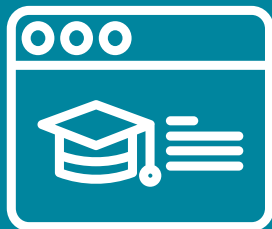




Familia y escuela en el mundo contemporáneo



Melba Ximena Figueroa Ángel
Jorge Mario Jaramillo Pérez
Editores académicos



Familia y escuela en el mundo contemporáneo

Familia y escuela en el mundo contemporáneo

Melba Ximena Figueroa Ángel
Jorge Mario Jaramillo Pérez

EDITORES ACADÉMICOS



Calvo García, Mariana

Familia y escuela en el mundo contemporáneo/ Mariana Calvo García, [y otros quince autores];

Editores académicos, Melba Ximena Figueroa Ángel y Jorge Mario Jaramillo Pérez, Bogotá:

Ediciones USTA, 2020.

335 páginas; gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores,

ISBN: 978-958-782-416-2

E-ISBN: 978-958-782-417-9

1. Familia y escuela 2. Relación familia -- Escuela 3. Educación -- Aspectos culturales

4. Hogar y escuela 5. Familia -- Aspectos sociales I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.72

CO-BoUST



© Mariana Calvo García, Ingrith Gyneth Galvis Gil, Mariana Andrea Pinillos Guzmán, Jorge Mario Jaramillo Pérez, Luis Felipe González Gutiérrez, Ana Lucía Jaramillo Ortiz, Tatiana Andrea Lasso Valbuena, Luisa Fernanda Martínez Villa, Jorge Mario Jaramillo Pérez, Luz Amparo Serrano Quintero, Teresita Bernal Romero, Daniel Felipe Durán Mongua, Liz Alejandra Durán uriza, Viviana Carolina Pineda Ribera, Paula Andrea Coronado Cárdenas y Melba Ximena Figueroa Ángel, autores, 2020

© Melba Ximena Figueroa Ángel y Jorge Mario Jaramillo Pérez, editores académicos, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: María del Mar Agudelo

Diagramación y montaje de cubierta: Yully Cortés

Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-416-2

E-ISBN: 978-958-782-417-9

Primera edición, 2020

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	II
--------------	----

PARTE I

COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA	17
--	----

¿CÓMO LA RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA INTERVIENE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD?	19
---	----

Mariana Calvo García
Ingrith Gyneth Galvis Gil
Mariana Andrea Pinillos Guzmán

PARTE II

LA FAMILIA EN SUS DIFERENTES DIMENSIONES	51
--	----

LA FAMILIA EN EL CONTEXTO DE LA CIBERCULTURA	53
Jorge Mario Jaramillo Pérez Luis Felipe González Gutiérrez	

LA FAMILIA COMO SUJETO POLÍTICO	83
Mariana Andrea Pinillos Guzmán	

FUENTES DE CONFLICTIVIDAD EN LA FAMILIA ACTUAL	109
Ana Lucía Jaramillo Ortiz	
Tatiana Andrea Lasso Valbuena	
Luisa Fernanda Martínez Villa	
Jorge Mario Jaramillo Pérez	

LA MEDIACIÓN COMO ESTRATEGIA PSICOJURÍDICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FAMILIA	135
Luz Amparo Serrano Quintero	

SISTEMAS DE APOYO ALTERNATIVOS A LA FAMILIA EN COLOMBIA	167
Teresita Bernal Romero	

PARTE III

LA ESCUELA EN SUS DIFERENTES DIMENSIONES	193
--	-----

LOS NUEVOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESCUELA	195
Daniel Felipe Durán Mongua	
Liz Alejandra Durán Uriza	

LA ERA DIGITAL EN LA ESCUELA: REFLEXIONES PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	229
Luis Felipe González Gutiérrez	
Jorge Mario Jaramillo Pérez	

EL MANEJO DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	273
Viviana Carolina Pineda Rivera	
Paula Andrea Coronado Cárdenas	

LA CONVIVENCIA ESCOLAR: MÁS ALLÁ DEL MANUAL	301
Melba Ximena Figueroa Ángel	
SOBRE LOS AUTORES	329

Lista de tablas y figuras

LA FAMILIA COMO SUJETO POLÍTICO

Figura 1. Participación y tiempo en las actividades de trabajo no comprendido en el Sistema de Cuentas Nacionales	97
---	----

SISTEMAS DE APOYO ALTERNATIVOS A LA FAMILIA EN COLOMBIA

Figura 1. Modalidades de protección	176
-------------------------------------	-----

LOS NUEVOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESCUELA

Figura 1. Sistema dominante de interacción	202
--	-----

EL MANEJO DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Tabla 1. Normatividad en Colombia en relación con la diversidad	282
---	-----

Figura 1. Percepción gráfica de la relación entre los valores y las habilidades socioemocionales y su afección a la diversidad	293
--	-----

Tabla 2. Conceptualización asociada a los valores y a las habilidades socioemocionales	293
--	-----

Introducción

El mundo cambia cada vez más rápido y todo se percibe temporal, pasajero e inestable. El entorno material y los saberes, las creencias, los valores y las ideas que profesan las personas varían. Al reconocer la inmensa diversidad de cosmovisiones y modos de vida posibles, la confianza en verdades absolutas y universales se desvanece, pero la necesidad de dialogar y de llegar a acuerdos para, juntos, adaptarnos a las nuevas realidades e impulsar transformaciones que contribuyan a garantizar la sostenibilidad de nuestra vida en el planeta crece.

La tarea es urgente, y si bien disponemos de herramientas que nos permiten comunicarnos en tiempo real, para coordinar esfuerzos y lograr objetivos comunes, enfrentamos grandes obstáculos, como el actual modelo socioeconómico. Al promover una creciente desigualdad —entre las regiones y dentro de los países—, limita drásticamente las oportunidades de desarrollo y bienestar de muchas personas, lo cual se observa en hechos violentos, injusticias y violaciones de los derechos humanos.

Frente a esta situación paradójica, cabe preguntarse por la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos: ¿cómo se están preparando para afrontar la incertidumbre que trae consigo el cambio constante? ¿Cómo se están transformando los contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización y de qué forma están siendo introducidos a la cultura de la sociedad del conocimiento? ¿Qué actitudes y capacidades es conveniente fomentar en ellos para que puedan

enfrentar con éxito los grandes desafíos que afrontamos como especie en relación con el planeta?

Todos estos cuestionamientos nos llevan a analizar el papel que están desempeñando la familia y la escuela. A estas dos instituciones sociales, dispositivos por excelencia para transmitir y preservar el conocimiento y los valores culturales, tradicionalmente les ha sido delegada la tarea de cuidar, proteger y educar a los niños y a los jóvenes para garantizar su adecuada inserción en la sociedad. ¿Cómo están cambiando? ¿Qué desafíos están afrontando de cara al futuro? ¿Qué nuevos roles están asumiendo en la sociedad del conocimiento?

