidos a procesos formativos, en apoyo a fortalecimientos ciudadanos– da continuidad a acciones desarrolladas por la universidad y los aliados en regiones, para beneficio de las mismas regiones, de manera virtual y presencial; y así se genera, como plantea Unesco, desde la universidad, en las localidades y regiones, visiones de país con acciones emprendedoras, “trans-culturales, trans-políticas, trans-nacionales” con apertura a espacios de diálogo con la sociedad civil, así como con actores regionales, nacionales e internacionales, con miras a confluir en redes, con aliados desde lo local.

Estos esfuerzos permiten adentrarse en la naturaleza de los conflictos, para buscar vías de prevención, resolución de conflictos y elaboraciones teóricas para la paz, como lo plantea Galtung citado por Calderón (2009), las culturas y las estructuras violentas no se pueden solucionar mediante la violencia, pues ello llevaría a nuevas estructuras violentas y además reforzaría una cultura bélica.

La academia desde UNAD contribuye a iniciativas de paz, partiendo de condiciones de desarrollo humano incluyente y perdurable en los diversos contextos; considerando que los proyectos de vida comunitarios y la palabra de las comunidades son indispensables para proyecciones y cooperaciones; aumentando la capacidad transformadora de comunidades, academia y entidades; y aportando, desde las localidades regiones, alternativas de desarrollos, que solo desde estos ámbitos son posibles, para un país que tiene los recursos humanos, naturales, académicos, civiles y sociales, y tiene políticas económicas, que permitan los impulsos inimaginados.

La necesidad de entender las realidades de los conflictos, pero además las creativas posibilidades de paz que encierra, la Cátedra paz perdurable, tiene un componente formativo, afín a la formación ciudadana de los estudiantes, en los diferentes programas, que proviene de las responsabilidades sustantivas que se vinculan entre sí: la

responsabilidad social universitaria RSU, la investigación, la formación como acción pedagógica sistemática, el desarrollo regional y la extensión.

Guían en los propósitos formativos, las intencionalidades de UNAD, fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes el fortalecimiento de una consciencia ciudadana para la vida.

Desde las ciencias sociales es inminente la propuesta de un seguimiento a procesos con sujetos sociales, que en la continuidad y en la totalidad del ser y de las comunidades, se van descubriendo y se van construyendo como personas, comunidades y sociedad, en la participación. Esta postura se toma asumiendo las líneas de investigación de la ECSAH y permitiendo relacionar la construcción de sujetos sociales, que asuman el reto de dinamizar procesos de intersubjetividades constructoras de cultura de paz.

La construcción de las subjetividades se desarrolla en las dinámicas de coparticipación, creadas en las regiones, donde los participantes generan procesos psicosociales en las construcciones esperadas de la sociedad civil, las comunidades, la academia y las entidades, tal como lo proponen Caro *et al.* (2013), el sujeto en su condición de sujeto es un ser que se enmarca en un proceso constructivo, en el cual aparece, en primera instancia, otro, como el copartícipe de ese proceso; es decir, el sujeto se constituye a partir de otro en un escenario donde confluyen distintas condiciones de posibilidad.

Los procesos sociales se articulan hacia los diálogos como construcciones desde diferentes realidades, resaltando con ello las comunidades como gestoras de cambios, como integraciones en redes, de niveles educativos, de procesos psicosociales e incontables y perdurables posibilidades. De esta forma, la educación para la paz constituye un proceso de aprendizaje en el cual el ser humano es agente de transformación, se centra en la persona al creer que tiene potencial y posee las capacidades que le permiten participar de forma autónoma, no violenta, decidida y activa en el desarrollo humano e incidir en la sociedad para promover y construir la paz (Cerdas, 2015)

Múltiples actores sociales interactúan y realizan acciones en el nivel local, regional y nacional, en la trama de conflicto armado y violencia que ha permanecido en Colombia. Estos movimientos dan cuenta de propuestas y respuestas de la sociedad a la violencia, en rutas o trayectorias diversas, en distintos momentos y culturas regionales.

El equipo nacional de Cátedra paz perdurable por las regiones, en su trabajo de investigación, hace el acompañamiento y apoyo a equipos regionales, en los análisis de la producción realizada, en la movilización de la cátedra por las regiones, teniendo como referente contextual la revisión de los mapas existentes y las dinámicas políticas y sociales del conflicto en el territorio, así como de los movimientos sociales y procesos de paz adelantados. Las instituciones académicas tienen la responsabilidad de contribuir con el proceso de transformación de una cultura de la violencia a una cultura de paz. Los profesores, docentes y orientadores son los encargados de la transmisión de elementos para la construcción de esta nueva sociedad (Unriza *et al.*, 2021).

En este orden de ideas por la paz, dan cuenta de las dinámicas de las intersubjetividades y de la promoción de estas en los diálogos sobre sus realidades, en la recopilación y socialización de los aportes y en las acciones en los contextos; los desafíos están en el trasfondo de la íntima relación de movimientos en los contextos y acciones sociales por la paz, de los distintos sectores sociales implicados en los diálogos y procesos.

La implementación y adecuación de la Cátedra de paz perdurable por las regiones, implica coherencia con una Universidad Abierta y a Distancia, que se ubica en las regiones y que propicia espacios en medios virtuales y en eventos consultivos, participativos y presenciales, como apertura a espacios articuladores, interactivos, formativos, mediadores en la construcción de persona, sociedad y conocimiento, para integrar, participar, expresar, interactuar y llegar a transformaciones, en intercambios constantes.

El referente que fundamenta las mediaciones virtuales es el expuesto por Fernández y López (2005), quienes consideran las Tic como herramientas de particular importancia para un sitio de encuentro de las diferentes visiones de los participantes, al contar experiencias, recoger historias y proponer iniciativas hacia una paz perdurable, donde se posibilita la circulación de contextos en una ruta cada vez más consciente de acciones de paz y fortalecimiento de liderazgos locales, regionales y universales; y, además, generar multiplicadores de acciones individuales y colectivas.

Las rupturas en las tramas de las violencias, implica que se debe resaltar las estructuras de paz en construcción, en las que existan tendencias y movilizaciones, y fortalecer mecanismos necesarios para resolver los conflictos, por medios no violentos. Si la paz es un método dentro de un contexto, tales elementos son pertinentes para construcciones en procesos de la sociedad civil; se plantea así una ruta de apertura a espacios de conexión de sentidos, en la participación ciudadana, en la construcción

de conocimiento, de las realidades regionales y de las formas de conflicto, en el diálogo de saberes, que generen una pedagogía colectiva y gestión de lo nuevo en el horizonte de paz.

Las necesidades de paz detectadas en las realidades de distintos contextos, provocan la fundamentación sobre la Cátedra ruta civil paz perdurable en las regiones de Colombia, desde UNAD, a la luz del constructivismo social, como lo define Cerezo (2005): “El constructivismo es primeramente una epistemología, es decir, una teoría de cómo los humanos aprenden a resolver los problemas y dilemas que su medio ambiente les presenta. Dicho enfoque permite establecer la necesidad de un medio de confluencia de distintos diálogos, que se hace indispensable”.

Replantear constantemente, según las necesidades culturales e históricas, la formación en todos los niveles –con responsabilidad social educativa, en la infancia y adolescencia, y vincular a familias, instituciones, escuelas y sociedad civil a las concepciones y prácticas de cultura de paz desde desarrollos– para entender qué es lo integral, qué son y cómo se dan las dinámicas o los estancamientos y bloqueos a las subjetividades, en lo individual y social. Solo se pueden establecer acuerdos o actuar según valores, cuando se conocen, reconocen y aceptan los elementos identitarios y culturales de todos los miembros de la comunidad en conflicto. Cada individuo le da sentido a su realidad según Bruner (1990).

La intención es generar una cultura en la que se resignifique, comprenda, vivencie y se tomen decisiones como sujetos participantes, ciudadanos de la solidaridad, articulados y articuladores en la política, que ejecuten las iniciativas y prácticas con el fin de construir realidades, y así, incidir en la construcción de persona, cultura y sociedad.

Para Toro *et al.* (2021), este proceso supone un cambio de actitud para solucionar los conflictos de manera pacífica y para el fortalecimiento de los valores humanos, entre ellos la justicia, la tolerancia, el respeto a la diferencia, la solidaridad y la responsabilidad social, elementos necesarios para asegurar una convivencia armónica.

Las interacciones de la vida personal, en lo cotidiano, estructural y cultural, demanda abrir espacios y vías de participación de la ciudadanía para trazar en la ruta referentes, ante la falsa cultura de la guerra, que por tantos años de conflicto se ha establecido como si fuera lo natural.

Resulta entonces, que el contexto de la cultura de paz permite abordar diferentes realidades en las que se apropia mecanismos de participación e integración:

VISUALIZACIONES DE REALIDADES DE LOS CONTEXTOS

Propiciar la participación activa en planeación y reconocimiento de los territorios y de las comunidades, permite visualizar las necesidades y potencialidades de la región. El conocimiento producido en el diálogo de saberes, contribuye en el conocimiento de la realidad y el debate, mediante acciones centrales en la construcción de desarrollo dirigido a la cimentación de cultura de paz.

FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES TRANSFORMADORAS DE LOS SUJETOS SOCIALES

El factor transformador sobre creaciones y propuestas, sistematizando, fortalecen su capacidad de impulsar una praxis comunitaria transformadora, desde dinámicas participativas que permite analizar el conocimiento, entrecruzamientos y concreciones de información en los mapas y políticas regionales.

CONTINUIDADES EN CORRESPONSABILIDADES E IMPACTOS

Seguimientos corresponsables a procesos de proyección social, cultura y pedagogías de paz, que permiten la construcción de conocimiento con distintos públicos, comunidades, educadores y estudiantes escolares, sociedad civil, entidades y académicos para precisar indicadores de impacto y establecer las estrategias de continuidad de procesos y condiciones de seguimientos corresponsables a los efectos en los procesos de proyección social, cultura de paz y pedagogías para la paz en ámbitos locales, y relación con planes de desarrollo y las políticas públicas.

ACTUALIZACIONES Y PROYECCIONES EN MAPAS DE CONOCIMIENTO REGIONAL

La configuración de mapas de conocimiento regional responden a un interés en el que se evidencia el propósito de tener un mayor conocimiento de las regiones, para adentrarse en los territorios, con las comunidades, con el fin de estudiar sus realidades, sus problemáticas, dinámicas y posibilidades. En ese sentido, la construcción y el abordaje deben realizarse desde los mapas de conocimiento regional.

La construcción permanente de una cultura paz constituye acciones conscientes de comprensión constructiva, basada en procesos de transformación social de una realidad en contexto, que se aborda desde diferentes imaginarios y posibilidades, en la promoción y el desarrollo, como un camino de aproximación a la construcción de posibilitar consensos en torno a la paz y la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1990). *Actos de significado más allá de la revolución*. Alianza.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Caro, J. P., Herrera, J. A., Wilches, L. E., Gómez, E. A., Jiménez, C., y Álvarez, M. (2013) Del Sujeto, la Subjetividad y la Subjetivación a la Noción de la Responsabilidad Subjetiva en el Conflicto Armado en Colombia. *Desbordes*, 4, 61-71. <https://doi.org/10.22490/25394150.1288>

Cerdas, E. (2015, mayo-agosto). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>

Cerezo, H. (2005, julio-diciembre). Implicaciones Educativas del Constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario?. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 3(5). <https://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm>

Fernández, A. y López, L. (2005, 14 al 17 de julio). El uso de las Tecnologías de la Información y comunicación en la Educación para una ciudadanía mundial. *Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática*, SIECI 2005. Orlando, Florida, Estados Unidos.

Toro, K., Amaya, T. y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, 47(1), 355-370. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>

Unriza Puin, M. E., Hernández Arteaga, I. y Simanca, F. A. (2021, enero-marzo) Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801809>

LA ESCUELA, UN ESPACIO PARA CON-VIVIR EN PAZ EN EL DISFRUTE DEL ARTE Y DEL JUEGO



Jacqueline Vera Martínez
Magíster en Psicología Comunitaria
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Jacqueline.vera@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7146-3227>
Colombiana

Lizbeth León Guzmán
Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD-
Lizbeth.leon@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9882-956X>
Colombiana



RESUMEN

El presente artículo expresa los resultados a los que se llegó por medio del proyecto de investigación “Factores Psicoafectivos que influyen en la convivencia escolar en tres instituciones educativas, para incentivar una cultura de paz”, avalado por el grupo de investigación Cuchavira y desarrollado durante los años 2018-2019. Las reflexiones colectivas sobre la construcción de Paz en la escuela permitieron poner en cuestión las dinámicas convencionales de la educación desde el ejercicio docente y la misma estructura de la forma como se ha venido educando en la rigidez y en el silencio, el orden y la distancia emocional, que hacen de la escuela un espacio donde brota la violencia, se naturaliza como forma de interacción y está latente en el entorno escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario comprender la relación entre psico afectividad y convivencia escolar, entendiendo el amor como eje fundamental en la construcción de una escuela más acorde a las necesidades psicoafectivas de niños y niñas, ello lleva a reconocer la importancia de transitar un camino distinto en el ejercicio político de enseñar, acudiendo al arte y al juego como herramientas básicas en la construcción de una escuela amorosa y acogedora, donde es posible construir vínculos desde el placer y la risa, privilegiando la emocionalidad



sobre la racionalidad como forma de humanizar la escuela, la cual tiene un papel central en la búsqueda de la tan anhelada y necesaria construcción de Paz.

PALABRAS CLAVE

Convivencia; psico afectividad; emociones; familia; educación.

KEYWORDS

Coexistence, psycho-affectivity, emotions, family, education.

INTRODUCCIÓN



Construir un mundo que sea menos feo, menos cruel e inhumano”.

Paulo Freire

Bien es sabido que la Paz es un derecho y un deber, no obstante, la Paz no representa solamente un componente político de las agendas gubernamentales, viene siendo una responsabilidad ética y colectiva que se teje en familia, en comunidad, en el entorno cotidiano donde transcurre la vida, en los vínculos primarios con los seres más cercanos, con quienes se comparte el día a día. Es por ello, que la escuela para los niños y las niñas se constituye en el espacio, después del hogar, en el que se aprende a construir vínculos, afectos y por ende la convivencia, por tanto, la escuela se configura en uno de los principales escenarios para construir la Paz.

En la escuela frecuentemente suceden episodios de agresión y violencia entre pares; allí se reproduce la violencia estructural, la violencia de las comunidades, de los hogares, pues los niños vienen con heridas profundas de desamor y maltrato, de hambre y de pobreza, por ello, la escuela debe ser un espacio distinto, un refugio seguro donde el aprendizaje y la exploración del mundo sean una experiencia de placer desde la risa, el juego y el arte.

La escuela no puede seguir reproduciendo las lógicas de la violencia estructural, los profesores y profesoras no pueden seguir relacionándose con los niños desde el desafecto, es necesario cuestionar las formas convencionales como se han tratado los problemas de convivencia en la escuela a través del castigo, la represión, la sanción y la exclusión. La propuesta de abordar la convivencia escolar a partir de la psicoafectividad propone una revisión desde el ser, desde las emociones de los niños y niñas, preguntarse ¿por qué un niño agrede? Más allá de castigarlo es un llamado a averiguar qué sucede en el corazón de los niños y niñas pues se están relacionando con los otros desde su propio dolor y sus heridas emocionales.

Aunque la Ley 1620 plantea crear un ambiente de Paz perdurable, dando prioridad a procesos que construyan ambientes de perdón, reconciliación y restauración, a través del desarrollo de habilidades desde lo psicoafectivo (Ministerio de Educación, 2013), las escuelas vienen reproduciendo las formas policivas y represivas de abordar el conflicto entre los niños y niñas, pues se siguen expulsando del salón, quedando sin descanso, amenazando, gritando y, en ocasiones, ofendiendo, haciendo de la escuela el mismo lugar en el que hay que temer, reprimir las emociones o expresarlas a través de la agresión hacia otros niños o hacia sí mismo y el medio, llenando al niño de tristeza y apatía por el aprendizaje.

En el presente artículo se exponen las reflexiones a las que se llegó después de un proceso de investigación participante en tres instituciones educativas de Popayán, Cauca: IE Gabriela Mistral sede San Bernardino, IE Gabriela Mistral sede El Uvo y la IE INEM sede Alejandro González, durante los años 2018 y 2019. También se constituye en una propuesta pedagógica para la construcción de Paz, elaborada en conjunto con los maestros y maestras, en la que fue posible desarrollar algunos planteamientos sobre el rol docente, de las familias, los niños y niñas, así como de las prácticas no solo pedagógicas, sino relacionales, en las que el vínculo con ese otro empieza a construirse desde el afecto, en un espacio amoroso, alegre, donde se recrea la vida compartida. El espacio de una escuela por construir con otros seres humanos en donde la experiencia vital del encuentro ofrezca posibilidades de reflexión sobre el sentido trascendente de la vida y los derechos humanos, y de satisfacción a través del arte y la experiencia creativa, mediante la música y la exploración de los sentidos y del cuerpo, a través del juego y la alegría en la ruptura de los parámetros convencionales, que han implicado silencio y quietud, disciplina y rigor, tan desprovistos de la ternura que evoca y requiere la infancia.

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación persigue minimizar el conflicto en tres instituciones educativas. Dicha propuesta se diseñó bajo el enfoque cualitativo y la investigación participativa, definida como un proceso educativo en el que la comunidad se involucra activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de las fases del proceso de investigación, de conformidad con los hallazgos de su propia realidad y el análisis de

las causas de sus problemas, haciendo énfasis en el carácter político de la apuesta investigativa, que incluye claramente la acción transformadora y el reconocimiento de diversos saberes sobre la Paz y la convivencia.

Para la recolección de la información se emplearon las herramientas diagnósticas: cartografía social, afectograma, entrevista semiestructurada a padres de familia y docentes, test proyectivo, Metaplan docentes, herramienta de línea base “Mediómetro”, y la implementación de visitas domiciliarias; con el fin de recoger información que permitió identificar qué tipos de conflictos existían en las tres instituciones educativas y comprender cómo la afectividad influía de manera determinante en la convivencia escolar.

Con lo anterior, se logró involucrar a la comunidad educativa, se fortaleció en ellos procesos encaminados a la participación, el liderazgo, la toma de decisiones y el empoderamiento, que permitió desarrollar un diagnóstico contextualizado, crear alianzas y construir una estrategia psicosocial, logrando así el objetivo propuesto.

El diseño participativo de las estrategias implementadas en cada una de las escuelas le dio importancia a la participación de diversas voces y saberes frente a la construcción de Paz en la escuela; se diseñó una estrategia que recogiera posibilidades de acercamiento entre docentes, familias, niños y niñas y les diera valor a sus ideas para encaminarlas en acciones transformadoras.

La sistematización de las experiencias se denominó Aulas artísticas de Paz, entendiendo y vivenciando la paz como el ejercicio cotidiano de compartir alegrías y amistad en el disfrute del arte y del juego en tiempos de afanes, de competencia y de individualismo; conversar y construir colectivamente es una práctica que convoca a la unidad, que nos ayuda a co-construirnos como seres humanos.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la interpretación correspondiente a la aplicación de la estrategia de intervención partiendo del análisis del impacto a partir de los indicadores del proyecto y considerando las fases metodológicas propuestas. Dentro de este

aparte, se encontrará la construcción de textos académicos que contrastan la teoría con los logros y transformaciones generadas a partir de las estrategias.

RELACIÓN PSICO AFECTIVIDAD Y CONVIVENCIA

La convivencia y la psico afectividad, mediada en la educación, permite crear un rol político en cada uno de los actores de las instituciones educativas con las prácticas reflexivas, partiendo de la cotidianidad y situando las problemáticas de convivencia en las realidades de los contextos escolares a nivel nacional, regional y local, a partir de la negociación del conflicto y de la convivencia pacífica en un proceso dinámico, que convoque a crear estrategias para fortalecer las relaciones a través del amor, la comprensión, el respeto a la diferencia, entre otras.

Nosotros los seres humanos somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva. Esto significa dos cosas: La primera es que el amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco a seis millones de años atrás; la segunda es que enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos. Como tal, la biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humana. (Maturana, 2002 p. 46).

Sin embargo, el amor en la escuela convencional ha venido ocupando un lugar secundario, como si fuera algo exclusivamente del hogar y la familia; y bien es sabido por los docentes que muchos niños vienen de allí con un vacío profundo y soledad, y, en muchas ocasiones, son los maestros y maestras el único referente de afecto. En la escuela es sabido que los niños y niñas aprenden a comportarse de forma agresiva repitiendo modelos adquiridos en casa, reproduciendo la agresión con quienes los rodean, generalmente con pares o docentes. Cuando el niño percibe que la agresión es normal y cotidiana, aprende a relacionarse, comunicarse e interactuar de esta forma, es lo que los docentes denominaron “disfuncionalidad familiar” como uno de los factores, en términos generales, que más influyen en la convivencia escolar. Esta disfuncionalidad está cifrada en múltiples formas de violencia que son determinantes en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas, para quienes las emociones y sentimientos orientan los comportamientos, las relaciones, los gustos, el desempeño escolar, es decir, su forma de ser y estar en el mundo.

Desde las escuelas se conversó sobre la importancia de acoger al niño en un entorno amoroso, es así como muchos maestros hacen resistencia a la hostilidad del mundo y se lucha cada día desde los salones trayendo alegrías con propuestas de clase creativas, lúdicas, artísticas, ecológicas y en especial brindando afecto a los niños a través de un trato amable y cordial, que lo dignifica como ser humano. “El papel del afecto en la educación debe ser una constante, máximo cuando en nuestro medio somos conscientes como adultos que nuestros estudiantes tienen un sinnúmero de dificultades afectivas” (P. Rivera, comunicación personal, mayo de 2019).

Es así como el amor es un acto político, en tanto es un acto transformador, en tanto toca el mundo interior de niño y le abre una posibilidad de relacionarse distinto, de encontrar a los otros y a las otras distintos, de hacer apertura desde su espíritu, “la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños” (Maturana, citado en Estrada, 2002, p. 2). Educar implica un proceso constante de transformación tanto de docentes como de niños y niñas, y del espacio cohabitado de la escuela, donde el amor podría calificarse también como una necesidad básica en el ser humano. Para el psicólogo humanista Maslow, es posible clasificar las necesidades en una jerarquía donde el amor y el afecto son constituyentes de la autorrealización del ser humano.

Desde una visión humanista, concibe al niño a la niña como un ser integral en proceso de desarrollo que contempla los aspectos intelectual, afectivo y social (Maslow, 1970). Ese todo que es el niño, su totalidad, el mundo que lo constituye lleva a la reflexión sobre el aprendizaje, el cual no es simplemente cognitivo o intelectual, es más experiencial a las reacciones viscerales y a los sentimientos, además del pensamiento y la palabra. Según lo plantea Rogers (1987, p. 66), los niños desarrollan su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos. Promover en el niño un desarrollo psicoafectivo sano dará como resultado no solamente impactos en la convivencia, sino también en el aprendizaje académico. “Una vez que ellos sienten ese cariño sincero que uno les brinda, uno con ellos consigue todo, desde cualquier punto de vista” (P. Rivera, comunicación personal, mayo de 2019).

Finalmente, el amor como acto político, como necesidad básica, como herramienta pedagógica, viene siendo el eje de la constitución psicoafectiva del niño, es importante aclarar que no se trata de negar las emociones que consideramos negativas, ninguna emoción lo es, pues el miedo, la culpa, el enojo, la vergüenza, la envidia son

parte de la condición humana, la escuela no debe ni puede reprimir estas emociones sino enseñar a darles el lugar, a identificarlas a manejarlas, pues el conflicto siempre tendrá lugar en las relaciones humanas, mucho más en los entornos educativos de vulnerabilidad en que transitamos esta experiencia. Es por ello que se considera tan importante la conversación, porque es allí donde se existe para el otro, es allí donde se convive, es decir, se comparte el vivir.

Si no hay amor, no hay educación, tenemos es que llegar al corazón de cada niño para poder formar, porque educar es formar primero que todo en valores, más en este medio tan triste, cuando ellos necesitan tanto de nuestro apoyo en cuestión de educación y respaldarlos. (C. Caicedo, comunicación personal, abril de 2019).]

EL CON-VIVIR COMO VIVIR COMPARTIDO: LA EXPERIENCIA VITAL DEL ENCUENTRO

La relación con el “otro” viene siendo el desafío humano más importante, pues es allí donde es posible tanto el encuentro como el desencuentro, es allí donde se crea y recrea la convivencia y lo que ella implica, placer o displacer. Sin embargo, el espacio del encuentro con el otro y los otros es una construcción conjunta en la que cada uno aporta, entrega algo de sí, ese algo que se entrega en la relación es lo que se ha construido subjetivamente a partir de la experiencia personal de la vida, la cual está atravesada por la psico afectividad, es decir, la manera como las relaciones más primarias desde el advenimiento de la existencia se han configurado en la psique del niño o de la niña.

El con-vivir, viene siendo entonces, el espacio de encuentro en el que se recrea la interacción, donde los niños ponen en juego sus emociones, afectos, desafectos, confianzas y haceres, las características de este vivir compartido dependen de los factores psicoafectivos que habitan en el mundo interno del niño y que determinan la manera de relacionarse, de comunicarse y de manejar sus emociones.

La escuela es donde niños y niñas comparten la cotidianeidad de la vida, allí en el vivir compartido se recrea la vida misma, la fuerza vital de la existencia, y es allí donde surge el interés por investigar cómo influye la psico afectividad en la convivencia escolar, en un entorno donde la violencia es la forma más natural de relacionarse, pues el desarrollo psicoafectivo de los niños y de las niñas determina el tipo de relaciones

y vínculos que establecen, no solo en la infancia, sino al crecer y durante su vida adulta, y la calidad de dichas relaciones constituye la capacidad de convivir y construir el transcurrir del ser y del estar.

Específicamente, en las escuelas donde se vivió la presente experiencia, el vivir compartido se encuentra atravesado por el conflicto y desde allí es posible argumentar que la educación en la actualidad se encuentra en crisis, no solo porque aún hoy conserva una estructura bancaria frente a su labor de transmitir y reproducir conocimientos tantas veces descontextualizados, sino porque, como espacio vital, no propicia relaciones armónicas, afectuosas de compañía, cooperación y escucha, por el contrario, sigue proponiendo la competitividad y el individualismo, dejando de lado el componente ético de la educación, el cual debe basarse en la afectividad como aquello que dignifica las relaciones humanas.

En el compartir la vida hay una poética, la misma belleza de la vida que se transcurre en la infancia, para el niño y la niña es vital y fascinante sentirse amado, acogido respetado y en la medida en que lo siente, lo reproduce. Si bien es cierto que las familias no ofrecen esta posibilidad o la ofrecen de manera limitada, es necesario y urgente repensarse la escuela como el lugar donde los niños puedan tener apertura a sus emociones, al diálogo, al convivir en la alegría, en la risa, en el disfrute, en el acceso al arte, a la música, a la forma como va a relacionarse con su cuerpo, con la vida, con los demás y consigo mismo.

LA PAZ COMO EL EJERCICIO COTIDIANO DE COMPARTIR ALEGRÍAS Y AMISTAD EN EL DISFRUTE DEL ARTE Y DEL JUEGO

Una de las formas más bellas de construir, y tal vez la única forma de construir el espacio relacional de la escuela, es a través del diálogo que conlleva a la reflexión. En tiempos de afanes, de competencia y de individualismo, conversar y construir colectivamente es una práctica que convoca a la unidad, que nos ayuda a co-construirnos como seres humanos, escucharnos con profundidad, las palabras, los pensamientos, los tonos sensoriales, escuchar no solo las palabras sino a la persona en sí, hablar y conversar de las experiencias de vida, de las prácticas cotidianas del acto de educar. Reconocer en las experiencias propias y de los otros el amor por el ejercicio de enseñar viene siendo un acto de resistencia a la desesperanza que plantea el mundo cada día.

Para muchos maestros y maestras las reflexiones aquí expuestas sobre el amor y el vivir compartido son parte de su ser y pensamiento desde hace muchos años; y generar el espacio para encontrarnos y expresarlo es hacer una entrega personal al sentir del otro docente, que escucha, que comparte el sentir y la reflexión, que se identifica y se inspira en la palabra y la práctica del otro, es decir, los maestros y maestras también se transforman en el espacio relacional de la escuela y hay que poner toda la disposición para que esa transformación aporte al con-vivir que deseamos experimentar y crear.

Una de las preguntas que se plantearon en los encuentros con docentes, y sobre la que más giró la reflexión, fue justamente cómo hacer de la escuela un espacio acogedor y amoroso para los niños, después de haber conversado tanto sobre sus condiciones familiares y contextuales, que juegan en contra del proceso educativo y que desborda los alcances de la escuela.

Según lo planteado por De Zubiría: “La escuela que todos conocemos no nos ha enseñado a conocer a los otros, a favorecer la tolerancia y el respeto por la diferencia, y mucho menos a conocernos a nosotros mismos y a expresar nuestros sentimientos” (2013, p. 14). Es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socioafectiva, por ello somos tan frágiles en la vida afectiva y en el mundo del amor y los sentimientos. Por eso se plantea que las emociones son el fundamento de todo lo que hacemos en nuestro vivir; es importante abordar la psicoafectividad no reproduciendo la lógica convencional como un tema de una clase, sino abriendo espacios para hacer de la escuela un mundo dotado de sentido, el tema no es hablar de las emociones, sino hacer de la escuela un espacio emocional, un espacio de encuentro, de compartir, de disfrute, por ello se planteó el arte y el juego como estrategia de construcción de Paz.

El arte y el juego son prácticas de disfrute y de placer, incorporarlos a la escuela y darles el valor pedagógico que merecen fue uno de los retos de la investigación, ya que convencionalmente han sido vistos como pérdida de tiempo. Retomando los argumentos ya brindados sobre la importancia del amor en las prácticas educativas, no se puede desligar el arte y el juego como prácticas amorosas en la convivencia, la alegría de crear en colectividad, de disfrutar de las sensaciones de los sentidos en contacto con la música y la danza, el compartir amoroso de la risa en el encuentro con otros y otras que juegan y se divierten.

La estrategia diseñada de forma participativa permitió abrir estos espacios, que llamamos aulas artísticas a través de diversas prácticas como danza, música, literatura y las artes plásticas, convencidos que el arte es una experiencia liberadora capaz de contribuir a crear nuevas formas de convivencia y cambio social. Una de las vivencias que más reflexión causó fue evidenciar cómo la experiencia artística y lúdica reconfigura las relaciones y promueve el cooperativismo más que el individualismo, no fue necesario calificar, premiar o castigar, solo crear juntos; no es necesario el orden y el silencio, si no el vivir juntos en un espacio de co-creación y co-reflexión, y esta experiencia tiene una relación inmediata con la capacidad de colaborar, de construir el mundo con otros seres humanos, de establecer vínculos de amistad.

Ha fortalecido los lazos en todo tipo de aspecto, a nivel personal, académico y familiar, con esto se deja un precedente que el arte tiene mucha incidencia a nivel de estrechar lazos de amistad y fortalecer los procesos académicos. (E. Orozco, comunicación personal, abril de 2019).

Por eso, el acceso y disfrute del arte y la cultura son un derecho humano. En el marco de las problemáticas sociales y de la necesidad de emplear estrategias para construir la paz y promover la inclusión y la justicia social, el arte y la cultura se transforman en herramientas necesarias para desarrollar en los niños, niñas y jóvenes habilidades sociales (Yudkin, 2014). Una de las habilidades más valiosas para un ser humano es poder establecer lazos de amistad pues de esta forma es posible convivir en el mutuo respeto y confiar en el espacio que estamos creando con otros seres humanos, lo que hacemos constituye nuestro mundo.

La amistad entre niños y niñas abre un espacio para la reflexión ¿Me gusto hacer lo que hice o no? Aprender a darnos cuenta de que, lo que hacemos tiene consecuencias sobre otros seres vivos, abre el espacio de conversación, de escucha, se le responden las preguntas, se invita a la reflexión, se es honesto, se respetan los acuerdos.

El arte y el juego vienen siendo una invitación para acceder al otro de forma cuidadosa, pues “cuando los niños y las niñas pintan hay una apertura de sentido diferente al que se está acostumbrado en la escuela y es desafiante con su estructura dominante y tradicional” (A. Rodríguez, comunicación personal, mayo de 2019). El arte nos enseña un modo de vivir, no un discurso sobre el vivir se vivencia en la colaboración de lo que hagamos juntos, no el engaño, no el abuso, porque estamos en reflexión y en colaboración a estar presente y participar de lo que se hace.

A partir de lo anterior, el arte es una posibilidad de lograr un aprendizaje emocional en y cada forma de expresión artística suceden experiencias distintas de aprendizaje, por ejemplo, en danza, es en el cuerpo donde se alberga la dimensión estética del ritmo, y la música, la poesía y los cuentos tocan la sensibilidad con la belleza y la armonía; en el arte sucede un encuentro espiritual que invita a cuestionarse sobre el sentido trascendental de la vida en relación propia y con otros.

Así mismo, en el juego

La conciencia humana individual surge en el niño o niña con el desarrollo de su conciencia corporal al aprender su cuerpo y aceptarlo como su dominio de posibilidades, al aprender a vivir consigo mismo y con otros en el lenguaje. Este proceso tiene lugar como un aspecto normal del desarrollo en el que el niño alcanza la plenitud de su integridad biológica censo-motora, emocional e intelectual” (Maturana y Verden-Zöllner, 1993, p. 219).

En el juego se hace consciencia de sí, del otro y del medio, por ello que se encontró que, abrir espacios de didáctica no parametral permite en los niños construir aprendizajes significativos e interactuar, ayuda a fortalecer vínculos que hacen formular las reflexiones en torno a los derechos humanos y potenciarlos en su diario vivir, es así que los niños y las niñas reconocen sus deberes y derechos con ellos mismos y con los otros.

De alguna manera, cuando un niño tiene las necesidades satisfechas es un niño feliz porque cuando se siente amado y respetado, a pesar de las adversidades, logra desarrollarse biopsicosocialmente debido a que no importa la necesidad que tenga, si la vive en familia a través del cariño. De acuerdo con Norka Zuazo-Olaya:

La comunicación tanto de padres con hijos o hijas, como entre padre y madre es muy importante, pues, es mediante ella que nos enteramos de lo que sienten o están atravesando nuestros seres queridos para así poder ayudarlos y demostrarles que la familia es un soporte emocional para cada uno de sus integrantes. (Zuazo-Olaya, 2013, p. 41).

Y esa relación se recrea a través del juego, del diálogo, el cual es tanto en casa como en la escuela y en la vida, es un aspecto central de la formación humana porque emociona y co-emociona en el placer y en la risa compartida que crea el vínculo de la ternura.

Para concluir, es importante recordar la importancia de que los actores de una comunidad educativa deben ser los protagonistas de su propia historia, para que exista una verdadera transformación a través de la participación y el liderazgo, que ponga al servicio de los demás los saberes y las habilidades que tiene cada persona y lograr la toma de decisiones para que existan verdaderos compromisos en pro del bienestar de los niños.

Un niño o una niña feliz en el hogar, en la escuela, en la comunidad es un aporte para un mundo cambiante y un país mejor.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto “Factores psicoafectivos que influyen en la convivencia escolar en las instituciones educativas INEM Francisco José de Caldas, sede Alejandro González, Gabriela Mistral sede Los Uvos y Gabriela mistral sede San Bernardino, en la ciudad de Popayán, permitió, en primera instancia, llevar a cabo un trabajo de manera conjunta con estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad educativa, como se tenía previsto, posibilitando que el proceso se realizara de manera satisfactoria. En segundo lugar, estar inmersos en el contexto, conocer de primera mano las problemáticas presentes, percatarse sobre la realidad de los actores involucrados, fue la oportunidad idónea para experimentar el sentir y el vivir de las personas. Además, la participación y el aporte de diversas estrategias que, desde su rol, los diferentes actores proporcionaron para la solución del conflicto en las escuelas fue valioso y significativo para el desarrollo del proceso de la investigación.

Del mismo modo se develó que en las instituciones educativas existen diferentes problemáticas que generan el conflicto escolar; la constante en la mayoría de niños y niñas es la falta de autoridad, evidenciada en la ausencia de respeto hacia sus pares e incluso hacia los docentes, padres de familia o cuidadores, no existen pautas claras de crianza, límites y normas; también, se establece cómo el amor y el afecto son fundamentales para el desarrollo de niños y niñas, cómo se constituyen en factores esenciales a la hora de relacionarse con los “otros”.

Esta investigación permitió que sus actores se reconocieran con parte del problema y a la vez de la solución. Los espacios de reflexión y diálogo abrieron caminos que probablemente conducirán a fortalecer los vínculos afectivos entre pares y su entorno, siendo conscientes de que no es un proceso acabado, que aún hay mucho por hacer, pero se espera que este sea el inicio de esfuerzos colectivos para que las instituciones se conviertan en lugares donde se viva una verdadera cultura de paz.

El estudiar y comprender la dimensión psicoafectiva de los estudiantes contribuyó al diseño de propuestas que hizo posible la formación de líderes capaces de transformar la realidad de sus comunidades, utilizando los sentimientos como elemento primordial para alcanzar una paz duradera y convirtiéndolos en multiplicadores de la sana convivencia.

Es importante mencionar cómo las siguientes acciones contribuyeron a generar impacto dentro de la investigación: la primera fue el “Mediómetro”, recurso que enriqueció significativamente el proceso, ya que facilitó que los mismos estudiantes se autoevaluaran de manera crítica, propusieran y ejecutaran acciones que buscaran mantener una sana convivencia en las aulas y fuera de ellas, estrategias innovadoras y motivadoras, que los sacaron de la rutina, fortaleciendo los procesos de aprendizaje y desarrollo integral.

La segunda estuvo en caminata a la recuperación de juegos, la cual generó nuevas dinámicas y minimizó los conflictos de contacto brusco, fortaleciendo así los valores como solidaridad, respeto, diálogo, perdón, amor y paz.

Y la tercera fue direccionada a las actividades artísticas, que permitieron a los y las estudiantes expresar de forma creativa sus emociones y sentimientos, permitiendo la formación de espacios de reflexión y fortalecimiento de los derechos humanos.

Partiendo de lo anterior, se deja a manera de conclusión las siguientes reflexiones:

- **Hay una relación directa entre psico afectividad y convivencia**

Es importante y urgente acoger al niño y a la niña en un entorno amoroso, es así como muchos maestros y maestras hacen resistencia a la hostilidad del mundo y se lucha cada día desde los salones trayendo alegría con propuestas de clase creativas, lúdicas, artísticas, ecológicas y, en especial, brindando afecto a los niños a través de un trato amable y cordial que lo dignifica como ser humano.

- **El amor es un acto político**

En tanto es un acto transformador, toca el mundo interior del niño y la niña, y abre una posibilidad de relacionarse distinto, de encontrar a los otros y las otras distintos, de hacer apertura desde su espíritu, pues “la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños” (Maturana, 1999, citado por Buitrago, 2018).