Este libro constituye un intento de abordar estos interrogantes. Recoge experiencias y puntos de vista de docentes y estudiantes vinculados a las líneas de investigación Psicología, Subjetividad e Identidades y Psicología, Fenómenos Jurídicos y Transdisciplinariedad de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Conscientes del importante aporte de la academia a la construcción de nuevas comprensiones sobre la familia y la escuela en la sociedad actual, así como a la generación de estrategias que permitan afrontar, de forma constructiva, crítica y creativa, los retos asociados al actual ritmo de vida, sus investigaciones y reflexiones se centran en dichos temas.

El primer capítulo presenta una reflexión de Mariana Calvo, Ingrith Galvis y Mariana Pinillos sobre la importancia que tienen la familia y la escuela como mediadoras en el desarrollo de la subjetividad en la infancia. Las autoras resaltan el papel activo que desempeñan los niños en sus procesos de socialización y aprendizaje, así como la importancia de la relación familia-escuela para favorecer estos procesos, respetando la singularidad de cada niño y favoreciendo su inmersión y participación en la cultura.

El segundo capítulo, escrito por Jorge Mario Jaramillo y Luis Felipe González, muestra un análisis de cómo las familias se están transformando a través del contacto con las nuevas tecnologías de la comunicación. Los autores presentan los beneficios y los potenciales riesgos y perjuicios del uso de dichas tecnologías, así como recomendaciones para optimizar el proceso de inmersión de las familias en la cibercultura, de tal manera que se fortalezcan los vínculos entre sus miembros.

En el tercer capítulo, Mariana Pinillos introduce el concepto de *familia como sujeto político*. Revisa su devenir histórico, haciendo énfasis en el contexto colombiano, y muestra cómo los instrumentos legales que van surgiendo para proteger a la familia van impactando en las comprensiones que la sociedad construye sobre aquella.

En los capítulos cuarto y quinto, Ana Lucía Jaramillo, Tatiana Lasso, Luisa Martínez y Jorge Jaramillo centran su atención en los conflictos que afectan actualmente a la familia y en la forma como pueden abordarse para preservar y fortalecer las relaciones entre sus miembros. Desde una visión sistémica compleja de la familia, proponen estrategias para afrontar los conflictos. Estas estrategias pueden ser generativas cuando resignifican los conflictos para convertirlos en oportunidades de enriquecer las formas de interacción entre los sujetos.

Por otro lado, Luz Amparo Serrano analiza los alcances de la mediación como método para facilitar la resolución de conflictos en las familias. Examina sus fundamentos jurídicos y psicológicos, así como algunas de sus modalidades de aplicación, para poder juzgar qué procedimientos en la intervención serían los más adecuados, teniendo en cuenta las características particulares de las familias actuales y el tipo de problemáticas que deben resolver. El capítulo culmina con una reflexión sobre la necesidad de seguir promoviendo en Colombia formas de resolución de conflictos basadas en la conciliación entre las partes, dado que los resultados alcanzados hasta ahora son muy pobres.

En el sexto capítulo, Teresita Bernal llama la atención sobre un problema que afecta a muchos niños y jóvenes en Colombia y otros países latinoamericanos: pertenecer a familias que, por distintos motivos, son inviables, ya que no cuentan con los recursos o competencias para garantizar condiciones de cuidado, protección y educación adecuadas para sus miembros. La autora afirma que, en tales casos, se hace necesario buscar sistemas de apoyo alternativos que ejerzan las funciones que no pudo cumplir la familia original. Así, describe distintos sistemas de apoyo alternativos que se están aplicando en el país y presenta los resultados de una investigación en la que 53 jóvenes que crecieron bajo la modalidad de *acogimiento institucional* identifican

las principales funciones que cumplió el acogimiento en sus vidas y hacen propuestas para mejorarlo.

En el séptimo capítulo, Liz Alejandra Durán y Daniel Felipe Durán hablan sobre el aprendizaje escolar. Argumentan que por ser un sistema adaptativo complejo, la escuela puede aprender y adaptarse a medida que sus elementos aprenden, se adaptan e interactúan entre sí. A partir de este reconocimiento, surgen nuevos retos para la escuela que perturban el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica una verdadera transformación de la escuela desde su propio sustento lógico, pues cuestiona su sentido.

Al respecto, en el octavo capítulo, Luis Felipe González y Jorge Jaramillo reflexionan sobre la construcción del yo, así como de las relaciones humanas y los vínculos hombre-máquina en la era digital. Presentan cuestionamientos acerca del rol que debe asumir la escuela como contexto de socialización y aprendizaje, un rol que desde su punto de vista podría inspirarse en varios principios como el de transplataforma y transcontenidos en las prácticas educativas, propagabilidad del conocimiento y pedagogías transformativas, entre otros. Estos principios implican una relación más abierta entre la institución escolar y el medio externo, de tal forma que la educación se desplace cada vez más fuera del aula escolar para aportar a y recibir aportes de la comunidad, privilegiando el uso de herramientas virtuales.

En el noveno capítulo, Viviana Pineda y Paula Coronado plantean que el reconocimiento y el respeto de la diversidad en la escuela son una fuente de variedad e innovación. Esta, manejada de forma positiva, promueve procesos de aprendizaje y socialización que permiten a los alumnos expresar su singularidad y heterogeneidad, lo que representa una mayor equidad frente a las oportunidades de aprendizaje y desarrollo escolar. Las autoras analizan, de manera crítica, los conceptos de *diversidad e inclusión* y revisan el proceso de desarrollo de los instrumentos legales destinados a posibilitar su aplicación en la escuela.

En el décimo y último capítulo, Ximena Figueroa aborda el concepto de *convivencia*, desde su comprensión teórica profunda, con el fin de plantear el problema de la convivencia escolar desde una perspectiva social y disciplinar. A partir de esto, postula acciones desde

los instrumentos y los presupuestos soporte de la convivencia escolar para cuestionar su pertinencia y viabilidad en los contextos de desarrollo educativo.

Esperamos que el lector encuentre en este libro ideas que contribuyan a enriquecer su comprensión sobre los cambios que la familia y la escuela están experimentando en el mundo contemporáneo, así como los desafíos que enfrentan para continuar desempeñando el importante rol que históricamente les ha correspondido.

MELBA XIMENA FIGUEROA ÁNGEL
JORGE MARIO JARAMILLO PÉREZ
Editores académicos
Universidad Santo Tomás
Julio de 2020

PARTE I

COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO

DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

¿Cómo la relación entre la familia y la escuela interviene en la construcción de la subjetividad?

MARIANA CALVO GARCÍA
INGRITH GYNETH GALVIS GIL
MARIANA ANDREA PINILLOS GUZMÁN

La educación es un acto de amor, y por esto un acto de coraje.

No puede temer al debate. Al análisis de la realidad.