- **La relación con el “otro” viene siendo el desafío humano más importante**

Es allí donde es posible tanto el encuentro como el desencuentro, es allí donde se crea y recrea la convivencia. Sin embargo, el espacio del encuentro con el otro y los otros es una construcción conjunta, en la que cada uno aporta, entrega algo de sí, ese algo que se entrega en la relación es lo que se ha construido subjetivamente a partir de la experiencia personal de la vida, la cual está atravesada por la psico afectividad, es decir, la manera en cómo las relaciones más primarias desde el advenimiento de la existencia se han configurado en la psique del niño o niña.

- **El valor pedagógico del arte y del juego**

El arte y el juego vienen siendo una invitación para acceder al otro de forma cuidadosa, el arte es una posibilidad de lograr un aprendizaje emocional; en cada forma de expresión artística suceden experiencias distintas de aprendizaje, por ejemplo, en danza, es en el cuerpo donde se alberga la dimensión estética del ritmo, y la música, la poesía y los cuentos tocan la sensibilidad con la belleza y la armonía; en el arte sucede un encuentro espiritual que invita a cuestionarse sobre el sentido trascendental de la vida en relación propia y con otros.

BIBLIOGRAFÍA

Buitrago, M. (2018) Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en formación del trabajo social. Ediciones Unisalle. ISBN 978-958-5400-79-5

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe* (825). <https://gladyseduca.files.wordpress.com/2018/12/el-desafío-del-maestro-de-hoy.pdf>

Estrada, M. (2002). *El aporte de Humberto Maturana al entendimiento y la práctica de la educación*. <https://docplayer.es/21228826-El-aporte-de-humberto-maturana-al-entendimiento-y-la-practica-de-la-educacion.html>

Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

Maslow, A. (1970). *Motivación y personalidad*. Hamper & Row Publishers. https://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* (3a ed.). Díaz de Santos.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (2a ed.). Dolmen.

Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1993) *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Desde el patriarcado a la democracia. Instituto de terapia cognitiva.

Mellizo, R. (2017). *Psicología positiva*. Universidad del Cauca

Mertens, H. (2005). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *El proceso de la investigación cualitativa* (Capítulo 15, pp. 685-714). <https://goo.gl/tFWRPR>

Ministerio de Educación. (2013). *Ruta de la Atención Integral Para la Convivencia Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-322486_archivo_pdf_ruta.pdf

Molina E. y Muñoz, F. (2004). *Una cultura paz compleja y conflictiva*. https://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, Conceptos y Procesos*. Paidós.

Muñoz, F. (2004). La paz. En B. Molina, F. A. Muñoz y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.

Muñoz, F. (2009). Clío y Eiréne. Una Paz conflictiva e imperfecta. *Reflexión Política*, 11(21), 30-42. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/488>

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Karios.

Seguritas. (s. f.). El rol de las Artes y la Cultura. <http://convivirpromoviendovaloresparaelfuturo.com/el-rol-de-las-artes-y-la-cultura/>

Valladares, A. M. (2008). La familia una mirada desde la psicología. *MediSur*, 6(1), 4-13. <https://goo.gl/dw2bPB>

Yudkin, A. (2014, enero-junio). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra Ximhai*, 10(2), 19-45. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266001.pdf>

Zuazo-Olaya, N. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la institución educativa nuestra señora de Fátima de Piura* (Tesis de maestría en Educación con mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1818/MAE_EDUC_110.pdf?sequence=1

PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS EN TRES UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Dra. Sandra Milena Morales Mantilla
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - Colombia
Sandra.morales@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4991-5458>
Colombia

Dr. José Eduardo Viera Paparamborda
Universidad de la República del Uruguay - Uruguay
eviera@psico.edu.uy
<http://orcid.org/0000-0003-0670-4618>
Uruguay



Dra. María Sofía Vasallo
Universidad Nacional de las Artes - UNA - Argentina
msofiavassallo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2102-7037>
Argentina

Mag. Clara Inés Palacios Burbano
Universidad de la República del Uruguay - Uruguay
clarapalacios@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3821-2650>
Colombia

Mag. Martha Isabel Álvarez Romero
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - Colombia
martha.alvarez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6262-0051>
Colombia

Mag. Shutther González Rosso
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - Colombia
shutther.gonzalez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2792-5092>
Colombia

CHAPTER 4

SOLIDARITY EDUCATION PRACTICES IN THREE LATIN AMERICAN UNIVERSITIES



RESUMEN

El presente documento se articula al proyecto interinstitucional *Subjetividades transformadoras críticas y solidarias en los territorios: Reto de tres universidades latinoamericanas*, adscrito al grupo de investigación *Cuchavira* y desarrollado entre los años 2019 y 2020, con la participación de investigadores de tres universidades: Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, de Colombia; Universidad de la República de Uruguay; y la Universidad de las Artes - UNA, de Argentina. El proyecto identifica y analiza prácticas educativas con poblaciones y en territorios diversos desarrolladas por cada una de las universidades participantes. En este sentido, se presentan tres prácticas universitarias y se establecen dos categorías para el fortalecimiento y potenciación de la formación universitaria desde enfoques solidarios, territoriales y críticos, con pretensión de transformación social y educativa.

PALABRAS CLAVE

Transformación social, universidad, subjetividades, solidaridad, prácticas, aprendizaje-servicio.

KEYWORDS

Social transformation, university, subjectivities, solidarity, practices, service-learning.

INTRODUCCIÓN

Las aventuras de Julio Verne buscando La isla del tesoro (1750-1914), el cuento de Alicia en el país de las maravillas, las canciones y los poemas evocan sueños, que precisan sujetos capaces de generar y participar en transformaciones, de ese “mundo de la vida” Habermas (1987). Frente a los enormes desafíos del actual momento histórico, urge repensar el papel de las universidades; reconocer su posible participación en la reproducción de las inequidades y desnaturalizar las perspectivas colonizadas que, más o menos, inconscientemente se van asumiendo.

Se retoman tradiciones educativas de Nuestra América, inspiradas en movimientos emancipadores del continente, que vinculan la docencia, la investigación y la extensión, con los problemas reales de las comunidades, y a la educación superior con el desarrollo regional, en las que la experiencia práctica adquiere centralidad; lo que supone abandonar la concepción de la universidad como única productora de conocimientos legítimos, para sentar las bases de un modelo orientado a la producción de conocimientos y competencias socialmente relevantes en el marco de proyectos emancipadores en los que nadie quede excluido. En este sentido, la promoción de prácticas educativas solidarias se constituye en una poderosa estrategia para superar ese consuetudinario enclaustramiento.

En los últimos años se ha profundizado la conciencia acerca de la responsabilidad de las instituciones de educación superior de generar conocimientos y recursos para atender necesidades de las comunidades. Resulta necesario que las universidades trabajen fuera de sus muros, participen activamente en los ámbitos sociales donde los sujetos dirimen sus conflictos, escuchar las voces populares y propiciar el encuentro. Se trata de pasar del consenso declarado en torno a la formación integral, profesional y ciudadana, a la realización efectiva del compromiso social.

Un número creciente de instituciones de educación superior se reconocen parte de un territorio y de una comunidad e instrumento de ellas; apuntan a tejer redes y a establecer alianzas y formas de trabajo cooperativo con las organizaciones de la sociedad civil. No se trata, entonces, de medir la calidad de las universidades en términos de indicadores como número de doctores y post doctores, publicaciones, eventos científicos y académicos, becas y reconocimientos; sino de observar la capacidad de los graduados para poner sus competencias y saberes producidos en y por la educación superior al servicio del desarrollo autónomo de nuestros países (Vassallo, 2020).

En la disputa por el poder sobre las cosas, los territorios y los recursos naturales, los grupos sociales y las naciones se articulan con la lucha por el sentido común, por la visión del mundo que habilitan y justifican determinadas relaciones de dominación. El poder simbólico, tal como lo define Pierre Bourdieu, es el poder de hacer ver y creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo, por lo tanto, es el poder por el cual se confirma o transforma el mundo; poder casi mágico que permite obtener lo que es obtenido por la fuerza (física o económica) sin gasto equivalente de recursos (Bourdieu, 1977, p. 71). Es necesario, entonces, reafirmar la relevancia de la dimensión simbólica de los fenómenos sociales para confirmar o transformar la visión del mundo. Reivindicamos la utopía. Frente a la resignación impuesta, en este proyecto estamos convencidos de lo que plantea Eduardo Viera (2013), otros mundos son posibles y necesarios.

METODOLOGÍA

La investigación realiza un abordaje cualitativo de tipo descriptivo de las prácticas educativas solidarias que desde tres universidades latinoamericanas se desarrollan en territorios, con poblaciones diversas y con la participación de la comunidad educativa.

El relevamiento descriptivo de las prácticas se realiza mediante registro sistemático multilinguaje (escrito, fotográfico y audiovisual). Se identifican puntos de encuentro entre las distintas prácticas, que, para efectos de la investigación, se constituyen en categorías para valorar la incidencia de las prácticas en los territorios, en las comunidades y en los estudiantes que las protagonizan.

RESULTADOS

Se presentan a continuación tres prácticas realizadas desde las universidades participantes y algunas herramientas, reflexiones y aprendizajes desarrollados a partir de ellas.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARTES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES - CIUDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

El proyecto de aprendizaje-servicio *De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos es resultado de la investigación Formación artística y compromiso social. Estudio de casos y diseño de nuevas propuestas (2015-2017) y objeto de Formación artística y compromiso social 2. Instrumentos teórico-metodológicos para el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje-servicio en artes (2018-2019).*

Un equipo de estudiantes, graduados, docentes y trabajadores no docentes de las carreras del Área Transdepartamental de Crítica de Artes de la UNA integran una compañía artística itinerante que conforma colectivos de artistas en espacios comunitarios, propone tareas de apreciación y experimentación con danza, artes visuales, música, literatura, fotografía, cine y teatro.

El programa pone el acento en el proceso para que los participantes se apropien de herramientas, las incorporen y las hagan permanentes, más allá de la acción puntual de cada actividad. La fusión de los lenguajes trabajados persigue la creación de una obra nueva que se expone al público en cada uno de los sitios visitados. Además, se realiza un encuentro anual con los diferentes grupos, para producir el intercambio de experiencias en un día de convivencia y presentación de trabajos en el *Museo de Calcos y Escultura Comparada “Ernesto de la Cárcova”* de la UNA (Guzmán *et al.*, 2019). *De UNA* se ha desarrollado entre el 2017 y el 2019 en cuatro Centros de Día para Personas Mayores, de los barrios de San Telmo, Parque Chacabuco, San Cristóbal y Flores.

En la búsqueda de articulaciones posibles entre formación artística y compromiso social, se estudian qué necesidades sociales pueden ser atendidas con los conoci-

mientos y competencias producidos en Crítica de Artes (la lectura y la escritura, el manejo y la explotación de herramientas y los dispositivos digitales vinculados a la comunicación, investigación y experimentación de diversas prácticas artísticas y experiencias estéticas).

Los estudiantes se forman como mediadores culturales, agentes dinamizadores del quehacer cultural, capaces de promover la participación cultural activa de las comunidades, dejando de concebirlas como meros conjuntos de consumidores pasivos de productos culturales. Un campo de problemáticas sociales atendibles con estos conocimientos y competencias está vinculado a la privación y a la inequidad en el acceso a bienes culturales. Tanto la crítica como la curaduría y las artes de la escritura son prácticas capaces de crear condiciones para habilitar nuevas experiencias de lectura de los objetos artísticos y ensayar otras formas de hacer y habitar este mundo.

A partir de instrumentos propios se evalúan sistemáticamente los resultados de *De UNA*, algunos de los cuales se sintetizan a continuación.

La propuesta fortalece el apego de los concurrentes a cada centro y reduce el ausentismo y la deserción. En el marco del programa *De UNA*, se producen picos de asistencia que han llegado a triplicar el número inicial de asistentes.

Las personas mayores participantes valoran la preparación de las actividades, la claridad de las presentaciones y el uso de las herramientas digitales, la variedad de disciplinas artísticas trabajadas y la reorganización del espacio que se produce en cada encuentro. Destacan que *De UNA* los ha hecho recordar prácticas que habían olvidado, los ha motivado a investigar, a leer, a escribir, a dibujar, a crear y a expresarse con distintos recursos en otros espacios familiares y sociales. Esto permite, también, potenciar sus capacidades para proponer y peticionar a las autoridades.

De UNA es un programa de integración de conocimientos, personas y organizaciones sociales. Ha permitido integrar saberes propios de la formación académica en Curaduría y Crítica de Artes (historia del arte, especificidades de los lenguajes artísticos, del diseño y planificación de la difusión artística y de proyectos curatoriales, producción de textos en soportes impresos, audiovisuales y digitales, la apertura y el desarrollo de espacios comunicacionales para la producción artística, su circulación y la formulación de la propia política de producción crítica a partir del recorrido de las diversas problemáticas referentes a la relación entre arte y sociedad, la aplicación de herramientas de metodología de la investigación como la observación y el registro, entre otros).

Además, en la práctica de *De UNA*, se integran conocimientos de las formaciones profesionales y artísticas de los miembros del equipo y otras competencias y destrezas surgidas a partir de las exigencias del trabajo con personas mayores, en el marco de las dinámicas y requerimientos institucionales del *Programa de Centros de Día* (el ajuste y la programación de las actividades, el trabajo coordinado, el ejercicio flexible de diferentes roles, la construcción colectiva). Al mismo tiempo, *De UNA* amplía las posibilidades del campo profesional de críticos y curadores. El programa y la investigación acción se han convertido en espacios para la experimentación artística, para compartir miradas, lecturas, modos de trabajo sobre los objetos artísticos e integrar los saberes y destrezas propios de las personas mayores participantes.

La relación construida entre la UNA y el *Programa de Centros de Día* de la Ciudad de Buenos Aires es mutuamente fecunda, se ha consolidado en el trabajo conjunto y tiene muchas posibilidades de desarrollo en el futuro. A partir del análisis de los resultados de la experiencia *De UNA*, se sistematizan aportes para el diseño de intervenciones a través del arte como estrategia de promoción de la salud, entendida como posibilidad de tener un proyecto, de proponerse metas, trazarse un recorrido y cumplirlo, tener ganas de compartir, descubrir, jugar y aprender.

El programa *De UNA* ha sido declarado de interés educativo por la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016) y aprobado por las convocatorias “Compromiso social universitario” (2016 y 2017) y “Universidad, cultura y sociedad” (2017) del *Programa de Voluntariado Universitario* del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Así mismo, integró el Programa de Apoyo “*Aprendizaje-servicio en artes*” de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), 2017-2019.

El aprendizaje-servicio permite ampliar el potencial transformador del arte y el arte puede profundizar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Por eso, al finalizar el primer trienio del proyecto *De UNA* se consolidan resultados (Vassallo, 2020) para promover la multiplicación de experiencias sostenidas de aprendizaje-servicio en artes y propiciar la institucionalización de la pedagogía del aprendizaje-servicio para la formación integral de los estudiantes universitarios de artes.

EL DERECHO A LA CIUDAD Y LA PSICOLOGÍA POLÍTICA LATINOAMERICANA. APUESTAS A MUNDOS NECESARIOS, POSIBLES Y AUTÓNOMOS. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DEL URUGUAY

El enfoque teórico-práctico que encuadra nuestras acciones se ubica en la Psicología de la Liberación y los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos que sostienen sus planteos.

Consideramos un ser humano inconcluso, siempre construyéndose como productor y producido. Sujeto con posibilidad y necesidad de autonomía (Rebellato y Giménez, 1997) para el desarrollo pleno de sus capacidades. Suscribimos un modelo crítico alternativo (Carrasco, 2010) que implica un posicionamiento y una ética; posicionamiento académico y profesional enmarcado profundamente en los planteos de Ignacio Martín-Baró (2006) y la psicología de la liberación. Psicología de la praxis, de las cercanías, de la acción comprometida con las transformaciones sociales hacia la humanización, concepto básico para cualquier idea de salud. Por ello, trabajamos desde la complejidad (Morin, 1977) y el rescate de la multirreferencialidad. Estamos convencidos/as de que es imprescindible en la producción de conocimientos la construcción de diálogos de saberes y prácticas, respetando las diversas lecturas de la realidad y, por tanto, asumiendo la incertidumbre como espacio productivo para construir y deconstruir; en el sentido expuesto por De Sousa Santos (2010a, 2011), se crea una “ecología de saberes”, en la que nadie es poseedor del saber absoluto y toda ignorancia lo es de cierto saber, que con el otro puedo aprender.

Acorde con lo anterior, hablamos de la necesidad de un eclecticismo dinámico crítico, que implica una postura anti dogmática para producir conocimientos. Conocimientos situados temporo-espacialmente, considerando singularidades y dignidades de todos los sujetos que participan en el acto de producción de dichos conocimientos.

Apostamos a contribuir con la visibilización, problematización y construcción de praxis autónomas y transformadoras, sosteniendo la idea de sujetos activos y proactivos. En el acto de enseñanza (Pichón Riviére, 1985) intentamos dar cuenta de atravesamientos políticos, sociales, culturales e históricos, que subyacen y sostienen discursos y acciones que conceptualizan y enmarcan la vida. Intentamos cooperar en la desnaturalización, desideologización y concienciación de procesos de enajenación y heteronomía, que producen deshumanización y vulnerabilidad para los sujetos singulares y colectivos.

Eje central para ello es el Derecho a la Ciudad (Mejía *et al.*, 1968), que define y reclama por la vida digna, visibilizando y denunciando los diversos factores de enajenación que la urbanización ha producido y que producen en nuestra vida cotidiana.

Habitamos territorios donde las desigualdades sociales, culturales y políticas parecen ser ya un paisaje natural de nuestra cotidianidad. Inequidades que implican no solo asunción distinta de derechos básicos para una vida digna. La urbanización definida por el capital, la renta y la especulación, colabora en grado sumo para la profundización de estas desigualdades, fragmentando y segmentando la convivencia humana; territorios separados, acorde a funciones y capacidades de consumo; espacios de vulnerabilidad y vulneración de derechos; priorización del valor de cambio sobre el valor de uso, que se transfiere a los propios sujetos, también registrados como valor de cambio. Esto demanda de la disciplina psicológica un trabajo concreto en las subjetividades y su producción, para la construcción de caminos de desarrollo auténticos y autónomos, donde los sujetos se apropien de la vida y de su propia vida como organismos singulares.

Las personas quedan registradas, categorizadas y estereotipadas según el lugar que ocupan en la escala social, traducida en espacios geográficos, institucionales y simbólicos. Una cierta cartografía socio-cultural que delimita fragmentos y segmentos en la convivencia social, proyectando y sosteniendo procesos de inclusión y exclusión social. La intervención sobre este estado de cosas es considerada por nosotros de urgencia, actuando en los diversos epifenómenos que emergen de esta realidad estructural de la vida cotidiana urbana.

En nuestras prácticas hemos tomado algunos de los temas visibles o invisibilizados de estas lógicas, intentando incidir desde los saberes y prácticas de nuestra disciplina en la problematización y transformación de estos epifenómenos: la inseguridad y la sensación de inseguridad, conflictivas sustantivas en la región, acotando el concepto al delito y sus efectos; la movilidad humana, con las profundas repercusiones en la identidad y el reconocimiento como sujetos de derecho; los asentamientos urbanos y la precarización de la vida; la situación de los habitantes de la calle; y los sujetos portantes de estigma (negros, pobres, discapacitados, con elecciones de vida no normatizadas).

La propuesta, en todos los casos, ha sido el trabajo con los otros; siempre sostenidos en el eje del Derecho a la Ciudad, que implica el derecho de cada persona a ser reconocida como ciudadano/a y sujeto portador de derechos. Desde allí, con un enfoque

de la psicología en un sentido político y situado; y con la memoria como herramienta sustantiva para la conexión con otras formas posibles de ser, estar y reproducir la vida.

Tránsitos y búsquedas nos permitieron encontrarnos con la investigación basada en arte (IBA). Esta define un quiebre con la investigación aséptica, desde una postura epistemológica y metodológica que pone en cuestión a la investigación dominante, sostenida en conservar la relación hegemónica de investigador y objeto observado (Hernández, 2006).

La IBA emplea instrumentos del arte, en sus diversas formas, viabilizando procesos de inmersión en la problemática investigada, explorando las distintas representaciones de la realidad y cotidianidad. La IBA se sitúa dentro de una tradición emergente de investigación-acción, crítica y participativa en las ciencias sociales (Finley, 2015). Desde esta línea de investigación/intervención nos orientamos a las acciones que resulten útiles dentro de la comunidad local, encontrando la función didáctica de la investigación, que busca aumentar el poder de las personas sobre sus cotidianidades y los procesos en ellas presentes (Rahman y Fals Borda, 1992).

Las técnicas de trabajo han sido múltiples partiendo de la construcción inmanente del encuentro entre saberes, prácticas y situaciones en las que actuamos. El objetivo fundamental es aprender colectivamente la significación de las experiencias de los sujetos y su configuración. Emplear técnicas basadas en el arte nos permite analizar, co-aprender, registrar e interpretar los múltiples escenarios posibles. Otras técnicas han emanado de la educación popular, la pedagogía y psicología de la liberación, la técnica operativa de grupos, el teatro del oprimido. Hemos trabajado en cine-foro, grupos de discusión, talleres, foros y otras técnicas para cooperar con los otros en la producción conjunta del conocimiento.

Las problemáticas y prácticas antes enunciadas son desarrolladas desde un colectivo de trabajo que designamos colectivo de psicología política latinoamericana (Colectivo PPL) y desde el Programa de Psicología y Derechos Humanos con el cual trabajamos hasta este año. En el caso del colectivo –con ya quince años de historia, con composiciones variables en sujetos, pero siempre con lógicas de integración interdisciplinar e intersectorial– participan y han participado estudiantes y docentes de psicología y también de otras disciplinas que se han sentido convocadas por las prácticas (derecho, historia, economía, geografía, sociología, arte, etc.). Otros saberes, procedentes de la llamada sociedad civil, integran la tarea desde esa misma lógica. Trabajamos en territorios diversos: asentamientos urbanos, habitantes de calle,

migrantes, internos psiquiátricos, grupos e instituciones públicas y privadas, poblaciones vulneradas-vulnerables. Territorios múltiples con apuestas comunes hacia la transformación de condiciones adversas para una vida digna.

EL SERVICIO SOCIAL UNADISTA: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD - COLOMBIA

En el marco de su compromiso, la UNAD se propone: convertir las problemáticas y saberes de las comunidades en estrategias transformadoras de los territorios y a sus estudiantes en auténticos agentes transformadores; servir a la comunidad a partir de un proceso educativo integrador, que se constituya en un cambio cualitativo en la relación universidad/comunidad, para atender así al equilibrio entre la dinámica interna de la institución educativa y la demanda externa de la comunidad, rompiendo con los paradigmas que visibilizan a la universidad como agente educador ajeno de la interacción con los contextos; y generar un aporte pertinente a la movilización social desde una universidad pública, comunitaria y solidaria (UNAD, 2011). Dicho proceso deberá estar en capacidad de coadyuvar a la formación de profesionales capaces de pensar, sentir y actuar como agentes transformadores de su comunidad, constructores de su proyecto de vida y participantes en las dinámicas de construcción de proyectos de vida colectivos.

La UNAD desde su esencia solidaria y su responsabilidad social, crea el Sistema de Servicio Social Unadista -SISU-. El marco legal que da vida y orientación es el Acuerdo 080 de Julio 7 de 2015 del Consejo académico de la UNAD, en el que se establecen como objetivos: la formación, la investigación y la interacción solidaria, para contribuir a la transformación de la realidad de las comunidades y garantizar la formación integral de los estudiantes desde el aprendizaje-servicio. A nivel curricular, se concibe desde el desarrollo de la Cátedra social solidaria, la Cátedra región y la acción solidaria; es decir, los estudiantes de la UNAD deberán servir desde sus experticias disciplinares a sus comunidades, dando respuestas efectivas a necesidades de sus territorios.

De la misma manera, el SISSU busca la visibilidad de sectores sociales inadvertidos en su “no existencia” (De Sousa, 2010b) y que, de alguna manera, desconocen sus saberes y potencialidades. El SISSU busca aportar al desarrollo social sostenible, solidario e inclusivo para “sustituir el vacío de futuro [...] por posibilidades plurales y concretas, que se van construyendo en el presente, a partir de actividades típicas y realistas del cuidado” (De Sousa, 2011, p. 32). En el terreno formativo, promueve la construcción de subjetividades transformadoras, la formación de gestores de cambio, profesionales comprometidos con sus realidades, que direccionan su saber y su actuar al servicio de sus comunidades, organizaciones, sociales, educativas, económicas y de cuidado, desde una interacción rica en aprendizajes recíprocos.

El SISSU toma como punto de partida, la comprensión y explicación de la realidad en la que vivimos: naturaleza, historia y sociedad (Habermas, 1987), se nutre de vertientes de conocimientos epistémicos, teóricos y metodológicos de Paulo Freire, en la Pedagogía de la Esperanza (1992), Martín-Baró (1986), Maritza Montero (1994, 2004) y Orlando Fals Borda (1994). El SISSU es, en esencia, contextualizado e histórico, huele a región; comprende las condiciones cambiantes, las resistencias, los retos y oportunidades de las comunidades. De la misma manera, siguiendo vertientes de conocimiento contextualizado de la psicología, en términos de Arango e Hincapié (2018), toda realidad es una construcción social y, por tanto, de lo que se trata es de identificar las maneras como en la interacción, construimos esa realidad y los procesos subjetivos y colectivos que emergen en la crítica propositiva y de acciones transformadoras.

Como experiencia pedagógica, sienta sus bases en la importancia que tiene conocer e interpretar la realidad, mediante el desarrollo de una postura crítica y reflexiva con énfasis en el abordaje interdisciplinario y comunitario, del análisis de las causas de los problemas sociales, procesando en colectivo, las necesidades y potenciales de las comunidades, ahondando en sus características económicas, geopolíticas y culturales, como guías orientadoras para promover la transformación de sus realidades (Moreno *et al.*, 2019). En tal sentido, es de carácter interdisciplinar, fomenta en la comunidad académica (estudiantes, profesores e investigadores) la interacción, participación activa y creativa con sus territorios, permitiendo escenarios de reconocimiento de su contexto local y de la dinámica cultural, las formas de organización social, además de las representaciones de interpretación y transformación de la realidad con las mismas comunidades (Moreno *et al.*, 2017).

Propone que la comunidad educativa logre aprender sirviendo, en la medida en que, apoyando la interpretación y transformación de la realidad, se adquieran nuevos conocimientos de tipo experiencial, que permitan articular lo aprendido durante la

formación disciplinar con las demandas reales de las comunidades (Ramón y Rodríguez, 2012).

Lo anterior exige que la comunidad académica desarrolle capacidades y habilidades para la organización, promoción y participación de y con la comunidad, así como competencias sociales/solidarias, que le permitan conocer y ser sensible a la realidad social, económica, política y cultural, para actuar con solidaridad y responsabilidad ciudadana y generar la conciencia de responsabilidades sociales profesionales (Álvarez, 2011).

En consecuencia, surge la pregunta por lo psicológico y lo subjetivo; dicho de otro modo, surge el interés por comprender cómo el SISSU contribuye a la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias. El actor del SISSU se concibe como un individuo-sujeto que, en el desarrollo de su acción solidaria, puede conseguir la toma de conciencia de sí mismo, mediante la objetivación que logra por medio del lenguaje desde sus narrativas inseparables de la autorreferencia, de la reflexividad, de la historia, de la decisión, del posicionamiento y de la proyección (Ruiz y Prada, 2012).

El SISSU aboga por la formación de un profesional transformativo, “protagonista con iniciativa y control sobre su vida”, un ser activo versus la persona pasiva (lector, oyente o espectador) (Javaloy *et al.*, 2007, p. 32). El SISSU aspira a coadyuvar a la construcción del ser situado, miembro de una colectividad que provee elementos para su identidad, su sentido de vida y construcciones subjetivas, motores de la construcción del ser.

Según datos oficiales, a la fecha y desde el año 2016, los estudiantes de la UNAD han movilizado sus conocimientos disciplinares para el desarrollo de 22,437 acciones solidarias en todos los campos de formación, comunidades, organizaciones, sectores sociales y económicos, a lo largo y ancho del país (incluso fuera de él, para el caso de estudiantes internacionales), beneficiando a 248,435 personas. Dichas acciones solidarias son producto de la construcción de competencias solidarias para la actuación como ciudadanos éticos; de la realización de diagnósticos solidarios para reconocer las dinámicas comunitarias, las necesidades y oportunidades de los territorios, de las personas, de las comunidades, de las organizaciones; en últimas, de la toma de conciencia que plantea Freire, al reconocerse en los procesos subjetivos y en los movimientos de promoción de los procesos constructivos, al actuar como gestores de cambio, transformadores que direccionan su saber y su actuar al servicio de comunidades en una interacción rica en aprendizajes recíprocos.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Como producto del análisis de las prácticas educativas solidarias previamente descritas, se definen, a partir de características comunes, dos categorías que deberían integrar las acciones promovidas desde las universidades para su incidencia en los territorios y en la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias, a saber: innovación pedagógica crítica y acción social articulada al proceso formativo y protagonizada por los estudiantes.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA

Innovar implica plantear asuntos de manera diferente a lo institucionalizado, cuestionar lo que regularmente “no quiere ser cuestionado, generar una postura crítica, lograr que se pongan en discusión situaciones naturalizadas históricamente, como la pobreza, la desigualdad, la corrupción, el poder, entre otras (Palacios, 2019, p. 3). Es ahí donde la innovación pedagógica deja de ser un aparato pensado para la ponderación en rankings internacionales y se constituye en oportunidad de controversia, discusión y creación.

El término innovación proviene del latín *innovatio*, que significa crear algo nuevo, lo que implica desinstalar, transformar, cuestionar formas históricas de hacer, anteponer y prever, enfrentar la desestimación de algunos sectores, que en la mayoría de los casos ocupan lugares de poder, desde donde se designa qué es lo científicamente aséptico, factible y qué es lo subalterno. Por ello, después de recorrer las prácticas desarrolladas en universidades de Argentina, Colombia y Uruguay, expuestas en el presente documento, es posible pensar la innovación pedagógica desde un componente altamente crítico, que permite navegar en la pedagogía de la pregunta (Freire, 1992), pues solo y a partir de los descubrimientos y las interpelaciones emergentes, es posible construir y deconstruir mundos posibles; construirmos y deconstruirmos.

Las prácticas analizadas innovan desde sus territorios, en clave de arte, ciencia y cultura. Los estudiantes que participan, activa y creativamente, fomentan conociemien-

tos situados, se fortalecen en sus subjetividades como agentes transformadores en la medida que cuestionan su realidad y actúan sobre ella de manera creativa, solidaria y pertinente.

ACCIÓN SOCIAL ARTICULADA AL PROCESO FORMATIVO Y PROTAGONIZADA POR LOS ESTUDIANTES

El análisis de las experiencias realizadas en las universidades de Colombia, Uruguay y Argentina permite ampliar los límites de la Responsabilidad Social Universitaria y enriquecerla, tanto a nivel conceptual como metodológico, en relación a tres cuestiones fundamentales: la identificación de los problemas sociales a atender, el impacto y la capacidad instalada que producen estas experiencias en la población y la incidencia en los estudiantes que las protagonizan.

La primera cuestión tiene que ver con la relevancia y las especificidades de las necesidades sociales de tipo cultural y expresivo. Como señala Oscar Steimberg, “vivimos un tiempo en el que puede pensarse que callar es morir [...] hay que permitir que las formas de no callar estén al alcance de gente, que pueda hacerlo desde todos los espacios sociales” (2009, p. 13). A nivel simbólico, la identificación de las necesidades reales y sentidas reviste singulares dificultades, porque la privación y la inequidad en el acceso a los objetos y lenguajes culturales constituyen un modo de exclusión social particularmente invisibilizado, que rara vez aparece como una necesidad sentida por la comunidad, ya que la conciencia de la privación decrece a medida que crece la privación (Bourdieu, 2002). Esto lleva aparejado el riesgo de imponer proyectos que no respondan a las problemáticas comunitarias y, así, producir efectos no deseados, como profundizar la distancia, la asimetría y/o las relaciones de dependencia.

No se trata de formular una acción social en abstracto, sino de identificar los problemas que las personas involucradas consideran importantes, porque tienen que ver con cuestiones que conciernen a sus propias vidas, y diseñar estrategias para resolverlos, es decir, para actuar de una manera más eficaz sobre un aspecto de la realidad con el propósito de modificarlo juntos. Siempre tiene como finalidad la acción colectiva. Se trata de conocer para organizarse y transformar. Supone la participación activa de la población involucrada y la superación de toda forma de relaciones dicotómicas jerarquizadas.

En segundo lugar, y como señala María Nieves Tapia (2006), una buena propuesta de aprendizaje-servicio se define no solo por lo que los estudiantes pueden hacer a lo largo del proyecto, sino por lo que la comunidad puede seguir haciendo, en el mediano y largo plazo con las herramientas que le quedan una vez que ha finalizado la intervención. Después de un proyecto de aprendizaje-servicio en artes, por ejemplo, no queda un molino o un calefón solar instalado en un territorio; quedan producciones simbólicas, saberes y destrezas relativas a formas diversas de expresión a través de los lenguajes artísticos apropiados y coproducidos en prácticas activas, que no siempre son tan evidentes y que requieren instrumentos específicos para su evaluación.

Y, finalmente, a nivel formativo, participar en una acción social es la oportunidad para que un estudiante tome conciencia de sí mismo, de su potencial como agente transformativo, protagonista de su vida y aportante a la construcción de otros mundos posibles.

Identificar prácticas educativas solidarias con incidencia en la construcción de sujetos y subjetividades transformadoras, identificar categorías, supuestos epistemológicos y metodologías para su potenciación, son hallazgos que contribuyen a fortalecer los sentidos transformadores, las tendencias solidarias, de servicio y de creatividad social presentes en los contextos universitarios; dicho de otro modo, reconocer la identidad de la Universidad como Institución con relevancia social, evidenciada en comportamientos socialmente responsables.

Promover desde la educación superior prácticas transformadoras en el servicio y la solidaridad es, sin lugar a dudas, un aporte a los territorios y una evidencia del compromiso de la universidad contemporánea para responder a las necesidades palpables de transformación social desde los territorios; es la evidencia del valor social que representa su presencia en una comunidad y del poder de la acción de estudiantes, docentes y egresados en diálogos interdisciplinarios e intersectoriales con intencionalidades transformadoras mutuas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2011). El enfoque de responsabilidad social en la educación superior y las implicaciones en la formación profesional. *Desbordes, Revista de Investigaciones Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades*, 2(1), 51-64. <https://www.sciencegate.app/document/10.22490/25394150.1193>

Arango, C. (Comp.) e Hincapié, E. (Ed.). (2018). *Memorias taller nacional*. Red Colombiana de Psicología Comunitaria.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bourdieu, P. (2002). *Campo intelectual y proyecto creador*. Montessor.

Carrasco, J. C. (2010). Psicología Crítica Alternativa - Psicología Crítica y exilio [In Memoriam: profesor emérito Juan Carlos Carrasco]. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(1), 113-144. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/17>

De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, Reinventar el Poder*. Trilce.

De Sousa Santos, B. (2010b). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros.

De Sousa Santos, B. (2011) Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17-39. ISSN: 1315-5216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

De Sousa Santos, B. (2011). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.

Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla por la praxis*. TM editores.

Finley, S. (2015). *Investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria*. Gedisa.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Guzmán, S., Langdon M. A., Stabile, A. y Vassallo M. S. (2019). De UNA, teatro. Una experiencia performática desde la universidad pública. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, Quinta Edición Congreso Tendencias Escénicas, Presente y Futuro del Espectáculo, 38, 223-226.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En M. C. Gómez, F. Hernández y H. J. Pérez (Coords.) *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-50). Ministerio de Educación y Ciencia.

Javaloy, F., Espelt, E. y Rodríguez A. (2007). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales en la era global*. Mc Graw Hill.

Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2). <https://bit.ly/3bPj3aW>

Mejía, R., Moreno, N., Rodríguez, A., Chica, J. A. y Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Gallimard.

Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología: desarrollo conceptos y procesos*. Paidós.

Montero, M. (Coord.) (1994). *Psicología Social Comunitaria: teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, N., González, A., Medina, J., Rodríguez, J. y Cisneros, C. (2019). Huertas Caseras como una Opción de Sostenibilidad Socio-Ambiental. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 37-46. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.03>

Moreno, N., González, A., Torres, A. y Araya, J. (2017, enero-junio). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. *Alteridad Revista de Educación*, 12(1), 8-19. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.01>

Morin, E. (1977). *El método, I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.

Palacios, C. (2019). *Reflexión sobre la Investigación, asepsia y subalternidad. Explorando la Movilidad Humana en Uruguay* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Pichón Riviére, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.

Rahman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 205-230). Editorial Popular.

Ramón, J. y Rodríguez, E. (2012). *El Sistema de Servicio Social Unadista - SISSU* (1ª ed.). UNAD.

Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Roca Viva.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.

Steimberg, O. (2009). *La oposición es muy cómica. Entrevista de Federico Sierra*. Crítica de la Argentina.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

UNAD. (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario - PAPS - Versión 3.0* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/2Rrd9Df>

UNAD. (2015). *Acuerdo 080 del 7 de julio de 2015* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3m-cl18S>

Vassallo, M. S. (Coord.). (2020). Aprendizaje-servicio en artes en la universidad. *Cuadernos del Instituto. Investigación y Experimentación en Arte y Crítica*, 5. <https://bit.ly/3iqzFZ4>

Viera, E. (2013, julio-agosto). Construyendo Psicología Política Latinoamericana desde la Psicología de la Liberación. *Revista electrónica de Psicología Política*, 11(30), 37-56. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22693>

TENDENCIAS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL UNADISTA EN DIÁLOGOS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EN EL PROYECTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO SOLIDARIO - PAPS



Martha Isabel Álvarez Romero
Magíster en Psicología Comunitaria
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
martha.alvarez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6262-0051>
Colombia

María Isabel Guevara Rodríguez
PhD (c). Educación y sociedad
marisaguevara18@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7867-9215>
Colombia

**TRENDS OF THE UNADISTA
PSYCHOSOCIAL INTERVENTION MODEL
IN DIALOGUES WITH THE EDUCATIONAL
COMMUNITY AND IN THE PAPS**



RESUMEN

Esta investigación es iniciativa de estudiantes y tutores del programa de Psicología en semillero, entre agosto del 2011 y agosto de 2012, con contribuciones del grupo Cuchavira y de tutores invitados; surge ante necesidades de reflexión frente a la diversidad de modelos, tanto en la formación como en las intervenciones. Se inscribe en la línea de investigación “Psicología y construcción de subjetividades”. Los alcances que se plantean en esta propuesta investigativa son: identificar tendencias en las intervenciones realizadas, a partir de diálogos y percepciones de experiencias con la comunidad educativa, para indagación sobre articulaciones con el Proyecto académico Pedagógico, PAPS 3.0, en relación con los fines misionales de transformación social, construcción de subjetividades y desarrollo humano sostenible; establecer roles, principios y prácticas que permitan el reconocimiento del perfil interventor en el PAPS 3.0; y generar conversaciones, devoluciones y reflexiones interdisciplinarias sobre la intervención psicosocial. El diseño metodológico se enmarca en la investigación cualitativa, mediada por diálogos y entrevista semiestructurada, en la que se procesan percepciones y experiencias de 107 estudiantes en prácticas profesionales y 27 tutores participantes, que dan cuenta de tendencias, potencialidades y necesidades en las intervenciones y nuevas perspectivas de la Psicología Comunitaria en Colombia.