No puede rehuir la discusión creadora.

Paulo Freire (1965)

El presente capítulo se construye pensando en la importancia que tiene la relación entre la familia y la escuela en la construcción de la subjetividad, principalmente del niño. Se retoman temas dirigidos a comprender la construcción de la subjetividad, la participación del niño como sujeto activo, y cómo esto se construye en los contextos de la familia y de la escuela a través de procesos de socialización y aprendizaje.

Con este objetivo, se realiza un estado del arte que da cuenta de la relación familia-escuela y de su papel como agente educador en la vida de los niños y en la construcción de su subjetividad. Comprendida la forma en que se configura la relación familia-escuela y cómo ambas instituciones desempeñan un rol de suma importancia en dichos procesos, se señala que esta relación y la forma en la que contribuye o no a la construcción de la subjetividad se encuentra permeada no solo por las particularidades del niño, sino también por las de cada escuela y cada familia inmersa en un medio sociopolítico y cultural específico.

¿Cómo se construye la subjetividad?

La niñez es ese momento primordial de la vida en el que la subjetividad comienza a establecerse. Por eso es importante hablar al respecto, teniendo en cuenta que no tiene un solo significado, sino que existen varias y diferentes infancias según cada espacio cultural (Ochoa, 1983, citado en Concha, 2009).

Se podría decir que históricamente al niño lo representan la inocencia y la necesidad de protección, pero en los últimos tiempos se ha empezado a reconocer su subjetividad y singularidad, al tiempo que se le ve como un sujeto de derecho, un ciudadano capaz de participar y de actuar en la colectividad (Rodríguez y Suárez, 2019). Sin embargo, esta visión se ha visto amenazada por la situación actual del mundo y de Colombia. En estos contextos, influenciados por el consumo, los medios y la violencia, ni siquiera las necesidades básicas llegan a satisfacerse, y los derechos civiles y políticos no se reconocen (Concha, 2009).

Teniendo en cuenta este contexto y que la subjetividad se construye en el marco de las interacciones sociales, se entiende que el mundo es comunicativo y que el entorno se vuelve un espacio de encuentro con el otro generando intersubjetividad (Mélich, 1997), construyendo los sentidos y los significados a través de las interacciones. En pocas palabras, la subjetividad se construye según el espacio de interacción con el contexto, lo que significa que existen tantas subjetividades como sujetos.

Si bien la *subjetividad* es un concepto que ha tenido múltiples definiciones a lo largo de la historia, algunas propuestas pueden abordar su significado con mayor precisión. Para Aquino (2013), es la concepción de sí mismo como ser individual, quien gana autonomía e independencia a medida que su cuerpo crece y evoluciona. Esto se da a través de los cambios y de los mecanismos de normalización del individuo, es decir, de la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulen y produzcan un tipo de forma de pensar que vaya en congruencia con las condiciones culturales propias. Para Anderson y Goolishian (2008, citados en Palacios y Herrera, 2013), dicha forma se refiere al núcleo fundamental propio e inseparable del ser humano que lo diferencia de los demás seres vivos cognoscibles y observables.

La subjetividad, por lo tanto, está anclada al desarrollo del sentir, pensar, expresar y actuar desde lo individual y lo colectivo. Cuando se habla de la configuración de la subjetividad, se comprende como un sistema dinámico que se aleja de lo esencialista y estático, ya que se va acomodando a medida que el sujeto tiene experiencias sociales e individuales en su escenario (Delgadillo, 2013).

Se puede entonces comprender la subjetividad como aquello inherente a y único de cada individuo, configurado a partir de las experiencias en su entorno, de sus relaciones interpersonales y de su adaptabilidad al medio que lo rodea. Se entiende además como una construcción constante y variable, según el individuo va acumulando vivencias y relaciones a lo largo de su vida y proceso de crecimiento.

En este punto, es necesario mencionar que el medio ambiente y los entornos donde el niño va construyendo su subjetividad se encuentran permeados por los sistemas económicos, sociales y políticos de su cultura. Félix Guattari (2005, citado en Delgadillo, 2013), filósofo reconocido por sus grandes aportes al concepto de subjetividad, concuerda en la naturaleza industrial de esta, ya que es producida, fabricada y modelada por máquinas de subjetivación que varían con el tiempo. Así, señala que en la contemporaneidad el capitalismo es la gran máquina que modela al individuo.

Sin embargo, existe también el proceso de *singularización*, que es la capacidad que tienen los individuos para automodelarse, configurando su propio modo de vivir y de actuar, de moverse de la posición de dependencia a la autonomía ideológica. En este orden de ideas, son los procesos de socialización los que permiten al niño construir su propio concepto de subjetividad según el contexto en el que se encuentre inmerso (Serrano, 2017).

Ahora bien, teniendo en cuenta estas definiciones y la situación actual del niño como sujeto de derecho, se denota la importancia de la configuración de la subjetividad política en aquel. Como lo expresan Alvarado y Ospina (2006), esta crea y posibilita oportunidades y condiciones en las que los niños puedan expresarse como sujetos políticos, derecho que les ha sido arrebatado.

En este proceso de reconocimiento como protagonistas de su historia, a los niños se les debe orientar como individuos que piensan en lo colectivo y en el bien común, que poseen espíritu crítico y autorreflexivo —cualidades que se forman con el apoyo de su cultura y de los colectivos a los que pertenecen (escuela, familia, etnia, etc.)—. El entorno familiar es el principal y más importante de todos; es en este donde se deben fortalecer todos los procesos de integración social, con el fin de que, cuando deban darse en otros ámbitos, el individuo no tenga que pasar dificultades por no saber qué hacer y logre superar el miedo que supone lo desconocido (Serrano, 2017).

León *et al.* (1998, citados en Isaza, 2012) mencionan que la participación activa de los niños, que se consolida por el aprendizaje e interiorización de la estructura social, es la base sobre la que se desarrollan la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural. Sus cuidadores, como figuras significativas, son una fuente de información sobre sí mismos, un modelo de conducta que les sirve de soporte para después salir al mundo.

Por lo anterior, la familia representa un sistema de participación y de exigencias, un contexto que proporciona satisfacción y en el que se delegan funciones con relación a la socialización (Isaza, 2012). Allí se asimilan conocimientos, valores, costumbres y sentimientos, entre otros patrones culturales que caracterizan (mas no determinan) la forma de adaptarse a la vida, al ambiente y a la sociedad. Se trata de un proceso interactivo mediante el cual se transfieren contenidos culturales a la familia, que incorpora y transforma esta información para brindarla al niño, quien hará el mismo proceso.

La Posmodernidad se ha caracterizado por cambios sociales equivalentes al desplazamiento significativo de la sensibilidad dentro de las prácticas y las formaciones discursivas. Los límites entre la ficción y la ciencia ficción se han diluido y las personas parecen no reconocer claramente cómo es su mundo, dónde están y cómo deben actuar en aquel (Harvey, 1990; Ros-Codoñer, 2018). Como consecuencia, se produjo una aceptación natural de lo efímero, la fragmentación, la discontinuidad y el caos, debido a un desencantamiento del mundo y del significado de sus elementos. Aquellos referentes estables y sólidos, antes considerados superiores, han perdido su valor. “El individuo postmoderno está desorientado, desilusionado y confuso” (Fort

y Montero, 2018, p. 9), es un sujeto regido por el vacío que, inmerso en el caos y la incertidumbre, construye su *self* diluido en las relaciones (Lipovetsky, 2008).

De este modo, se exalta la vida individual en el presente, pues se desconoce el futuro y no se cuenta con significados ni referentes claros que permitan la cohesión del individuo a un grupo social. El sentido de la colectividad se pierde, y el individualismo, la relativización y la inmediatez caracterizan la actual sociedad. Esto se refleja en la educación, y la familia, como diría Baeza (2008), ha cambiado de manera significativa respecto a su composición y modalidades de funcionamiento.

Actualmente, el contacto con la familia extensa es casi inexistente —aún más en contextos europeos que latinoamericanos—, y la función de cada miembro se transforma día a día. Por su parte, el niño puede participar de diversas formas en su familia y en la construcción de su propia vida.

A pesar de lo anterior, el escaso tiempo en familia y la creciente competitividad (Fort y Montero, 2018) a la que el mercado nos somete instruye al niño con énfasis en la individualización, ya sea dentro del propio hogar o en el contexto educativo, orientado al futuro laboral.

Al respecto, un referente es la investigación de Buitrago *et al.* (2010), realizada con cinco familias ubicadas en las ciudades de Bogotá, Medellín y Manizales, con niños entre cero y seis años, pertenecientes a centros familiares y comunitarios del programa Colombianos Apoyando Colombianos.

Los resultados demuestran que persisten concepciones y formas de interacción, por parte de los adultos, que no promueven en los niños la idea de ser sujetos activos que construyen su historia, sino que los siguen reconociendo como objetos que deben cuidarse y custodiarse. Su noción de subjetividad está dada por una serie de deberes que los padres deben cumplir con los niños, tanto así que el reconocimiento por sus intereses y preferencias solo se hizo explícito en una de las cinco familias indagadas, y solo en dos los adultos hablan del juego como la actividad en la cual los niños inician su participación en el hogar.

Esta situación lleva a reflexionar sobre la importancia de educar a los niños como sujetos con potencial de transformarse. Como lo expresan Concha (2009) y Rodríguez y Suárez (2019), cuando se concibe

al niño como actor se asume su capacidad, competencia y creatividad como determinantes en la construcción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto.

El éxito o no de la familia en sus tareas fundamentales afecta la construcción de la subjetividad, puesto que una de estas es establecer contacto con otros sistemas que probablemente contribuirán a dicho proceso. Dichos sistemas, en conjunto, comienzan a generar en el niño sus primeros proyectos de vida, conectando los procesos psicológicos básicos del sujeto y su bienestar (Baeza, 2008).

La escuela, como uno de los sistemas vitales en la función socializadora del niño, es un espacio que nutre su subjetividad, en el que se incorporan y aprehenden hábitos, discursos y creencias basados en ciertos principios y valores (Calvo, 2003, citado en Palacios y Herrera, 2013). En relación con la subjetividad política, la visibilización de los derechos ha tenido un espacio considerable desde la institución escolar, pues el niño puede manifestar sus demandas y propuestas.

Para Quiroga (2017), la escuela es una institución reproductora de representaciones, prácticas, valores y subjetividades que debe preguntarse todo el tiempo el qué, el por qué y el para qué reproduce algo en los actores educativos. Es decir, que no solo piense en generar sujetos “eficientes”, legado del neoliberalismo y del capitalismo, sino en construir y coconstruir niños, padres y escuela, sujetos críticos y significativos. Al respecto, Acosta *et al.* (2015) encuentran que en la escuela se han empezado a dar nuevas formas de subjetivación basadas en la diversidad, la flexibilidad y la inclusión, claramente dentro de los límites del productivismo social de la educación.

Sobre la *inclusión*, Simón *et al.* (2016) proponen que debería ser un proceso con un objetivo común, en el que la escuela cree una red de apoyo con la familia y la comunidad. Estas tienen papeles diferentes pero complementarios y necesarios, ya que es importante atender no solo el desarrollo académico, sino también los aspectos emocionales y sociales de los estudiantes.

Lo anterior se puede lograr si se establece una buena comunicación entre los actores y si la escuela proporciona apoyo y orientación a las familias. Por su parte, estas tienen fortalezas que los profesionales

muchas veces no, como la vinculación afectiva y emocional, el conocimiento y la experiencia sobre el desarrollo y el cuidado de los niños y adolescentes, aspectos que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades en que se les puede apoyar.

Una investigación sobre cómo el niño entiende su proceso en la institución escolar, que además contribuye a la construcción de la subjetividad, es la planteada por Peña (2010). Los resultados muestran que tanto en los colegios públicos como en los privados los niños entienden el proceso de enseñanza como una forma de control y aprendizaje de la obediencia que establece climas de competencia e individualismo que generan roces afectivos entre los alumnos y los clasifican entre los más y los menos capacitados.

Concha (2009) presenta cuatro aspectos que inciden de manera relevante en la formación de los niños como sujetos y que forman parte de su cotidianidad. En primer lugar, retoma los *lugares que habitan*, ya que estos construyen trayectos perceptuales que les permiten reconocer las diferencias entre sus contextos sociales. Poco a poco, aprenden a identificar los espacios públicos (como la calle) y los espacios privados o más cercanos y significativos para ellos (como su habitación y la de sus padres). Esta interacción entre objetos físicos y sociales permite generar ideas propositivas en el niño, que luego se materializan a través de los juegos. Así, forman su manera de actuar en el mundo, a través de los significados y el reconocimiento de la distinción entre lo privado y lo público.

El segundo aspecto es el *reconocimiento de la intersubjetividad*, dado que en su cotidianidad los niños se relacionan con otras personas y generan formas de actuar con estas. Comprenden qué actitud deben tomar y cómo deben actuar cuando están con un compañero, un adulto o sus padres (Concha, 2009). En este sentido, Alvarado y Ospina (2006) plantean que la subjetividad singular, así como sus coordenadas existenciales, se configura en los procesos de concertación e interacción con otras subjetividades ricas y complejas.

El tercer aspecto son las *interacciones mediáticas*, que se entienden como la apropiación entre un nivel de conocimiento y otro. Aunque la familia es el principal agente protector responsable de la inclusión digital de niños y adolescentes, y de que esta ocurra de manera segura

(Gamito *et al.*, 2019), es en las interacciones mediáticas en las que se reconocen diferentes elementos del mundo, de la cotidianidad y de la sociedad. Los medios de comunicación, como la televisión y el internet, transmiten valores y principios que el niño interioriza y que tienen incidencia en la construcción de su mundo, así como en el de los padres y los maestros (Concha, 2009).