PALABRAS CLAVE

Intervención psicosocial, tendencias, subjetividades, desarrollo humano sostenible.



ABSTRACT

This research is an initiative of students and tutors of the Psychology program in the nursery, from August 2011 to August 2012, with contributions from the Cuchavira group and invited tutors; It arises, given the need for reflection in the face of the diversity of models both in training and in interventions, It is part of the line of research “Psychology and construction of subjectivities”. The scopes that arise in this investigative proposal; identify trends in the interventions carried out, based on dialogues and perceptions of experiences with the educational community, to inquire about articulations with the Academic Pedagogical Project, PAPS 3.0, in relation to the missionary goals of social transformation, construction of subjectivities and sustainable human development. Establish roles, principles and practices that allow the recognition of the auditor profile in PAPS 3.0. Generate interdisciplinary conversations, feedback and reflections on psychosocial intervention. The methodological design is framed in qualitative research, mediated by dialogues and semi-structured interviews, in which the perceptions and experiences of 107 students in professional practices, and 27 participating tutors are processed, allowing to account for trends, potentialities and needs in the interventions and new perspectives of Psychology Community in Colombia.

KEYWORDS:

Psychosocial intervention, trends, subjectivities, sustainable human development.

INTRODUCCIÓN

Conscientes de los cambios ambientales, culturales, sociales y económicos, con ideologías que generan movimientos políticos, de la ciencia, de paradigmas influyentes y decisorios en la historia, con profusión de modelos que fragmentan la psicología, se plantea el ser integral y la sociedad como un todo, en la psicología con énfasis psicosocial. Por esta razón, fue relevante profundizar en la pertinencia del proyecto pedagógico académico solidario PAPS 3.0, versión 2011, período en el que se realiza el proyecto. Ante los planteamientos en las primeras lecturas de esta carta de navegación formativa, se descubrieron propósitos transformadores de las necesidades con las comunidades, así como de las historias de contextos locales, regionales, intencionalidades que llevan a descifrar en el PAPS 3.0, los puntos de encuentro y límites entre los procesos de intervención y de investigación. Asimismo, nos dimos a la tarea de buscar e interpretar los roles de los psicólogos en formación y los perfiles como interventores transformadores en las relaciones y en la participación con las comunidades, entidades, familias y personas en los procesos.

Contextualizando el proceso, se ubica como punto de partida, la necesidad sentida de estudiantes y docentes, en el semillero recientemente iniciado, de reflexionar sobre la intervención psicosocial, el rol del psicólogo y los diálogos de los distintos saberes, para responder a las tensiones presentes en los estudiantes; realizar un desciframiento de las tendencias con énfasis psicosocial; comprender los modelos; y reflexionar sobre el emerger de subjetividades en estos procesos interactivos de la comunidad educativa, con miras a la elaboración de argumentos para las expectativas teórico-prácticas en la formación de psicólogos y su malestar por el reciente cambio realizado por el Ministerio de Educación MEN sobre la nominación en los diplomas de graduación, como Psicólogos, eliminado el nombre de Psicólogos Sociales desde el 2009. Paralelamente, indagar sobre la brecha que perciben los estudiantes entre el ejercicio de campo que realizan en prácticas profesionales, así como, un margen de desarticulación entre la teoría y el quehacer al interior de las comunidades. De estas inquietudes surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las tendencias hacia el modelo de intervención psicosocial Unadista en diálogos y en percepciones de experiencias con la comunidad educativa y en las finalidades del PAPS, para la intervención local regional?

Al respecto de la pregunta, se pretende explorar y aportar a criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos, para verificar las transformaciones logradas en la última década y las proyecciones en el programa de Psicología, ya que iniciamos reflexiones en equipos, para la renovación curricular y del registro calificado en el 2013.

De este modo, se debe tener en cuenta el abordaje del ser integral como el “ser inacabado”, que se declara en el PAPS 3.0 y que se asume en esta investigación; “un ser en proyecto e inacabado, dotado de un potencial espiritual que le permite ser sujeto protagonista de su propia realización individual y colectiva, capaz de transformar la realidad y de autoconstruirse” (UNAD, 2011, p. 42), en diálogos de saberes y búsqueda de verdades inconclusas, capaz de autodeterminarse y de tomar decisiones respecto a su modo de ser en el mundo, de asumir su vida y su futuro, enraizado en lo afectivo de las relaciones primarias, que actúa en las relaciones secundarias o cotidianas y que se apropia de las relaciones terciarias Martín-Baró (2006); un ciudadano consciente y participante en la estructura social, portador de fines trascendentes, que necesita reconocer, comprender y entregarse a los otros y las otras, para lograr su ser histórico, político, más allá de su ser social.

Según Muñoz y Alvarado (2009), el tema de la integralidad, en la perspectiva psicoantropológica, se configura en tres aspectos: etimológico, ontológico y epistemológico. Cada uno de ellos centra su atención en un cuestionamiento por el ser humano, el etimológico como ser que se nombra; el ontológico como ser que se piensa y el epistemológico como ser que se construye en los saberes colectivos y en su legitimación histórica transformadora. El ser humano que se nombra es un ser integral y nombra a su condición humana como integralidad, es un ser que apuesta por la complementariedad y multidimensionalidad de su existencia.

En la intervención psicosocial cultural es necesario establecer conexiones de sentido González Rey (2006), relaciones, reflexiones en diálogos; estructurando el conocimiento de manera sistemática y transdisciplinar, para verse y reconocerse como conjugación de múltiples dimensiones dinámicamente relacionadas, entendiendo que las diversas ciencias y saberes aportan a la fundamentación del conocimiento y del ser integral. Así como, reconocer las necesidades psicosociales como aspecto esencial del bienestar social (Rodríguez Espínola, 2019), a partir de la noción de integralidad, que tiene por objeto potencializar la expansión de la libertad de pensar, de ser y dejar ser, de cada persona para hacer uso de sus alternativas y tomar decisiones acertadas en colectivo.

Conviene subrayar que al ir encontrando en los propósitos del PAPS 3.0 el compromiso psicosocial con la comunidad –a través de la integralidad dentro del marco axiológico que prioriza la armonía de las personas en los ambientes para focalizar los problemas emergentes de la realidad– las prácticas integrales se promueven a partir de la constante reflexión, la preocupación por crear retos y la construcción de estrategias que conlleven a las transformaciones que evidencien el bienestar en las interacciones de sujetos-comunidades con el medio situado en contextos multidimensionales.

A estas alturas, el diálogo de saberes que se plantea en la participación, según el discurso de Leff (2004), implica que en lo profundo se facilite la participación real, lo que se convierte en una interrelación con la otredad y se abre a la construcción de subjetividades (Zemelman, 2002; 2005; 2006; 2007) del individuo y de la comunidad, a las historias significativas, a un futuro bosquejado por los dialogantes como sustentable de cara a la territorialidad y que involucra significados de lo social, ambiental, personal, del territorio y de la globalidad.

La interrelación entre la otredad y la solidaridad que plantea Montero (2006) ilustra los procesos socio cognitivos constituyentes del punto de conexión y profundización de conocimiento mutuo entre los agentes externos e internos. En consecuencia, Montero (1984; 1994; 2006; 2015) sustenta que la responsabilidad social de los involucrados y las relaciones colectivas en el proceso de percepción y de estructuración cognitiva fortalece el control de las circunstancias del entorno a través de acciones psicológicas, acordes al contexto sociocultural visto como punto de encuentro del conocimiento a partir de las realidades comunitarias.

En términos del fortalecimiento, Montero (2009) ha encontrado variedad de procesos de intervención comunitaria en cuanto a que pueden hallarse procesos exitosos, otros no tanto, relaciones que no logran acoplamiento, que lo logrado puede ser fugaz o discontinuo. No obstante, el encuentro entre agentes internos (AI) participes de la comunidad y agentes externos (AE) son acercamientos que pueden llegar a ser una “ruptura de la sensación y percepción de aislamiento, de soledad, de abandono y falta de sentido del yo y del nosotros, en el mundo; así como el desarrollo de una posición cada vez más crítica y consciente” (Montero, 2009, p. 618).

La búsqueda de fortalecimientos y transformaciones supuestamente se establecen en la capacidad de abrirse a los motivos y problemas en el diálogo, con miras a decisiones y articulaciones de acciones indispensables para lograr cambios significa-

tivos en los contextos; “supone también que se debe trabajar con ánimo abierto al descubrimiento, a la crítica y al análisis” (Montero, 2009, p. 619). Más allá de intervenir para imponer el poder hacia el otro, en las intervenciones las finalidades claras y la participación social son ejes de procesos con intenciones de transformación social, en el respeto y reconocimiento de la diversidad. En este sentido para Montero (2009) es importante resaltar que “el trabajo comunitario debe tener por norte la transformación de la comunidad, con la participación y decisión de miembros de esa comunidad, sabiendo que se trata de entes plurales, complejos y diversos en su conformación” (p. 621).

El psicólogo en su rol orientador o acompañante reflexiona como participante con otros, genera conocimiento acorde al contexto y aplica los recursos psicosociales culturales, hace proyecciones organizadas con mayor precisión en documentos acorde con las necesidades de la comunidad, las observaciones de reacciones de los participantes, los modos de actuar, pensar desde las reflexiones y contradicciones que surgen durante el proceso del planteamiento y la resolución de problemáticas entendidas estas como procesos inacabados (Montero, 2015).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico que orienta la investigación es cualitativo y eminentemente dialógico como lo plantea la psicología con énfasis social comunitario, para comprensiones, registro, apropiación y procesamiento del conocimiento de la comunidad que lo produce, así como, los procesamientos de la comunidad académica para devolver y clarificar con los participantes. A través de la clasificación, categorización e interpretación de sentidos, a través de los contenidos en las respuestas de los participantes, se logra un proceso analítico y organizador de la información que favorece la contextualización, teorización y comprensiones. De este modo, las premisas se convierten en procesos de construcción de nuevo conocimiento que se reflexiona y fundamenta para devolver a los participantes y a los interesados de la psicología teniendo como base fundamental los diálogos y las reflexiones con la comunidad académica en procesos inacabados según Krause (1995).

Este proceso, planteado como una necesidad permanente y sistemática de seguimiento a los procesos formativos, se genera para identificar las tendencias en las percepciones sobre la intervención psicosocial a partir de entrevista abierta. El grupo entrevistado corresponde a 107 psicólogos en formación y 27 docentes que expresan y realizan propuestas desde una mirada crítica constructiva, insumo para los análisis de la información, según los objetivos propuestos de identificar las siguientes categorías, que corresponden a ubicar tendencias en distintos ámbitos: Formativos; Pertinencia en los contextos; Roles de los psicólogos en los procesos con las comunidades, ubicados en un perfil del psicólogo en la intervención psicosocial, Tendencias en el conocimiento y prácticas de la comunidad educativa en relación con en el Proyecto Académico Pedagógico, PAPS 3.0 (UNAD, 2011).

Para el desarrollo de la investigación, se definieron ocho momentos, que involucran:

1. Alistamiento y procesos de reflexión de equipo, dirigido al análisis del PAPS 3.0, selección de categorías relacionadas con la intervención psicosocial y referentes afines con el interés investigativo.
2. Preparación del proceso y construcción de instrumento, para la entrevista semiestructurada, supeditada a revisión de expertos.
3. Diálogos con participantes en las entrevistas estructuradas y semiestructuradas.
4. Sistematización detallada de la información recolectada a partir de las experiencias y conocimientos de estudiantes y docentes.
5. Triangulación de la información recolectada, interconexiones con el PAPS 3.0.
6. Análisis hermenéutico de las percepciones y comprensiones sobre la articulación de las intervenciones psicosociales en el programa de Psicología bajo la óptica de la formación: intencionalidades, principios, fundamentos, pertinencia: compromisos locales, regionales y con el país, que ha enrutado la UNAD a través del PAPS 3.0.
7. Descripción de resultados de las categorías sobre las tendencias: 1. Tendencias en la formación y praxis de psicólogos sobre la intervención; 2. Tendencias en la pesquisa de conexiones con los fundamentos, fines y propuestas del PAPS 3.0; y 3. Tendencias en la pertinencia y compromiso con las realidades de las regiones y las perspectivas que propone. Atentos a otras categorías emergentes.

8. Reflexiones en espacios de semilleros de investigación y elaboración de documento sobre análisis de intencionalidades del Proyecto Académico Pedagógico Solidario, para derroteros de la formación con componentes psicosociales culturales en los territorios.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados, se realiza una síntesis del estudio realizado en el 2011, en un contexto reflexivo, iniciando semillero, en el que surgen versiones diferentes que nos llevan a pensarnos como tutores nuevos y estudiantes inaugurando semillero, con el interés de profundizar en el conocimiento de la Psicología, planteada con énfasis psicosocial en el PAPS 3.0, como carta de navegación orientadora de los programas, entre otros, del programa de psicología que nos ocupa.

La lectura iniciada, de dicho documento, va presentándose como un texto histórico crítico de la situación del país en contextos locales, regionales y, así mismo, conteniendo propuestas formativas contextualizadas y comprometidas en abordajes sustantivos de extensión, proyección social, investigación y con una finalidad principal: transformaciones con las comunidades. Las primeras lecturas nos llevan a querer profundizar y a reconocer las diferencias y puntos de encuentro del pensamiento de la comunidad educativa, con supuestos epistemológicos, teorías, metodologías y conceptos en las experiencias sobre la intervención, consideradas en esa época, como propuestas para abordar las comunidades, además de la investigación.

Se realizan diálogos, que van configurando significantes sobre las categorías planteadas, para llegar a hallazgos en el proceso, en los procedimientos de interpretación para la ordenación cuidadosa de la información y en los procedimientos de sistematización y fundamentación de los contenidos de la información.

Los análisis hermenéuticos, fueron agrupándose cualitativamente en matrices de temáticas semejantes en las categorías, estableciéndose frecuencias de presentación de los significados y sentidos emergentes, que, al agruparse y procesarse en porcentajes, configuran unos índices cuantitativos de los contenidos cualitativos,

surgiendo indicadores de las tendencias en porcentajes de mayor a menor y media, del conocimiento de la comunidad educativa, visible en las gráficas y que se exponen a otras formas de interpretación, además de los relatos y las narrativas, citando las consideraciones de Krause (1995):

La ciencia es la construcción de conocimiento acerca de algo (supuestamente) externo, acerca de nosotros mismos o acerca de la relación entre nosotros y lo (supuestamente) externo, que sigue ciertas reglas establecidas por una comunidad científica determinada, la cual se encuentra inserta en un contexto cultural e histórico específico. (p. 3).

CATEGORÍAS: TENDENCIAS EN CUESTIONAMIENTO

Las categorías que se detectan en la propuesta investigativa se han definido a partir de las bases conceptuales que sustentan el proyecto PAPS 30 y se han agrupado en las siguientes temáticas sobre tendencias:

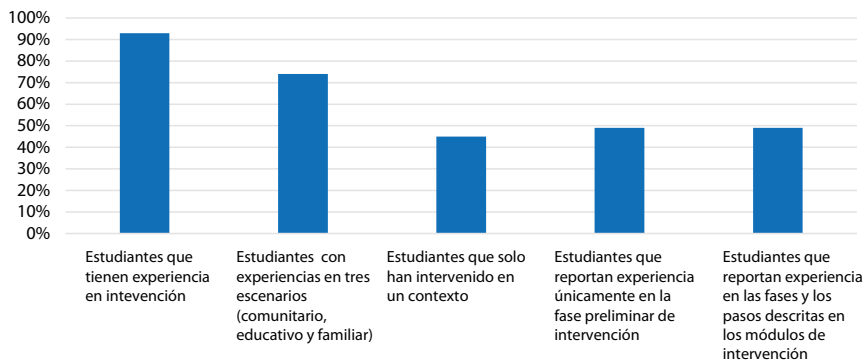
1. Tendencias en la formación sobre experiencias de intervención de psicólogos en formación.
2. Tendencias en la pesquisa de conexiones con los fundamentos, fines y propuestas del PAPS 3.0.
3. Tendencias en la pertinencia y compromiso con las realidades de las regiones y las perspectivas que proponen.
4. Tendencia en roles de los psicólogos interventores en formación, componente del perfil psicólogo interventor.
5. En atención a otras categorías emergentes o indicadores propuestos por la Comisión de Desarrollo sostenible y Sustentable de las Naciones Unidas (ONU), en el PAPS 3.0.

Las agrupaciones de la información por porcentajes subrayan los indicadores que muestran índices de las tendencias en la intervención psicosocial y en la coherencia con el PAPS 3.0, actualmente en el conocimiento y experiencia de la comunidad educativa.

CATEGORÍA 1: TENDENCIAS DE LAS INTERVENCIONES REALIZADAS DESDE DIÁLOGOS SOBRE LAS EXPERIENCIAS CON LOS ESTUDIANTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los porcentajes más altos de las tendencias sobre las intervenciones se han ubicado entre el 95% y 70%, en las experiencias de los participantes estudiantes en prácticas profesionales, y el más bajo entre el 45% y 49% que tiene algunas nociones de etapas preliminares del proceso de intervención, indicando una brecha en las comprensión de estos procesos, en la etapa final de la carrera, por lo que surge la necesidad de estudios en este sentido, antes de llegar a las prácticas profesionales.

Gráfico 1. *Experiencias de estudiantes en contextos y escenarios*



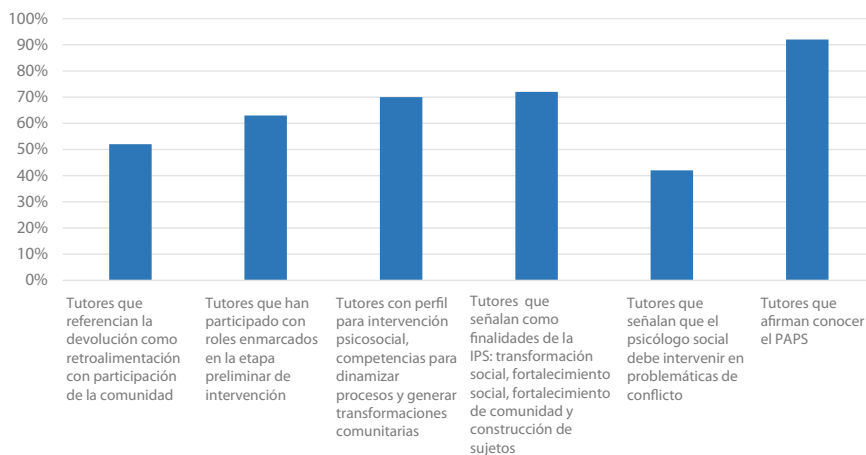
Fuente: elaboración propia.

En el caso de los estudiantes, el 93% de aquellos que están realizando prácticas han tenido experiencia de intervención durante la formación, indicando una experiencia significativa en distintos contextos. En los cursos de acción psicosocial, comunitaria, educativa y familiar se ubica el 74 % de la población, los estudiantes que solo han intervenido en un contexto con 45 %, seguido de los estudiantes que reportan fases de intervención dentro de la etapa preliminar con 49 % y, finalmente, con 48 % los estudiantes que tienen noción de fases y pasos descritos en los módulos del curso de intervención, aunque requieren de mayores comprensiones.

Desde la perspectiva de los tutores, se destacan dos propuestas que tienen que ver con las finalidades y las intencionalidades del PAPS 3.0, como categoría para tener en cuenta en el proceso investigativo y en el programa de Psicología. De manera unánime, en su gran mayoría aseguran conocer el PAPS.