Lo anterior permite entender cómo la transmisión cultural básica se ha compartido con otras instituciones o sistemas, que se insertan en la intimidad y acostumbran al ser humano a la inmediatez. Internet ha contribuido a crear prácticas de socialización más rápidas pero triviales, con vínculos menos cercanos. A su vez, ha impactado en la crianza de los niños, pues, junto con la televisión, se ha convertido en un elemento de distracción para ellos y de desorientación para sus padres (Baeza, 2008).

La relación con la televisión, como uno de los principales medios de comunicación, varía entre las escuelas públicas y las privadas. Como lo observan Saragossi *et al.* (2007), los niños de la escuela pública se dirigen en su tiempo libre (una buena parte) a ver televisión en compañía de otros niños, pues es para ellos un modo de conectarse con sistemas amplios que brindan información y ofrecen prácticas discursivas distintas a las familiares.

Por su parte, los niños de la escuela privada destinan su tiempo libre a ver televisión y a participar de otras actividades extraescolares, planificadas la mayoría de las veces por sus padres. Ver televisión desempeña un papel primordial en la construcción de la subjetividad de los niños, ya que casi todos cuentan episodios de sus programas favoritos, los recrean en sus juegos y hacen preguntas sobre estos.

Los cambios actuales exigen a los niños un aprendizaje digital y mediático en el ámbito escolar, razón por la que a la escuela le corresponde diseñar prácticas formativas para capacitar a los estudiantes desde edades tempranas, fortaleciendo la autonomía y el uso seguro de la tecnología. Esto supone un conocimiento, por parte del personal docente, sobre aspectos relevantes de la era digital en la que vivimos (Gamito *et al.*, 2019).

El último aspecto compete a las relaciones del niño con los adultos, puesto que estas inciden en su pensamiento, en la construcción de

conocimiento, en sus ideas acerca del mundo, en su forma de interpretar al otro y de construirse a sí mismo. Es curioso cómo cada interacción afecta la construcción de la subjetividad, incluyendo detalles como la proyección, característica de la interacción entre padres e hijos, que muestra el deseo de que estos tomen determinado camino o los mismos pasos de sus progenitores.

Los anhelos de los padres se cuelan en las vivencias y en el proyecto de vida de los niños y los jóvenes, condicionando de una u otra manera su acción en el mundo (Concha, 2009). Sin embargo, estos poseen y desarrollan una variedad de recursos para interpretar y procesar la información recibida o reproducirla (Clerici *et al.*, 2007).

Así, la mirada se dirige al proyecto de vida y a los anhelos de los niños y los jóvenes, a partir de la configuración de su subjetividad, es decir, de ese sujeto cuyas metas y sueños están contruidos con base en sus experiencias. El niño mezcla la realidad con la fantasía, hace alusión a momentos futuros y a lo que le gustaría realizar, pero sus pensamientos están influenciados por su medio. Según Zemelman (2004, citado en Alvarado y Ospina, 2006),

confluyen las individualidades, la sociabilidad y los marcos simbólicos de la cultura, experiencia que se realiza en un presente que permite integrar la dimensión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizonte posible de obra colectiva, en la medida en que la experiencia pase por la reflexividad. (p. 8)

El proyecto de vida y los anhelos de los niños y los jóvenes obedecen a la reunión de todo aquello que configura su subjetividad. El individuo integra las expectativas sociales, familiares y culturales de su entorno a lo que conoce y lo que desea, a lo que ha construido a partir de sus experiencias.

Según la teoría de la circunscripción y el compromiso de Gottfredson (1981, citado en Flouri *et al.*, 2015), con la edad, las aspiraciones evolucionan de lo fantástico a lo concreto. A medida que los niños se convierten en adolescentes, revisan sus aspiraciones en función de sus capacidades e intereses, así como de las expectativas sociales y parentales.

Por tal motivo, es importante mencionar la influencia de dicha construcción en la adolescencia, etapa de la vida en la que se desarrollan aquellas características adquiridas en la niñez y en la que el individuo descubre si se siente conforme o no con la percepción de su comportamiento en el mundo y con el otro.

Esto se relaciona con la investigación de Esnaola *et al.* (2016), quienes encuentran en el bienestar subjetivo la expresión de la satisfacción con la vida, en la que influyen los factores psicológicos y contextuales. Los resultados muestran el importante papel desempeñado por el auto-concepto y la resiliencia, junto al apoyo social en el bienestar subjetivo.

Por lo tanto, para el individuo resulta sumamente importante sentir una alta satisfacción individual y tener buenas relaciones interpersonales con sus entornos más cercanos (como su familia y su escuela), para que exista una sensación de satisfacción con la vida y su subjetividad. Ros-Codoñer (2018) expone que en la Posmodernidad, periodo histórico en el que la sociedad vive el instante y lo humano se ha reducido mediante procesos de despersonalización y deshumanización en las relaciones, los individuos perciben una falta de sentido y no tienen metas claras.

La construcción de subjetividades y las interrelaciones producen el entrecruzamiento de los límites entre el yo y el otro (Zemelman, 2004, citado en Alvarado y Ospina, 2006). Se concluye que el funcionamiento psicológico y social de las personas y la construcción de su subjetividad se encuentran influenciados por sus interacciones con el entorno (en especial con los sistemas más inmediatos, como la familia, los pares y la escuela), en particular en sus primeros años (Esnaola *et al.*, 2016).

¿Cómo los cambios en la sociedad actual están afectando los procesos de construcción de la subjetividad?

La familia y la escuela se han configurado como instituciones sociales, ejes centrales de producción y reproducción de la vida en sociedad. Estas dos instituciones toman fuerza en la Posmodernidad por

ser centros de formación de los sujetos más jóvenes y por tener como objetivo lograr que estos obedezcan y se adapten a las reglas sociales establecidas que configuran órdenes de producción.

Desde la Modernidad (siglo XIX), caracterizada por los avances científicos y la consecuente exaltación de la razón, la eficacia y el control de la naturaleza (Coriat, 2001, citado en Fort y Montero, 2018), la familia y la escuela se gestaron como instituciones de control social para formar sujetos que replicaran las pautas del sistema económico y político, desde la obediencia y el saber hacer. La razón y la ciencia serían los medios más efectivos para transformar la realidad.

Desde esa lógica, dichas instituciones acordaron sus funciones así: la familia sería procreadora y garante de la formación en valores y del orden disciplinar y jerárquico, bajo lógicas patriarcales; la escuela sería la responsable de educar, legitimando y reproduciendo las bondades de la razón y el conocimiento (Fort y Montero, 2018); un dispositivo social que, bajo los ideales de la eficacia, debía prometer la inclusión y la movilidad social ascendente de las siguientes generaciones. El maestro era valorado y reconocido como el agente principal del orden y el constructor de los ciudadanos y trabajadores del futuro.