CATEGORÍA: TENDENCIAS IDENTIFICADAS Y RELACIONADAS CON CONEXIONES CON LOS FUNDAMENTOS, FINES Y PROPUESTAS DEL PAPS 3.0

Gráfico 2. Tendencias en coherencia con fines transformadores en los procesos



Fuente: elaboración propia.

Como se expresa en la gráfica anterior, el 93% de los tutores afirma conocer el PAPS 3.0.; el 75 % de la comunidad académica de tutores reconoce el PAPS como elemento crucial para dinamizar procesos y generar transformaciones con la comunidad; se ubican con un 70% los tutores que señalan como finalidad de la IPS: la transformación social, el fortalecimiento de la comunidad y la construcción de sujeto, constituyéndose estos aspectos mencionados en el PAPS 3.0 en el indicador del horizonte al cual se acoge un 70 % de tutores; aunque hay un 93 % de tutores que han leído el PAPS 3.0 y un 23 % que no menciona o no se ha apropiado de los fines transformadores de la Psicología con impronta psicosocial, contextualizada y crítica constructiva.

Las tendencias mencionadas se articulan con el PAPS 3.0 al conectarse con el eje comunicativo, político social y comunitario que promueve el reconocimiento del otro:

La propuesta de un nuevo modelo de desarrollo significa reconocer el conflicto social como un elemento real de la existencia humana; y, demostrar que la complejidad del proceso de solución pacífica de los conflictos, parte de la comprensión y explicación de los intereses encontrados y del mejoramiento de las interrelaciones sociales, lo cual exige una nueva visión de las situaciones que los generan. (UNAD, 2011, p. 192).

Al respecto, el 37% de la comunidad académica señala que tiene experiencia en abordaje de población vulnerable, entendiendo esta, como personas que se encuentran en situación de desplazamiento, menores trabajadores, trabajadoras sexuales, maltrato infantil, reinsertados, desmovilizados, habitantes de la calle, entre otros. Esta tendencia muestra un puntaje bajo sobre la conexión entre las finalidades del PAPS 3.0 de inclusión social, equidad y academia en las intervenciones. En coincidencia con lo propuesto en UNAD (2011), “en la interacción y relación ética nos reconocemos como iguales, respetamos nuestra dignidad como personas y encarnamos los principios de fraternidad, justicia, equidad” (p. 188). En sincronía, Cantera Espinosa (2004) relaciona la intervención comunitaria como “un componente básico e inseparable de la investigación intervención comunitaria, de los valores y finalidades de esta intervención que tienen que ver explícitamente con el logro de niveles socialmente aceptables de bienestar, justicia, libertad, igualdad y protección social” (p. 149).

Con respecto al Ethos presente desde los inicios en la fundación de la universidad, indicado en el PAPS 3.0, se identifican los fines de formación integral y ética ecológica.

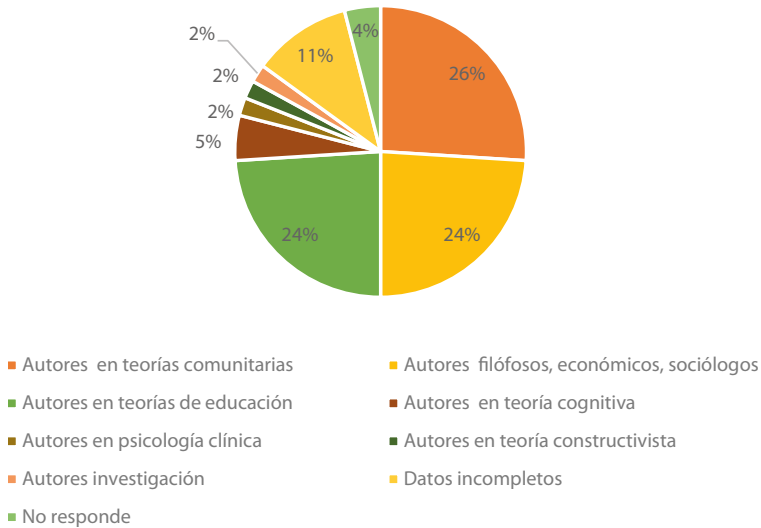
Formación Integral. La Institución promoverá la formación integral sobre una base científica, ética y humanística en el marco de la sociedad del conocimiento, que permita generar competencias acordes con los procesos formativos, ejercer liderazgo con conciencia social y contribuir a la construcción de una sociedad solidaria, justa y libre. Ética Ecológica. La Institución fomentará la conservación del patrimonio socioeconómico, ambiental y cultural de las regiones, mediante una producción limpia y competitiva que contribuya a la sostenibilidad de las generaciones futuras. (UNAD, 2011, p. 36).

Por su parte, la ley 30 propone una redimensión universitaria que asume la UNAD y desde donde se propone redefinir y reinventar la subjetividad dentro de sus finalidades, así:

La transformación de la UNAD en términos de la Ley 30 de Educación Superior en Colombia, no solo reafirmó el sentido histórico y la legitimidad social de su existencia, sino que le exigió un profundo debate y reflexión acerca de su episteme y de su ethos institucional para redefinir y reinventar escenarios, subjetividades, intersubjetividades y sujetos universitarios como condición para la sostenibilidad holística y la efectividad institucional en el contexto de la sociedad global. (UNAD, 2011, p. 6).

CATEGORÍA: TENDENCIAS EN ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LAS INTERVENCIONES REALIZADAS

Gráfico 3. Modelos y autores que orientan la intervención

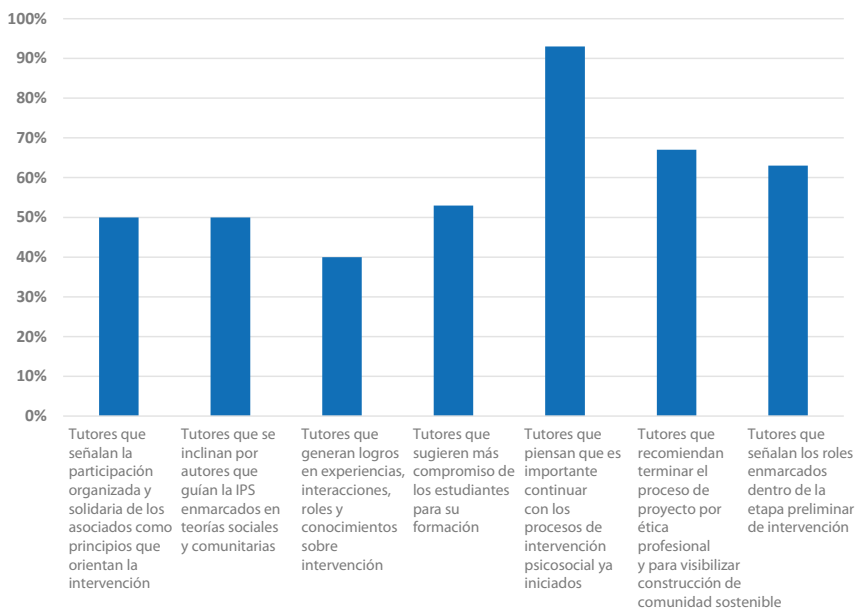


Fuente: elaboración propia.

Un 50% de la comunidad educativa hace referencia a distintos modelos y teóricos que guían la intervención psicosocial desde teorías sociales y comunitarias y otras clínicas, cognitivas, constructivistas, filosóficas, económicas, lo que implica que, en el énfasis psicosocial, la comunidad educativa analiza diferentes corrientes de pensamiento. Por ello, se considera que fue este un momento de dispersión de modelos que llevó a precisiones posteriores en la Psicología con impronta psicosocial, tendencia en la formación orientada colectivamente en el PAPS 3.0 y actualmente en el PAPS 4.0, y que, desde la psicología social comunitaria, la intervención social se ha asumido y se sigue asumiendo en las últimas renovaciones curriculares, considerándola como acción psicosocial. En el 2013, se mantuvo la propuesta del PAPS 3.0, correspondiente a analizar la relación entre la vida cotidiana y las acciones psicosociales en diálogos reflexivos con las comunidades, tanto desde los proyectos institucionales como de los mismos procesos de organización comunitaria que se proponen, y así, consolidar los encuentros psicosociales en escenarios críticos de historia en los contextos, a partir de los cuales emerjan las comprensiones de las realidades y las creaciones colectivas.

Sobre las fases y pasos descritos en los módulos, el 48% de los estudiantes consultados iniciando prácticas, mencionan no tener noción de fases y pasos descritos en los módulos indicando que, aunque hay una tendencia mediana a nombrar fases, todavía no se evidencia la comprensión de la intervención como un proceso organizado, puesto que se hace referencia, primordialmente por parte de los estudiantes, a intervenciones que se presentan en etapas preliminares. A la fecha de hoy, el sistema de prácticas es un modelo en afinidad con lo que se recomienda en el PAPS 3.0, donde se especifica “la formación practico-social se refiere al desarrollo del ser humano como persona y ciudadano [...] a partir del sentido de pertenencia social y de la intervención organizada, reflexiva, libre y solidaria” (p. 210).

Gráfico 4. Categoría emergente: Procesos iniciados hacia proyectos sostenibles con mayor compromiso de estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Una de las propuestas de intervención, denotada por los tutores con un 68%, se relaciona con la continuidad en los procesos iniciados en una comunidad y los que se han adelantado, dando apertura a las posibilidades de desarrollo humano sostenible en beneficio de las mismas comunidades y contextos. Por la misma línea de continuidad se observa que, el 67% de la comunidad académica expresa la necesidad

de dar continuidad a la fase diagnóstica en dos sentidos: uno, finalizar el proceso de intervención por motivaciones éticas; y dos, como cimiento de comunidades sostenibles. El 49% de estudiantes reporta fases de intervención en la etapa preliminar; al respecto, el PAPS 3.0 argumenta que la UNAD es reconocida por la “pertinencia de sus ofertas y por el compromiso y aporte de su comunidad académica al desarrollo humano sostenible de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social” (UNAD, 2011, p. 34).

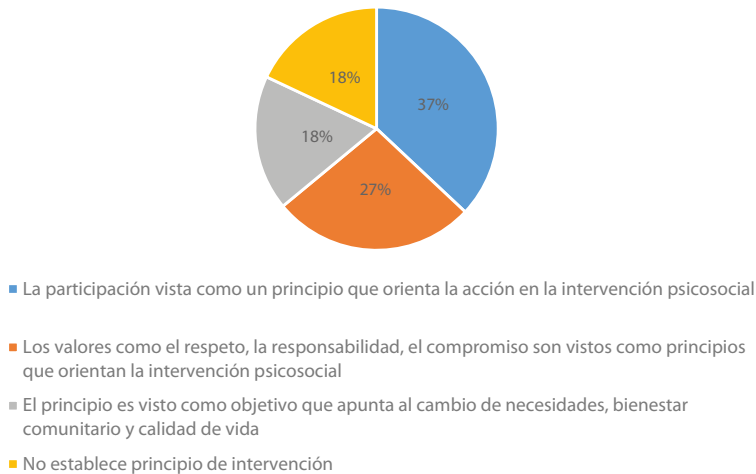
Dadas las intervenciones realizadas mayoritariamente en fase de diagnóstico y evaluación de necesidades, el 60% de la comunidad académica hace mención de fases y pasos del diagnóstico y evaluación de necesidades en la etapa preliminar, convirtiéndose esta en la de mayor recordación entre la comunidad académica. Esta tendencia podría ser fructífera como competencia de comunidad académica que posibilita el diseño de propuestas con la comunidad. Al respecto Montero (2006) afirma que:

Es necesario, luego de establecer el diagnóstico, que conjuntamente con la comunidad se diseñe una propuesta de solución, es decir, que será indispensable adelantar la etapa de planificación sistemática de las acciones que se van a llevar a cabo para solucionar la problemática. (p. 197).

Las anteriores propuestas afines con las directrices de la formación Unadista, coinciden con el porcentaje de conocimiento del PAPS 3.0, ya que el 93 % de la comunidad académica conoce el Proyecto Académico Pedagógico Solidario y tiene experiencia en un 95 %, convirtiendo estos porcentajes en respaldo a la alta tendencia de la comunidad educativa a hacer intervención, por lo menos en un campo, durante su proceso de formación como psicólogo en la UNAD.

En relación con los principios que orientan la acción en la intervención psicosocial, se evidencia que el 37 % corresponde a la participación, seguido de un 27 % que hace énfasis en los valores como el respeto, la responsabilidad y el compromiso; así, con el 18 % se ubican las percepciones que dan cuenta de los principios vistos a modo de objetivo, que apuntan al cambio de necesidades, bienestar comunitario y calidad de vida, y el 18% restante no reconoce principios durante el proceso de intervención. Son puntajes que se ubican en índices bajos, lo cual señala la necesidad de hacer claridad epistemológica, teórica y metodológica en la formación, en los cursos y semilleros, y prácticas profesionales, para estos procesos de intervención, acciones psicosociales e investigación en las realidades comunitarias.

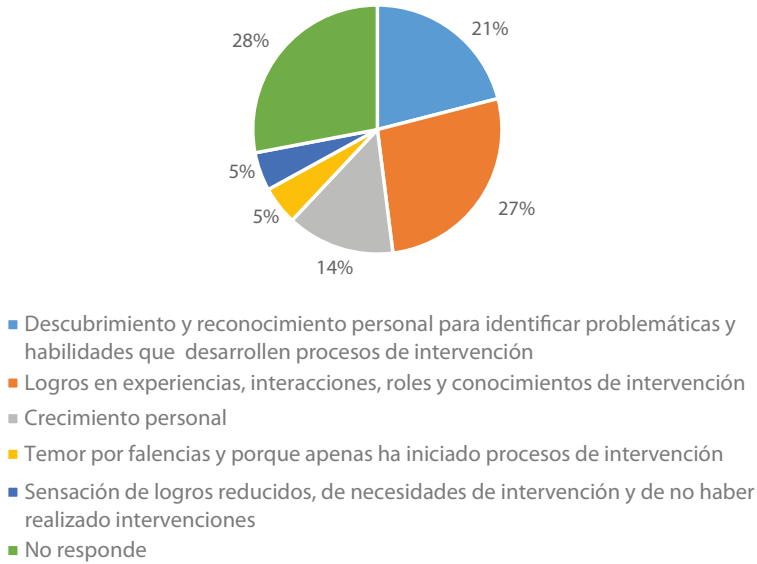
Gráfico 5. Principios orientadores de la intervención y de los interventores



Fuente: elaboración propia.

Como uno de los principios sobre el ser y los roles del interventor podría visualizarse entonces el ser integral como el “ser inacabado”, el que se declara en el PAPS de la UNAD y que se asume en esta propuesta para la intervención psico social: dinámico, activo, capaz de transformar el mundo, de propiciar diálogos de saberes en la búsqueda de verdades inacabadas, capaz de autodeterminarse y de tomar decisiones respecto a su modo de ser en el mundo y de asumir su vida y su futuro, enraizado en lo afectivo de las relaciones primarias, que actúa en las relaciones secundarias o cotidianas y que se apropia de las relaciones terciarias, como lo planteaba Baró (2006) como ciudadano consciente y participante en la estructura social, portador de fines trascendentes, puesto que necesita entregarse a los demás para lograr su “ser histórico” “político”, más allá de su ser social.

Gráfico 6. Tendencias en roles, descubrimientos de avances y falencias en roles y comprensiones personales



Fuente: elaboración propia.

Estos porcentajes agrupados muestran que la comprensión y vivencia de los roles, relaciones y el perfil profesional del psicólogo interventor/investigador, se van construyendo en el proceso formativo y que los acercamientos a las intervenciones psicosociales, desde una cuidadosa mirada a los propios procesos y logros, destacan y reafirman la vocación y el conjunto de talentos puestos en escena en el momento de realizar las intervenciones en los distintos campos de la psicología.

El énfasis psicosocial Unadista aporta elementos fundamentales que se proyectan socialmente a partir de las prácticas profesionales. La comunidad académica ha hecho un proceso de reflexión para decantar los resultados que arroja esta investigación, desde la cual se reconoce la proliferación de diversas percepciones individuales que confluyen en concluir que la cátedra de intervención psicosocial articula la identidad del perfil del psicólogo egresado de la UNAD, como un profesional ético, dinámico.

Tendencia a guiarse por un principio orientador de participación, que al parecer re-significa su propia participación y auto determinación, en la que transformando se transforma en sus procesos de subjetivación. Como se mencionó anteriormente, la

comunidad educativa señala la participación como un principio que orienta la intervención y esta tendencia conecta con los lineamientos del PAPS 3.0 donde expresa que se “debe generar estrategias de participación que coadyuven a la autodeterminación de las comunidades, a la reconstrucción del tejido social, al desarrollo de escenarios productivos y al uso y distribución ética del poder local” (UNAD, 2011, p. 21); al respecto Max-Neef *et al.* (1993) advierte ¿qué los determina? en la satisfacción adecuada de las necesidades humanas fundamentales de ser, tener, hacer, estar, subsistencia, protección, afecto, entendimiento y participación.

Asimismo, el proceso de revisar la percepción de autores detrás de un concepto que incorpore a su lenguaje profesional, lo lleva a reconstruir su propia percepción de qué y cómo ser como profesional, dado que hay un cambio en la manera de emitir juicios orales y escritos que le conllevan a la reflexión, basado en la aplicación de un lenguaje propio del profesional que le permite adquirir credibilidad frente a sí mismo y frente a la comunidad que interviene.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Con respecto a los hallazgos, se observa en los datos de psicólogos en formación que participan en los procesos de reflexión sobre la intervención, que van afianzando en porcentajes su estructura mental, ética y política frente a la responsabilidad que le demanda la actuación como profesional, en el PAPS 3.0, puesto que, cambia su discurso otorgándole un valor al verbo que pasa del mero significado de una palabra al concepto, incorporando en el campo de investigación sus procesos, nuevos significados y modos de enunciación que implican mayor profundidad, debido a que encuentra que es escuchado en los intercambios de sentidos. Incluso; reconoce la necesidad de ser más riguroso en el uso y elección de teorías, conceptos y autores para sostener diálogos pertinentes con las comunidades, dado que sus experiencias como profesional en formación requieren ser apoyadas con argumentos propios de su formación como psicólogo.

En este capítulo se presenta la datificación de percepciones que tuvieron 107 estudiantes y 27 tutores. Lo que corresponde a la primera etapa de investigación que muestra los resultados de la indagación por las tendencias de la intervención psicosocial, donde apenas se comienzan las interpretaciones y discusiones que darán el punto de partida a nuevas reflexiones que, a esta época del 2022, comprueban que se han realizado procesos de actualizaciones con la comunidad académica y estudiantes, aspiración que se plantea en esta investigación para unas siguientes etapas. Considerando los resultados actuales como un documento inacabado y provisional, punto de partida a nuevas construcciones, fruto de las devoluciones que emergen a partir de las conversaciones permanentes con la comunidad Unadista y posteriores investigaciones sobre el perfil del psicólogo Unadista, esta investigación es imprescindible no solo para conocer procesos vocacionales y para actualizar el plan profesional, sino para impulsar los compromisos histórico, éticos y políticos, inherentes a la formación Unadista en el PAPS 3.0.

El reconocimiento, la actualización y resignificación permanente de los roles, relaciones y procesos como interventores –que van actualizando el perfil como estudiantes de Psicología, investigadores de realidades y en acciones psicosociales con las comunidades, con impactos locales, regionales –es un proceso en el que se observa que las reflexiones y la sistematización de las prácticas, va proyectando a un el sentido de vida y de responsabilidad social de cada estudiante en la formación profesional (Álvarez, 2011), a la vez que incide en la comprensión e interpretación de los fines y la pertinencia de los procesos comunitarios en los diversos contextos.