La ideología de la Modernidad, que prometía oportunidades mejores a las nuevas generaciones, hoy es cuestionada, dada la prioridad que la escuela dio al capitalismo sobre el bienestar del ser humano, al formar personas que se convertirían en mano de obra bien instruida y disciplinada. El sistema educativo está altamente segmentado, lo que significa que la calidad de la educación está clasificada según los sectores sociales. Por esto, la escuela “se transforma en un sistema de reproducción de lugares sociales” (Vain, 2009, p. 329).

Ochoa (2010) ejemplifica lo anterior al reconocer que el orden en el aula, espacio gobernado por el docente, tiene un lugar fundamental en la consecución del aprendizaje a través de la atención del niño, reflejada en la mirada hacia el profesor o hacia el pizarrón. Quien no se somete a este orden se le considera de forma negativa.

Se presume, además, una enemistad entre la escuela y la familia, pues los niños (de escuelas privadas y públicas) atribuyen su éxito escolar a la influencia familiar, pero acusan de sus fracasos a la escuela

(sobre todo a los profesores) o a condiciones individuales. En concordancia con la búsqueda de ser un futuro trabajador y conseguir dinero, los niños entre 10 y 11 años son conscientes de que el éxito escolar es una parte importante de su desarrollo posterior. En particular, los niños provenientes de sectores rurales aspiran a un cambio radical en sus vidas, pues ven de manera negativa su lugar de origen.

Así, la escuela enmarca sus raíces en tres dimensiones: la *económico-social*, con expansión del capitalismo; la *política*, dada en la emergencia de los Estados nación, y la *ideológica*, enmarcada en el discurso de la Modernidad (Vain, 2009). Estas tres dimensiones implican una lógica de formación y educación que fortalece el capital a través de la cualificación de la mano de obra para garantizar la calidad en la producción, centraliza los intereses en las fronteras y lógicas políticas sobre los Estados y enmarca las lógicas del trabajo y el poder adquisitivo como una forma de dimensionar los procesos identitarios de los sujetos.

A pesar de su comprensión como una institución moderna y rígida, la escuela busca abrirse frente a las fronteras del conocimiento, debatiéndose entre los retos y las transformaciones sociales y culturales actuales que le exigen evolucionar. Con esto, su función social (regular las subjetividades) empieza a desdibujarse en la Posmodernidad.

La percepción implícita que los docentes tienen de la estructura familiar tiene fuertes implicaciones en las definiciones del concepto *familia* (Havigerová *et al.*, 2013). Con miras a que logren integrar a las familias en los procesos educativos de sus hijos, se hace necesario que estén preparados para los cambios que supone la Posmodernidad en los ámbitos cultural, social y económico, que desembocan en múltiples y diversas formas de constitución familiar y de subjetividad.

El disgregado y superfluo concepto de *organización social* propio de la Posmodernidad se ha trasladado a la educación (Fort y Montero, 2018; Gamito *et al.*, 2019). La indiferencia y el relativismo han permeado de tal manera las relaciones dentro y fuera del aula, que los roles del alumno, de los docentes y de los padres de familia han llegado a confundirse. En la Modernidad, el maestro tenía tareas definidas y socialmente claras; en la Posmodernidad, se enfrenta a una demanda externa de contenidos, competencias y actitudes que desdibujan, a su vez, el papel de los padres de familia en la educación de los niños.

La familia y la escuela representan, como en toda relación, ciertos roles específicos para aportar al desarrollo de la socialización, la adaptabilidad y la subjetividad de los niños. La familia constituye el rol más importante e influyente en la construcción de la personalidad de cada ser humano (Serrano, 2017) y en la forma en la que se comportará en su vida adulta (Dotro, 2007, citado en Serrano, 2017). Su principal tarea consiste no solo en brindar el sustento material y vital a aquel ser, sino también en inculcarle todos los valores, afectos y actitudes que marcarán su personalidad.

La familia es, al igual que la escuela (esta como institución complementaria), un espacio y un medio de educación que persigue el desarrollo y el aprendizaje de los niños (Urcinio, 2016, citado en Serrano, 2017), contribuyendo con la consolidación de su autonomía. De este modo, el tránsito de los niños de la familia a la escuela requiere un trabajo en conjunto que permita determinar si el niño ya cuenta con las herramientas suficientes (brindadas por la familia) para continuar el desarrollo de su subjetividad en un ambiente diferente (la escuela).

Como lo mencionan Alves *et al.* (2017), la familia es la institución que tiene mayor impacto en la niñez, y los logros que esta haya alcanzado durante los primeros años podrán reforzarse o cambiar de rumbo en la escuela. Los docentes, por su parte, son clave en los procesos de transición educativa, pues son quienes reciben a los niños en los ambientes escolares más determinantes: preescolar y primero de primaria (Alvarado y Suárez, 2011).

Sin embargo, la Posmodernidad ha presentado retos para la familia, para la escuela y para la relación entre estas dos instituciones sociales, que buscan evolucionar y adaptarse a la diversidad que implican las transformaciones sociales, así como asumir los cambios en la construcción de la subjetividad de los niños.

La familia ha tenido que adaptarse a cambios sociales que han transformado su estructura y su funcionalidad. Al confrontar el patriarcado como estructura hegemónica que la definía, se han configurado nuevas versiones de familia que contrarrestan problemas sociales como la violencia y las necesidades económicas, como aquellas que se han gestado en órdenes transgeneracionales (Arriagada, 2004; Moreno Acero *et al.*, 2016; Solsona, 2011). Un ejemplo de esto se refleja en la

independencia económica de la mujer, dado que su incorporación al mercado laboral ha hecho que los niños pasen mucho más tiempo en compañía de adultos diferentes a sus padres o en contacto frecuente con la televisión y el internet (Baeza, 2008).

Así, la educación familiar se basa en prácticas que los miembros construyen en sus relaciones intergeneracionales cotidianas, en las que expresan su historia y su contexto. Estas prácticas se decantan en acciones intencionales o no, realizadas por integrantes de la familia que promueven aprendizajes nocionales, valorativos y prácticos (Rodríguez y Suárez, 2019).

Lo anterior se articula con la investigación de Rodríguez y Moreno (2017), cuyo estudio de caso se centra en la institución educativa de los niños de una familia homoparental. El trabajo señala las dificultades halladas y concluye que la principal falencia en la relación familia-escuela se debe al desconocimiento de la institución educativa sobre las diversas composiciones familiares. Dicha relación se encuentra permeada no solo por los sistemas de creencias e ideologías de los docentes, sino también por las representaciones sociales de lo que debe ser una “buena familia” y su adecuada participación en el proceso educativo del niño.