Por las razones expuestas y después de analizar en profundidad el PAPS 3.0, las finalidades y propuestas son un desafío ineludible para conocer a fondo la última versión del PAPS 4.0, en relación con la percepción de los estudiantes y en sintonía con los cambios y necesidades históricas. Esto con el fin de sistematizar, evaluar y hacer seguimiento a las diferencias, a los puntos de encuentro y conexiones de la intervención con la investigación en el programa de Psicología, como lo plantea el proyecto académico. Todo esto, con el propósito de comprender los alcances de la Psicología con énfasis psicosocial, en las intencionalidades, roles, conocimientos y relaciones de los psicólogos, como interventores en los procesos comunitarios y sobre las trascendencias de relaciones de los estudiantes virtuales con las comunidades locales.

Asimismo, se considera relevante indagar sobre los casos de estudiantes que comprenden las intencionalidades del PAPS 4.0, las finalidades, los principios orientadores y los tienen en cuenta cuando inician estos procesos en las realidades y en

sus prácticas profesionales, con el propósito de relacionar estas directrices con las actualidades de la Psicología y ciencias sociales en los procesos tanto de docentes como de estudiantes, en la investigación formativa, opciones de grado y en las experiencias aplicadas, en los diversos contextos propuestos por estudiantes y profesores a nivel local, regional y nacional.

En tanto el estudiante interventor se distingue por ser lector e investigador de la realidad, con el propósito de interpretar y comprender el contexto en el cual está inmerso y generar cambios concienzudos. Lo que convierte al psicólogo-a de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en un profesional propositivo, líder de procesos, versátil para tomar decisiones y con la capacidad de influir en las transformaciones sociales que le implica su rol.

La formación Unadista se inclina por dar continuidad a procesos éticos, en los que la otredad adquiere un valor relevante, con el fin de aportar desde las posibilidades éticas y económicas a la estructura de un hombre integral en construcción.

Hay que mencionar que, el tiempo que tomó esta investigación generó procesos de reflexión permanente, con los cuales los estudiantes y docentes lograron comprender con mayor claridad la intencionalidad, la finalidad y los principios que orientan la psicología en la universidad en la realidad actual.

Las observaciones que se desplegaron bajo la óptica de una crítica constructiva aportaron en la co-construcción de subjetividades en la comunidad académica, ya que se plantea cómo la responsabilidad y el compromiso social inciden en la identidad y en los imaginarios colectivos del psicólogo-a Unadista. Es esa doble dimensión de un sujeto que está íntimamente atado a la cultura, que cuenta con espacios abiertos en la formación, con intersticios para pensarse a sí mismo y pensar lo que lo circunda. Es este el sujeto del que habla González (citado en Urreiteizta, 2009) que “deja entrever una definición de la naturaleza del hombre, reafirmada como un individuo corriente intencional e interactivo, sujeto de pensamiento y de lenguaje, capaz de incidir y de modificar la vida en la que actúa” (p. 433).

En los vínculos de pertenencia se hallan puntos de convergencia que amplían la óptica de lo que debe saber hacer el psicólogo de la UNAD. Este resultado de concientización, flexibilización, descubrimiento de sentidos y diversificación del rol en un contexto real, simultánea y paralelamente, suscita retos comunitarios para los docentes investigadores del programa de Psicología.

Se plantea en las entrevistas que el programa de Psicología, al proyectar continuidades en los procesos de intervención con las prácticas, beneficia a comunidades y regiones en la sostenibilidad de los procesos integrados a las líneas de investigación; y con la vinculación continua de grupos estudiantes practicantes y tutores beneficia los procesos adelantados, con el acompañamiento y la guía que permite superar las prácticas sueltas, solitarias desarticuladas y discontinuas.

Otro aspecto importante experimentado en el proceso investigativo es que, al abordar las comunidades, se plantean roles de profesionales en formación dinamizadores de procesos humanos, lo que implica responsabilizarse por el manejo de las propias emociones, el respeto y comprensión por el otro, pasando a ser responsable y comprometido socialmente, más allá de hacer una tarea como estudiante, para producir impacto en las dinámicas psicosociales que inciden a nivel nacional.

Se encuentra entonces que, el programa de Psicología en sus procesos y políticas de calidad, establecidas en la apuesta de educación superior, junto con los procesos de investigación pertinentes en los momentos de intervenir, aportan y aportarán a la búsqueda permanente de un ser integral ético, propositivo, capaz de involucrarse, en llevar sus talentos, saberes, experiencias a multicontextos que, mediante las sistematizaciones, seguimientos y autoevaluación de acciones, aporte al mismo quehacer del psicólogo en los procesos de formación, intervención y/o investigación, con propósitos de fortalecimiento de los sujetos a la vez que del programa de Psicología y la formación Unadista.

Habría que decir también que, las interacciones estructuradas bajo el permanente diálogo teórico y práctico en esta investigación por parte de equipo investigador de semillero y académicos logró controvertir o resignificar la pertinencia de esta investigación en el contexto del panorama actual. Las innumerables conversaciones dinamizaron las reflexiones del estudio que aquí se expone y se convierten en valiosos aportes que permiten aproximarnos a la construcción del perfil del psicólogo Unadista, que incide favorablemente en la construcción de procesos sociales a nivel nacional e internacional.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Romero, M. I. (2011, junio). El enfoque de responsabilidad social en la educación superior y las implicaciones en la formación profesional. *Desbordes*, 2(1), 49-64. https://www.researchgate.net/publication/317608579_EL_ENFOQUE_DE_RESPONSABILIDAD_SOCIAL_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_Y_LAS_IMPLICACIONES_EN_LA_FORMACION_PROFESIONAL

Battaglino, L. (2018). El Desarrollo humano como libertad: una aproximación a la propuesta del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Aporía: Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (16), 4-21. <https://doi.org/10.7764/aporía.16.673>

Cantera Espinosa, L. (2004). Psicología comunitaria de la Salud. En: G. Musitu Ochoa, J. Herrero Olaizola, L. Cantera Espinosa y M. Montenegro Martínez, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 37-54). UCO. http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=503-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria&category_slug=psicologia-comunitaria&Itemid=100225

Hernández, O. (2008). Contextualidades Complejas y Subjetividades Emancipatorias. *Seminario Internacional de Complejidad*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas CIPS; La Habana, Cuba.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39. <http://www.europhtd.net/bibliographic-items/article-in-journal/la-investigaci%C3%B3n-cualitativa-un-campo-de-posibilidades-y>

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, (7). <https://journals.openedition.org/polis/6232>

Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras. Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Nordan Comunidad; Icaria Editorial.

Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>

____ (2006). *Hacer para transformar*. Paidós SAICF.

____ (2009, septiembre-diciembre) El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcance. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626. http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000300003

Montero, M. (1994). *Psicología social comunitaria*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 32, 141-149.

Mori Sánchez, M. P. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14, 81-90. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601409.pdf>

Muñoz, D. y Alvarado, S. (2009). La integralidad como multidimensionalidad: un acercamiento desde la teoría crítica. *Hologramática*, VI(11), 103-116. http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130515070948/articuloSaraV.hologramatica11_v1pp103_116.pdf

Otano-Jiménez, G. (2015). La libertad como relación social: una interpretación sociológica del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 4(1), 98-127. <http://ried.unizar.es/index.php/revista/article/view/144>

Palma, C. (2020). Recuperar el legado de Martín-Baró: psicología social de la guerra. *Psicología para América Latina*, (33), 53-65. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000100007&lng=pt&tlng=es.

Rodríguez Espínola, S. (Coord.). (2019). *La mirada en la persona como eje del desarrollo humano y la integración social: deudas y desigualdades en la salud, los recursos psicosociales y el ejercicio ciudadano* [Documento estadístico. Serie Agenda para la equidad]. Fundación Universidad Católica Argentina. <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2019/2019-Observatorio-Documento-Estadistico-Salud.pdf>

UNAD. (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario. Versión 3.0*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

Urreitzeta Valles, M. T. (2009, mayo-agosto). La subjetividad como fenómeno socio histórico. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 19(5), 417-439. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70517703011.pdf>

Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento. *Necesidad de conciencia*, 1-155.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Voluntad de conocer*, 1-159.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana: ideas para un programa de humanidades. *El ángel de la historia*, 1-271.

NORMATIVIDAD SOBRE EL CUERPO DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO¹



Gaviota Marina Conde Rivera
PhD (C). Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás
gaviotaconde@usantotomas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2840-6155> - Colombia

Juliana Patricia Caro Perdomo
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Universidad Luis Amigó
juliana.carope@amigo.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0974-1732> - Colombia

Jairo Toro Bedoya
Derecho
Licenciatura en Educación Básica y Promoción de la Comunidad
Presidente Fundación Jhonatan
fundacionjhonatan@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2166-5389> - Colombia

Mónica Hoyos
Maestría en Gestión Humana
y Desarrollo Organizacional
Fundación Universitaria del Área Andina
ceofelicidad@worldfulness.com
<https://orcid.org/0000-0001-9291-259X> - Colombia

Camila Hoyos
Especialista en Gerencia del Talento Humano
atencionplena@worldfulness.com
<https://orcid.org/0000-0001-9291-259X> - Colombia

Edwin Gómez Serna
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Universidad Santo Tomás
edwingomez@usantotomas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4406-9619> - Colombia

1 Ensayo. Producto de investigación FODEIN 2020, Grupo de investigación Cuerpo, Sujeto y Educación. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia.



El trabajo de investigación-intervención “Validación del modelo para la reconexión con la vida desde la experiencia corporal con víctimas del conflicto armado en Colombia (fase 3) formación de multiplicadores en el modelo de intervención psicosocial”, llevo a reflexionar acerca del contexto histórico, psicosocial, normativo, de la ley 1448 de 2011, evidenciando la importancia de acoger nuevas prácticas de civilidad, que lleven a establecer la resignificación de su victimización, en un tránsito a aportar y transformar la implementación de lo normativo, para la atención a la población víctima del conflicto armado en Colombia. Los cuatro momentos planteados son: 1. El tiempo en que aparece la Ley para el devenir víctima en Colombia, 2. ¿Cómo reparar sin el esclarecimiento histórico? 3. El carácter asistencialista de la Ley 4. Prácticas de “reexistencia” desde el cuerpo; estos cuatro elementos recaen sobre la implementación de los enfoques de derecho, el enfoque psicosocial y el enfoque diferencial, que buscan dar alternativas para el reconocimiento de lo distinto y dar visibilidad a los ritmos de la violencia que han afectado a la sociedad civil, vital esto, porque implica detenerse a observar el lugar de lo psicosocial y legitimar así, la condición de sujetos de derecho.

PALABRAS CLAVE

Territorio, sujetos de derecho, lo psicosocial, Ley 1448 de 2011, prácticas de reexistencia.

KEYWORDS

Territory, subject of rights, the psychosocial, Law 1448 of 2011, re-existence practices.

INTRODUCCIÓN

El escrito que se presenta a continuación emerge posterior al trabajo de investigación-intervención “Validación del modelo para la reconexión con la vida desde la experiencia corporal con víctimas del conflicto armado en Colombia (fase 3) formación de multiplicadores en el modelo de intervención psicosocial”; proyecto de corte etnográfico, propuesto desde el Grupo de Investigación Cuerpo, Sujeto y Educación de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, sede Bogotá, y desarrollado en alianza con la Universidad Luis Amigó, la Fundación Jhonatan y WorldFulness Consultinglo, todas organizaciones de la ciudad de Manizales, lo que permitió en el año 2019 la implementación de la estrategia de formación en el Modelo para la Reconexión con la Vida desde la Experiencia Corporal, diarios de campo, líneas de vida y corpogramas, entrevistas y grupos focales; información recolectada, que llevó a cuestionarse el lugar y sentido de la normatividad y la importancia de su relación con el cuerpo.

Para el año 2020, con base en los resultados de investigación, el conjunto de organizaciones estableció la conformación de un grupo de estudio al interior del cual se realizó una lectura crítica de la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), en cuanto a las estrategias de atención y las medidas subsidiarias de asistencia en la búsqueda de restablecer la vigencia efectiva de los derechos de las víctimas, a partir de cuatro consideraciones centrales 1. El tiempo en que aparece la Ley para el devenir víctima en Colombia, 2. ¿Cómo reparar sin el esclarecimiento histórico?, 3. El carácter asistencialista de la Ley, y 4. Prácticas de “reexistencia” desde el cuerpo.

La historia reciente del conflicto armado interno en Colombia, es un momento más dentro de la sucesión de ciclos de violencia no resueltos (Zuleta, 2009), cuyo trasegar ha marcado exacerbados picos de violencia que han entorpecido el desarrollo del país generando grandes desigualdades económicas y sociales (Chaparro, 2005), delimitando así, una crisis en la relación Estado-Sociedad y en cuyas tensiones se devela el carácter multicausal de esta guerra de baja intensidad en donde lo central no es ya “la victoria militar sobre el enemigo, sino el control político y social sobre la población” (Zelik, 2011, p. 173).

Este control social de la población ha devenido en 9.031.048 personas que de manera individual y/o colectiva han sido afectadas de forma directa e indirecta por el conflicto, según el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2020); la Ley de víctimas y reparación de tierras (Ley 1448 del 2011) tiene como primera intención la de reglamentar las medidas de atención, asistencia y reparación que deben ser adoptadas por el Estado para la atención a 11 tipos de victimización², entendidos como la violación del Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Artículo 3, Ley 1448).

Si bien la Ley 1448, establece todo un andamiaje jurídico para la articulación institucional³ de la oferta y la demanda de programas para el apoyo de la población civil a partir de la asignación focalizada de recursos para la ayuda humanitaria, atención y asistencia, se encuentran en el documento legislativo tres fisuras que se evidencian desde su nacimiento en la medida en que la Ley no fue construida con las víctimas sino para las víctimas, ya que “se dirige a los individuos como entidades autónomas, separados de su contexto social” (Pereda *et al.*, 2003, p. 3) en donde se desoyen las necesidades sociales restando potencia a las víctimas frente a la restitución efectiva de sus derechos.

PRIMERA FISURA, EL TIEMPO EN QUE APARECE LA LEY PARA DEVENIR VÍCTIMA EN COLOMBIA

La Ley 1448 de 2011, promulgada y publicada en el diario Oficial número 48.096 del 10 de junio de esa anualidad y aprobada inicialmente con una vigencia de diez años en virtud de su artículo 208, es, de hecho, un despropósito, en el entendido de que en Colombia no se había dado claridad al fin al conflicto armado, mucho menos a la violencia que, como producto de este, ha generado múltiples hechos victimizantes cometidos por “actores estatales, contra estatales y paraestatales que buscan el control territorial y político del país, [lo que] ha llevado a que millones de personas sean consideradas víctimas del conflicto armado interno” (Tabares, 2011. p. 13).

-
- 2 Tipos de victimización: homicidio, desaparición forzada, desplazamiento, violaciones sexuales y otros delitos contra la integridad sexual, secuestro, despojo de tierras, minas antipersona y otros métodos de guerra ilícitos, ataques contra la población civil.
 - 3 CONPES 3726 de 2012 establece las Instituciones del Estado corresponsables del ejercicio efectivo de los derechos de las víctimas.

En este mismo sentido, es menester mencionar que, en el balance número 9 del Centro Nacional de Memoria Histórica, se reconocen más de sesenta años del conflicto en donde la acción directa se ha visto reflejada sobre la población civil y esto ha dejado millones de víctimas afectadas que han tenido que “reconstruir sus vidas en lugares desconocidos” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018. p. 1); por lo tanto, es en razón de lo anterior, que no se entiende, cómo el artículo tercero de la mencionada ley establece que, para efectos de esta norma específica:

Son víctimas aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del primero de enero de 1985 como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Artículo 3, Ley 1448 de 2011).

De la misma manera, la Corte Constitucional a través de la Sentencia C-250 de 2012 sostiene que en el periodo del primero de enero de 1985 se incrementa el número de víctimas y se empeora la violación de las normas internacionales de derechos humanos, por lo que se estipula la fecha en la norma y se declarada exequible; la Sentencia señala además, que las víctimas de los años anteriores al 1985 tendrán otro tipo de medidas de reparación “el derecho a la verdad, medidas de reparación simbólica y a las garantías de no repetición previstas en la presente ley, como parte del conglomerado social y sin necesidad de que sean individualizadas.” (Corte Constitucional, Sala Plena, C-250, 2012).

En consecuencia, el contenido de la Sentencia no se queda corta en explicaciones sobre todo el proceso surtido en el Congreso de la República para el establecimiento de la fecha “primero de enero de 1985”. Una mirada juiciosa a la misma no deja dudas sobre su exequibilidad. sin embargo, ese no es el punto, de ahí que vale la pena preguntar ¿por qué es un despropósito?, una posible respuesta es que la ley 1448 de 2011 indica que solo se aplicará a personas que hayan sufrido un daño antijurídico a partir de 1985, lo que deja a una gran cantidad de víctimas en desventaja con relación a otras; antes de 1985, las personas expulsadas fueron 19.979, las personas recibidas fueron 5.505 y las personas declaradas fueron 28.948, según el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2020).

Se consideraría que víctimas del conflicto en los años setenta con la presencia de al menos cuatro grandes estructuras subversivas: las FARC y el ELN creadas en 1964, el

EPL en 1967 y el M-19 en 1970, que sufrieron el daño jurídico mencionado entre 1980 y el 31 de diciembre de 1984, no recibirán el mismo trato que las demás.

SEGUNDA FISURA, ¿CÓMO REPARAR SIN EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO?

Otro aspecto que llama la atención del devenir de las víctimas es encontrar la respuesta a cómo se logra una reparación efectiva sin el esclarecimiento histórico del Conflicto Armado en Colombia y sin surtir el proceso de “verdad”, cuya consecuencia es que el acceso a la justicia es, por lo menos, ineficaz, por lo tanto, es emergente realizar la pregunta ¿se repara? El artículo 25 de la Ley 1448 hace referencia al derecho de las víctimas a la reparación integral de manera adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva por el daño que han sufrido como consecuencia de las violaciones de que trata el artículo 3° de la Ley 1448.

Para ello se tomarán medidas para la restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica. Cada una de estas medidas será implementada a favor de la víctima dependiendo de la vulneración en sus derechos y las características del hecho victimizante. (Art. 25, Ley 1448 de 2011).

La reflexión que se quiere hacer no es respecto a la reparación en sí misma, ya que luego de la promulgación de la Ley, se reglamentó la forma en que se debe hacer la restitución, el tema de las indemnizaciones, cómo procede la rehabilitación, la satisfacción y las garantías de no repetición. Lo que se quiere es que no pase desapercibido que, para llegar a esta parte del proceso, la víctima debe saber la verdad, debe conocer todos los acontecimientos en virtud de escenarios de modo, tiempo y lugar de los hechos, pero especialmente a “los por qué”, que muy seguramente le ha rondado en la cabeza desde el momento mismo de acaecido el hecho victimizante. Preguntas que pueden ser, entre otras, las siguientes: ¿por qué me lo mataron?, ¿por qué tuvimos que huir?, ¿por qué nos hicieron tanto daño?, ¿qué pasó con mi hijo? ¿dónde está? y ¿estará vivo?

El dolor continuará, la desesperanza continuará. Ahora bien, si hay un esclarecimiento absoluto de lo sucedido en el antes, el durante y el después del hecho victimizante, seguramente todas estas medidas lograrán su cometido; especialmente porque en las medidas contempladas en la Ley 1448 de 2011 aparece en el horizonte de las

víctimas como una tenue luz de esperanza a la que se acercan con su dolor, ya apaciguado por el tiempo, aplacado por la distancia y consolado por la cantidad de lágrimas derramadas. Y es justamente en este punto donde empieza un nuevo calvario.