En este sentido, Havigerová *et al.* (2013), al estudiar las definiciones del concepto de familia por parte de los docentes, reconocieron que están influenciadas por la conformación de la familia clásica, en la que padre, madre e hijos comparten un hogar y un lazo sanguíneo y afectivo. Señalan la importancia del rol familiar en el cuidado y el sostenimiento económico de los hijos. Havigerová *et al.* (2013) reconocen que dicha definición es limitada y escasa respecto a lo que el concepto representa en la actualidad.

Al compilar varias definiciones en diccionarios actualizados respecto a lo que se entiende hoy por familia, Havigerová *et al.* (2013) concluyen que al ser esta la unidad básica de la sociedad, es importante incluir los múltiples elementos que la complejizan en una nueva definición. Por ejemplo, su característica principal: ser una comunidad unida por un lazo afectivo. Así, “El prototipo de tres roles (madre, padre, hijo) se amplía [...] al enumerar a otros posibles representantes de la categoría (ver Lakoff, 1990), principalmente tía, tío, abuela y abuelo

(abuelos), pero también novio, compañero, amigo o incluso una mascota” (Havigerová *et al.*, 2013, p. 430).

Las familias pueden empezar a definirse desde la diversidad de su configuración, sus relaciones internas y sus roles: “... cada familia tiene su propia composición, dinámica y reglas, así como cultura y economía, por tanto, su concepción debe ser tan flexible como la institución misma, contemplando en ella elementos o integrantes tan diversos como sus integrantes lo deseen”. (Oliva y Villa, 2014, p. 19)

De este modo, las familias podrán reconocerse en su diversidad dentro de los procesos educativos que fomenta la escuela y lograr que su voz se escuche. La relación familia-escuela podrá funcionar cuando ambos sistemas reconozcan y aclaren su papel en el desarrollo de los niños.

¿Cómo la relación entre la familia y la escuela contribuye a la construcción de la subjetividad en la sociedad actual?

Reflexionar sobre la relación entre estas dos instituciones implica ver la interacción construida desde la experiencia, es decir, cómo cada una piensa, vive y siente a la otra. A continuación, se habla de la participación de la familia en la escuela como un eje clave que configura la relación y sobre el que se han construido fortalezas y contratiempos.

La relación entre la familia y la escuela es un punto importante en la formación de los estudiantes, puesto que su objetivo es aportar a la educación y al proceso de aprendizaje de los estudiantes. La relación es complementaria en tanto que la familia enseña valores, normas y costumbres, además de brindar apoyo emocional a la persona, mientras que la escuela se centra en la formación intelectual y técnica (Moreno Acero *et al.*, 2016). La apertura existente entre ambos para crear procesos de formación participativos es una ficha clave. Sin embargo, esto podría estar cambiando dado que los niños ingresan cada vez más pronto a las instituciones educativas y los padres están sometidos a

fuertes presiones laborales que restringen el tiempo que pueden dedicar a su cuidado y atención.

Aunque esta relación se configure de manera más temprana, Fernández (2007, citado en Gomila y Pascual, 2015) considera que

Los canales de comunicación entre la familia y la escuela siguen reproduciendo los esquemas de la sociedad tradicional en los que la familia y [la] escuela mantenían una relación de desigualdad (y hasta cierto punto subordinación) en relación con el conocimiento y ocupaban ámbitos separados de la educación de los niños y [los] jóvenes. Sin embargo, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación [...] frente al profesorado, generando así relaciones de competencia entre unos y otros. (p. 100)

Lo anterior lleva a pensar que la relación de la familia con la escuela se configura desde pautas simétricas que buscan nuevos órdenes de posicionamiento y de reconocimiento del otro. La familia cuestiona su rol sumiso, en tanto que quiere ser reconocida y valorada como un agente activo en la formación de niños y jóvenes. Dicha simetría relacional puede crear nuevas confrontaciones y posturas violentas que se matizan frente a la exigencia del deber que se cumple o no y a las formas en que los sujetos se posicionan frente a las exigencias de participación y de acción pedagógica (Cosmin, 2012).

Se observa que la familia y la escuela tienen diferentes deberes para fomentar el proceso educativo del menor, pero la colaboración entre ambas no ha podido darse, aun cuando la consideren esencial.

Alvarado y Suárez (2011), junto con Rodríguez y Suárez (2019), sostienen que la imposibilidad de dicha colaboración está relacionada con las expectativas que ambas instituciones tienen la una frente a la otra. Las familias esperan un aporte demasiado amplio para el desarrollo de sus hijos por parte de los programas educativos, y las escuelas exigen a las familias ciertas habilidades y competencias mínimas, con las cuales los niños no siempre cuentan a la hora de ingresar a una institución educativa.

Ambos sistemas cuestionan el papel educativo del otro y hasta dónde llega este en el proceso de desarrollo del niño. Con estas dos posturas diferenciadas frente a las debilidades y las fortalezas de la

contraparte, la familia y la escuela no han podido construir una estrategia en conjunto que les permita suplir las carencias y potenciar las fortalezas del individuo de forma eficaz.

El proceso de tránsito a la escuela puede entenderse como una acción para potencializar la construcción de la subjetividad. Esta construcción implica una serie de procesos autónomos y, a veces, una crisis producto de pasar de un contexto familiar a uno desconocido (Alvarado y Suárez, 2011). Pero dicha crisis puede no ser un reto constructivo si no se establece una relación adecuada entre la escuela y la familia. Si existe un problema a lo largo del proceso educativo del niño, y la comunicación entre ambas instituciones es insuficiente (Colombo y Palermo, 1991), la construcción de subjetividad del menor se verá afectada.

En este punto, la subjetividad de ambos contextos tiene una implicación importante a la hora de establecer una relación de complementariedad y colaboración. No solo se trata de las exigencias que una institución le plantea a la otra, sino que ninguna se siente escuchada o validada por su contraparte (Cano y García, 2017; Colombo y Palermo, 1991; Rodríguez y Moreno, 2017).

La participación de la familia en la escuela se confronta con las intenciones macrosociales de posibilitar o no esta relación. Algunas investigaciones muestran que aunque se denota la importancia de dicha participación (Rodríguez, 2008), los maestros la consideran una “intromisión externa a su quehacer en el aula” (James y Guzmán, 2015; Rivera y Milicic, 2006). Paradójicamente, la escuela reclama a los padres no asumir sus responsabilidades ante el proceso educativo (no tienen ni el tiempo ni la formación adecuada, pero sí cuidadores e ingresos suficientes), pero cuando estos se acercan demasiado al colegio, los docentes lo consideran una intromisión en su quehacer (Moreno Acero *et al.*, 2016; Rivera y Milicic, 2006). Se establece entonces un “divorcio de conveniencia en el que cada parte (docentes y padres) acuerda dejar en paz a la otra” (James y Guzmán, 2015, p. 1), para respetar la crucial frontera entre lo privado y lo público.