Primero, reconocerse como víctima del conflicto armado interno parece trivial, pero una buena cantidad de personas que sufrieron del daño antijurídico en el marco del conflicto armado no se identifican como víctimas, no conocen el contexto en el que su familiar fue asesinado o las circunstancias que rodearon y motivos que les hizo salir corriendo de su finca una noche fría y lluviosa dejando atrás todas sus propiedades y pertenencias individuales e iniciando su peregrinar por los cinturones de miseria de los grandes poblados urbanos y capitales de Departamento (Molano, 2009). No saben cómo adecuar el hecho victimizante a la experiencia vivida, seguramente porque el paso inexorable del tiempo ha hecho que sus recuerdos estén hoy ennegrecidos.

Cuando se supera esa primera talanquera mental, viene una segunda: el no saber a qué autoridad o a cuál oficina se debe dirigir, qué documentos debe llevar consigo. Las expresiones que más escuchan son “espere al doctor”, “el doctor ya te atenderá”, “aquí no es”, “vaya a”, “diríjase a” y entonces comienza otro tipo de peregrinación, la de transitar por los organismos gubernamentales: Personería, Defensoría del Pueblo, Alcaldía, hasta que, de tanto caminar y hablar con unos y con otros, llega a la Unidad de Víctimas.

En tercer lugar, y luego de llegar al sitio adecuado, enfrenta otro dilema, el de tipo psicológico que golpea lo más profundo de su ser, contar o no contar sobre lo acaecido, sobre el hecho victimizante, sobre la circunstancia que le hizo víctima: la revictimización, sobre la cual se ha manifestado la Corte Constitucional a través de varias sentencias, especialmente la SU-648 DE 2017, en la que se reconoce que una persona puede ser revictimizada por el Estado a partir de la ejecución de los protocolos de atención, donde se presentan los siguientes riesgos:

Se exponen nuevamente a ser revictimizadas, por cuanto son objeto de nuevas amenazas, lo cual se constituye en una barrera y un obstáculo para el goce efectivo de su derecho de acceso a la justicia. Esto es especialmente grave cuando se trata de personas que, además, son sujetos de especial protección constitucional. En estos casos se han tomado medidas de protección individuales, pero también generales. (Corte Constitucional, Sala Plena, SU-648, 2017).

Otro tipo de revictimización es la emocional, cuando la persona, como requisito para acceder a unos beneficios del Estado debe (o tiene) que contar nuevamente lo sucedido ante los funcionarios que, en muchos casos, escuchan con cierto desdén. La Corte Constitucional en Sentencia C-470 de 2014 se refiere a este tipo de revictimización cuando no se atienden de manera efectiva y ágil las necesidades de la víctima, generando lo que Montada y Albarrán (como se citó en Corte Constitucional, Sala Plena, C-470, 2016) han denominado victimización secundaria, que surge como “consecuencia de la victimización primaria, donde la víctima re-experimenta una nueva violación a sus derechos legítimos” (Corte Constitucional, Sala Plena, C-470, 2016)

TERCERA FISURA, EL CARÁCTER ASISTENCIALISTA DE LA LEY

Como tercera fisura por la que debe caminar la víctima luego de identificarse como tal, es saber a qué autoridad debe dirigirse, contando nuevamente todos los pormenores del hecho victimizante. Allí inicia el proceso de materialización de sus derechos constitucionales en concordancia con el decreto Reglamentario 4800 de 2011, cuyo objeto lo estipula el artículo primero:

El presente decreto tiene por objeto establecer los mecanismos para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas de que trata el artículo 3° de la Ley 1448 de 2011, para la materialización de sus derechos constitucionales. (Art. 1, Decreto 4800 de 2011).

Ya para este punto, se encuentra con unas medidas que buscan brindarle atención, pero con múltiples obstáculos en el tránsito de una a otra, como medidas de reparación integral, lo que no les permitiría acceder al goce pleno de sus derechos. En el caso de la indemnización y restitución, como medidas de reparación, su desarticulación con los procesos psicosociales de las medidas de satisfacción y de rehabilitación, pueden incidir reiterativamente en la posibilidad de ser revictimizado y el acceso a dicha indemnización, resulte siendo un fin último incluso para ellos, al instrumentalizar la compleja realidad vivida.

Hasta aquí, se puede afirmar entonces que la Ley 1448 de 2011 y su decreto reglamentario 4800 del mismo año, lejos de ser una solución para las personas que sufrieron el daño antijurídico en medio de un conflicto armado interno, se constituye

en un escenario de desigualdad e inequidad, con un “daño” al tejido social del país, frente a la ausencia de un reconocimiento de las víctimas, cuestión que por demás se observa a toda escala, considerando que un amplio grupo de población de la Fuerza Pública y aquellos combatientes de grupos irregulares, algunas de ellas integrantes de la “Corporación Rosa Blanca”, han sido revictimizadas por el Estado Colombiano, que refuerza su trauma social frente a esta ausencia de reconocimiento social.

Cuando una parte es resquebrajada en cualquier aspecto de la dimensión del Ser, a través de actos crueles, inhumanos, degradantes, es un gran reto recuperar al individuo que ha sido lesionado (en su mente y en su cuerpo), el amor propio, la confianza, la seguridad, en unas palabras el daño interior que forma grietas tan profundas, hacen difícil la reparación, mucho más que aquellas lesiones internas, generadas en el cuerpo físico (por más cruel que haya sido su afectación).

Los recuerdos que se establecen en la memoria, que transitan en cada momento, que son evocados sin desearlos, que se convierten en la compañía más íntima de la víctima de día y noche, afecta de manera directa el proceso de recuperación, de liberación y hasta de perdón.

Lo anterior se convierte en un reto, debido a que el propósito asociado al restablecimiento del ser, requiere sí o sí de un proceso psicoterapéutico, un ejercicio interdisciplinario y transdisciplinario, en donde la víctima debe ser unida en cada una de sus “partes”, realmente de sus dimensiones: físicas, emocionales, mentales, cognitivas, espirituales, relacionales y financieras (Worldfulness, 2019), quizás haya muchos otros aspectos que se deben sanar, pero están por fuera del control, pues no se ejerce influencia sobre elementos relacionados con las instituciones, las normas y otros que se hacen preponderantes al momento de contar con una verdadera reparación.

CUARTA FISURA, PRÁCTICAS DE “REEXISTENCIA” DESDE EL CUERPO

Los determinantes sociales de la salud hacen referencia a las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

En la década de los cuarenta con la influencia causal, aceptó dentro del concepto de la salud la ausencia de enfermedad, pero, en 1978 propuso un enfoque más universal y complejo considerándola como bienestar, físico, mental y social. La incorporación del factor social como determinante de la salud, además de los factores, físico y mental, tradicionalmente considerados, supuso un cambio sustancial porque la salud dejó de depender en exclusiva del mundo de la sanidad, para integrarse también en el mundo social. Esta concepción muestra a la salud como un estado de bienestar y normalidad en la propia esfera del ser y su relación con el mundo que lo rodea en donde su sistema es susceptible a factores externos e internos del ser humano; en estos términos esta definición se considera utópica, debido a que no existe un estado completo de salud y subjetiva, porque la idea de estar bien está sujeta al propio individuo y su ajuste a la existencia, es decir depende de su percepción. (Rodríguez *et al.*, 2015).

A pesar de que desde hace varios años se habla de la importancia de la salud como un elemento integral, biopsicosocial del ser humano se observa que muchas de las actuaciones que se establecen al momento de intervenir un sujeto se hace más desde el componente biológico y no se considera otros elementos que son fundamentales para abordar integralmente al ser, mencionados párrafos arriba.

Es por ello que se desea establecer una postura de intervención desde un modelo salutogénico y del bienestar, en complemento con el patológico, este último siendo el más comúnmente usado dentro de la sociedad Colombiana y Latinoamericana, este modelo parte de lo que está mal, de lo que está dañado, de lo que hace falta, de todo aquello que puede enfermar, se observa al ser humano más como una unidad biológica, centrado en la enfermedad, en sus causas, llevándose muchas veces a la revictimización, a la carencia, por lo general privilegian servicios curativos, caros y desiguales.

El individuo a partir de este modelo asume que es heterostático, un estado dinámico de desequilibrio, el cual tiene el poder para construir sistemas complejos de percepciones, conocimientos coherentes y ordenados sin importar el caos interno, tratando de responder positivamente ante situaciones de stress. ¿De qué manera el individuo se da cuenta de su potencial de salud y responde positivamente a las demandas físicas, biológicas, psicológicas y sociales de un entorno representado por trabajo y no trabajo en constante cambio? (Rodríguez *et al.*, 2015).

El modelo salutogénico fue planteado Antonovsky, a partir de investigaciones realizadas en los sobrevivientes del holocausto Nazi que recuperaron su bienestar, se ha centrado en tres preguntas: ¿Por qué las personas se mantenían saludables a pesar de estar expuestas a tantas influencias perjudiciales?; ¿Cómo se lograron recuperar de las enfermedades? y ¿Qué tenían de especial las personas que no se enfermaron a pesar de la tensión extrema? El modelo se enfoca en la identificación de los factores que pueden actuar como mantenedores y promotores de la búsqueda del bienestar a partir de las dificultades vividas. Buscar aquello que habita dentro del ser humano, que lo conecta con su propósito y sentido de vida (Rivera de los Santos *et al.*, 2011).

Por otro lado, el modelo de SPIRE propuesto por el doctor Tal Ben Shahar, establece sus bases en la psicología positiva, especialmente en el modelo PERMA de Seligman. La psicología positiva se define como:

El estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. (Seligman 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Es definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon y King, 2001), incluye también virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad y promueve características para ser un mejor (Contreras y Esquerre, 2006).

El modelo SPIRE se compone de 5 elementos claves:

- S = Bienestar Espiritual: la vida espiritual se refiere a la importancia de encontrar un propósito y un significado a su vida, asociado también con la capacidad de tener atención plena (Mindfulness) y el concepto de estar presente en el aquí y en el ahora.
- P = Bienestar Físico: descrito como una conexión entre la mente y el cuerpo, a partir del dilema entre el estrés y el descanso, propone 3 tipos de descanso necesarios:

- **Micro:** consiste en tomar descansos de minutos u horas, en los que el sujeto integre alguna actividad deportiva, de relajación u ocio activo.
- **Mezzo:** se refiere al descanso habitual nocturno, y la posibilidad de tomar algunos días como pausa en su dinámica.
- **Macro:** definido como un descanso largo, que puede ser determinado en semanas o meses, ejemplo las vacaciones.
- **I = Bienestar Intelectual:** descrito como la capacidad de apreciar el entorno del ser humano, Seligman, 2008, argumenta que los comportamientos asociados al “buen carácter”, tienen una alta correlación con el desarrollo de la capacidad intelectual, entre estas se encuentra el deseo de aprender, la creatividad, la curiosidad, las cuales conforman la noción de virtud de la sabiduría término utilizado por Seligman.
- **R = Bienestar Relacional:** descrito como la conexión que establecemos con otros, el autor destaca que pasar el tiempo con las personas que nos importan y les importamos es el número uno de la felicidad.
- **E = Bienestar Emocional:** destaca que las emociones tienen un papel importante en la experiencia de la felicidad, depende de la habilidad de cada ser humano para activar las emociones que generan placer como la gratitud, reconoce que las emociones dolorosas, son parte del ser humano y deben tratarse con aceptación frente a la condición de que todos los seres humanos tenemos defectos y errores (Velasco, 2019).

Si adicionalmente a estas cinco dimensiones se le incluyen el bienestar mental (con el fin de intervenir por separado el componente emocional y cognitivo) y el bienestar financiero, se podrá lograr equilibrar la mayoría de las dimensiones del ser, haciendo que la recuperación y establecimiento de la salud se convierta en un proceso facilitativo para el empoderamiento, logrando grandes impactos en la vida de la víctima, llevándola a convertirse en protagonista de su presente y futuro, dejando su pasado como un aprendizaje y dando la bienvenida a una vida nueva, un proyecto nuevo con propósito y sentido que impacta en la construcción del tejido social saludable, en una nueva Colombia.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL REEXISTIR

Teniendo en cuenta los elementos del modelo salutogénico y el modelo SPIRE para lograr el potencial humano basado en el bienestar espiritual y el bienestar físico, se propone un trabajo con víctimas de orden cualitativo y colectivo, con la estrategia de talleres para la investigación/intervención, por medio de los cuales se pueda experimentar la reexistencia, a partir del sentir y hacer consciencia de la experiencia corporal, en donde se haga énfasis en la identificación de las emociones dolorosas de las mujeres víctimas de la violencia derivada del conflicto armado, desde su experiencia corporal, para con ello se intenta por medio de los escenarios colectivos (Ander-Egg, 1991) que se dé la recuperación y establecimiento de las mujeres con la identificación de sus recursos internos para la elaboración de sus duelos (por abuso sexual, abandono, migración, masacres, desplazamientos, etc.)

Se propone entonces construir sesiones de trabajo de cuatro momentos 1: Diseño de sesiones de trabajo corporal, con base en la experiencia actual de las participantes y en la literatura especializada. Momento 2: Trabajo de campo: se desarrollaron cuatro sesiones de trabajo colectivo en la modalidad de taller, de ocho horas cada una, con estrategias de trabajo corporal coherentes con el marco de referencia teórico. Momento 3: La información generada, una vez transcrita, se sometería al análisis de contenido de tipo categorial con base en las categorías a priori y atendiendo a las categorías emergentes que se revelaron pertinentes en la constitución del modelo de intervención, y se espera den cuenta de la experiencia de las mujeres participantes. Momento 4: Construcción de una propuesta de modelo de intervención para la re-existencia desde la experiencia corporal.

La propuesta de trabajo para el reexistir se piensa a manera desde la experiencia corporal. A partir de cuatro fases que se desarrollaron en cada uno de los días de encuentro: Fase 1. Fortalecer las fronteras del cuerpo y acumular recursos, desde la contención seguridad y confianza en sí misma y su relación con el entorno; Fase 2. Hacerse cargo de las emociones, estableciendo en donde se perciben e instalan en el cuerpo para reconocerse así misma; Fase 3. Favorecer la expresión para recuperar la pulsación de la vida, resignificando lo vivido a partir de ejercicios creativos; y la Fase 4. Reconectarse con el mundo desde un nuevo lugar, para la fase de reequilibración, en donde la socialización de la experiencia se presenta a manera de conversación; cada una de estas fases tiene como eje tres procesos para la conexión consigo misma: la respiración, la atención plena y el movimiento.

CONCLUSIONES

Acorde con el enfoque de derechos expreso en la Ley 1448 de 2011, se requerirá alinear la restitución en el mismo sentido de la reparación integral, y frente al hecho de que el cuerpo se debe resignificar en un espacio tiempo territorial, la ausencia de verdad, la revictimización y la postura meramente instrumental de lo normativo, se reevaluarán, ubicando un momento y contexto para la atención humanitaria y un momento y contexto para la reparación integral, con el fin de que las personas no confundan asistencialismo con atención, que se asuma lo individual pero también lo colectivo en términos de reparación y, a su vez, que se comprenda el lugar de la indemnización, pero no un todo como indemnización, ni mucho menos una sentencia judicial sin garantías de indemnización.

Debe surtir efecto para hablar desde es el reconocimiento positivo de la condición del desplazamiento forzado, el resignificar como Estado, el quiebre entre la norma y el sujeto de derechos que visiblemente, porque va en contradicción de lo estipulado en términos de dicho enfoque de derechos y al enfoque psicosocial, lo que claramente se observa en diferentes capítulos y artículos de la Ley 1448 del 2011.

Deberá acudir a diversos ámbitos socioeducativos de encuentro de la reivindicación de una plena ciudadanía, no estar ausente de un esclarecimiento histórico “donde se articule sociedad civil y el sector privado con las víctimas, el apoyo a las autoridades en los procesos de reparación y la participación activa de las víctimas” (Art. 14, Ley 1448 de 2011) y la posibilidad de acceder a la justicia y a reparación en forma simultánea, permitirá partir de una toma de decisión informada, de contar con el acceso real a un enfoque de derechos.

Para que converse lo fáctico y lo normativo será fundamental revisar con qué se cuenta para poder develar el sujeto de derecho, partiendo de un contexto que permita reflexionar acerca de la relación: territorialidad – espacio tiempo – subjetividad corporal.

Lo psicosocial acorde con Baró (1985) sugerirá repensar escenarios donde se tejan realidades y reflexiones intersubjetivas, cuyos cuestionamientos permitan cocrear modos de abordar al individuo, que trasciendan lo mediato y lo ubiquen en lo relacional, en la posibilidad de comprender lo humano y resignificarlo constantemente,

a través de los cambios de un contexto siempre en emergencia y constante transformación, en su interacción; de pensarse lo cultural, el género, las etapas de desarrollo y en general lo consecuente con ello, el desarrollo humano.

BIBLIOGRAFÍA

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Balance 9: La memoria nos abre caminos. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/memoria-camino.html>

Chaparro, A. (2005). Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado-nación en Colombia. *Revista Socio-Jurídicos*, 7, 411-469. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/474>

Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011

Corte Constitucional, Sala Plena. Sentencia C-250, M.P. Humberto Antonio Sierra Porto; 28 de marzo de 2012.

Corte Constitucional, Sala Plena. Sentencia C-470, M. P. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo; 31 de agosto de 2016.

Corte Constitucional, Sala Plena. Sentencia SU-648, M. P. Cristina Pardo Schlesinger; 19 de octubre de 2017.

Decreto 4800 de 2011. Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.289 de 20 de diciembre de 2011. Departamento Nacional de Planeación y Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). Lineamientos, Plan de Ejecución de Metas, Presupuesto y Mecanismo de Seguimiento para el Plan Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas [Documento CONPES 3726]. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/3726.pdf>

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096 del 10 de junio de 2011. <https://www.ictj.org/sites/default/files/subsites/colombia-linea-tiempo/docs/Ley1448/ley1448.pdf>

Martín-Baró, I., Punamäki, R. L., Rozitchner, L., Dobles, I., Bustos, E., Becker, D., Kovalskys, J., Castillo, M. I., Gómez, E., Lira, E., Murillo, A., Rincón, L., Salamovich, S., Goldberg, A. y Arón, A. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. UCA Editores. <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/358>

Molano, A. (2009). *Desterrados, crónica del desarraigo*. El Áncora.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Cerrando la brecha: la política de acción sobre los determinantes sociales de la salud*. https://www.who.int/sdhconference/discussion_paper/Discussion-Paper-SP.pdf?ua=1

Pereda, C., De Prada, M. Á. y Actis, W. (2003, junio). *Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Conferencia del Colectivo IOE. Encuentro de la Consejería de Juventud Córdoba. https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95

Rivera de los Santos, F., Ramos, P., Moreno, C. y García, M. (2011) *Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud*. *Revista Española de Salud Pública*. <https://www.scielosp.org/article/resp/2011.v85n2/129-139/es/>

Rodríguez, M., Couto, M. D. y Díaz, N. (2015). *Modelo salutogénico: enfoque positivo de la salud. Una revisión de la literatura*. *Acta Odontológica Venezolana*, 53(3), <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2015/3/art-19/>

Tabares Ochoa, C. M. (2011, enero-junio). *Reflexiones en torno al devenir sujeto político de las víctimas del conflicto armado*. *Estudios Políticos*, (38), 13-37. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3323/1/TabaresCatalina_2011_ReflexionesDevenirSujetoPolitico.pdf

Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2019). *Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Velasco, G. (2019). Modelo de bienestar SPIRE de Tal D. Ben-Shahar. <https://gerry-velasco.wordpress.com/2019/02/13/modelo-de-bienestar-spire-de-tal-d-ben-shahar/>

Zelik, R. (2011). La guerra asimétrica. Una lectura crítica de la transformación de las doctrinas militares occidentales. *Estudios Políticos*, (39), 168-195. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/11760>

Zuleta, M. (2009). El mundo enigmático de la moral: una hermenéutica sobre el saber alrededor de la guerra en Colombia. *Nómadas*, (31), 26-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112061003.pdf>



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