Algunas investigaciones (Castro y García, 2016; Colombo y Palermo, 1991) muestran la sensación de insatisfacción de la familia, sobre todo de las madres. Mencionan la invalidación, por parte de la escuela, de las experiencias y estrategias cotidianas empleadas por

las madres para solucionar los problemas educativos de sus hijos, así como la falta de inclusión de estas en las instituciones educativas, por considerarse un obstáculo para los docentes.

Se legitima así la postura asumida frente a la familia, que al estar ausente no le queda otra opción que asumir su rol. La familia se concibe como el escenario disciplinario de los niños y el contexto alterno a la escuela; una extensión de esta que no se comprende desde la diferencia de sus configuraciones contextuales, sino desde las exigencias que debe cumplir para poder desarrollar con éxito procesos de adquisición de conocimiento adecuados por parte del menor (Rivera y Milicic, 2006; Ros-Codoñer, 2018).

Cuando la escuela no reconoce la importancia de la familia en la formación de la persona, se comprende cómo se deslegitima el rol de los padres como pares de los docentes (Castro y García, 2016). Su experiencia con los niños y los jóvenes no se entiende como formadora, y sus posturas frente a la escuela se conciben como obstáculos de los procesos de construcción de nuevas formas de participación reflexiva y crítica. Sin embargo, la voz de los padres puede servir a la escuela como una voz reflexiva que posibilita ver lo que el contexto educativo no ve (Valdés Cuervo y Sánchez, 2016), es decir, ver aquellos puntos ciegos como bifurcaciones ante las que emergen nuevas posibilidades de formación.

Los docentes no conocen bien las particularidades de las familias de los niños, sus dificultades y estados socioeconómicos; tampoco sus características culturales (teniendo en cuenta que los países latinoamericanos, como Colombia, cuentan con una gran multiculturalidad). Colombo y Palermo (1991) afirman que las madres suelen quejarse del poco tiempo que tienen para asistir a las escuelas, debido a que muchas de ellas no cuentan con los recursos económicos suficientes para restar horas a su trabajo.

De este modo, se generan otros acuerdos que matizan la participación de la familia en la educación de sus hijos y que denotan prácticas sociales y culturales homogeneizadoras por parte de la escuela. González-Barea (2016) plantea (desde un estudio sobre participación de migrantes en la escuela) que los procesos de participación de las

familias en los centros educativos no dependen de su lugar de origen, sino de su interés por la educación.

Para que dicho interés emerja, hay nodos de conexión entre la escuela y la familia que se develan en las semejanzas entre los pares en cuanto al idioma, las creencias, la cultura y los valores. Esto denota las formas en las que la escuela busca de manera permanente la unificación social de los sujetos, lo que implica que la igualdad no se manifieste desde el derecho, sino desde la unificación de las subjetividades.

Por lo tanto, no solo se deben reconocer las voces de los padres de familia, sino también la subjetividad de los maestros, puesto que su papel en la institución educativa y su función en la construcción de la subjetividad del niño forman parte de la gran ecuación que conforma la buena relación familia-escuela. La forma en la que los docentes se perciben en la escuela, su grado de comodidad y adaptabilidad a esta, además de la relación con sus estudiantes y padres de familia, pueden definir de qué forma se configurará la relación familia-escuela (Escobar *et al.*, 2015).

La participación activa de los actores se da cuando cada uno se siente presente, implicado, aceptado y valorado en un proceso o una actividad, pues esto le permite actuar con confianza y seguridad en el contexto del que es partícipe (Simón *et al.*, 2016). Para que esta situación de participación se sostenga en el tiempo, la escuela debe concebirse como una organización que aprende. Por eso, debe autoevaluarse, diagnosticarse y planificar su actuar; crear estrategias para que todos los miembros participen democráticamente en pro del mejoramiento de la institución educativa; y mantener una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación. Todas estas acciones requieren tiempo para su consolidación (Rubio y Puig, citados en Simón *et al.*, 2016).

Lo anterior conlleva retos interesantes porque implica reconocer la diversidad de las familias y las escuelas en su estructura, creencias, costumbres, idiomas, credos, situación socioeconómica y, por ende, procesos de socialización. Este reconocimiento confronta a aquellas instituciones educativas que permanecen estáticas ante los cambios sociales (Parellada, 2002, citado en Suárez y Urrego, 2014), pues suelen

desconocer que estas nuevas formas de familia surgen en muchos casos por el abandono de alguno de sus miembros, violencia y situaciones económicas precarias (Moreno Acero *et al.*, 2016). Por lo tanto, los profesionales educadores necesitan ser conscientes de lo que suponen estos cambios familiares para poder responder con estrategias adecuadas, que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación (Rivas Borrell, 2007).

Cano y García (2017) llegaron a esta misma conclusión, al señalar la importancia de formar a los futuros docentes (dentro de su capacitación profesional antes de graduados) en el acercamiento e inclusión de las familias a los procesos educativos de sus hijos.

Las maestras y los maestros son actores clave en los procesos de transición educativa que viven los niños y las niñas, en los que influye su actitud, formación y filiación cultural, ya que son quienes se encargan de recibir a los niños y a las niñas en los ambientes escolares más determinantes, como son el preescolar y el primero de primaria. (Alvarado y Suárez, 2011, p. 917)

Se plantea entonces la importancia de la relación familia-escuela para potencializar los procesos de desarrollo del niño y se señala que el trabajo en dicho vínculo debe realizarse incluso antes de que dicha relación se produzca. Para ello, hay que entrenar a los pedagogos en cómo incluir a las familias en los procesos educativos de sus hijos, pues la familia es una realidad inevitable en el desempeño docente. Por tal razón, merece ser aprendida en sus aspectos teóricos y prácticos fundamentales (Rivas, 2007, citado en Cano y García, 2017).

Se propone a las madres como el puente de comunicación entre la subjetividad de los hijos, la institución familiar y la escuela, pues “la posibilidad de cambio del vínculo está relacionada con la posibilidad de [...] la asunción del rol de la madre como un sujeto protagónico, tanto dentro de la familia como en su vínculo con la escuela” (Colombo y Palermo, 1991, p. 125). La experiencia de las familias como primeros entes educadores del niño puede ser una herramienta para los docentes y, con esto, la posibilidad de potenciar la relación familia-escuela para la adecuada configuración de la subjetividad.

Alvarado y Suárez (2011) aseguran que, dado que los padres no cuentan con un rol protagónico, las madres son el medio de comunicación más directo entre ambas instituciones porque conocen su familia y la particularidad de cada uno de sus hijos y sus procesos de desarrollo. Cabe resaltar que la apertura de oportunidades para la infancia tendría una mayor magnitud si la sociedad apoyara a la familia no solo económicamente, sino también enriqueciendo sus posibles aportes al tránsito de la persona hacia el contexto escolar.

Según múltiples estudios, las familias resaltan como una dificultad para su inclusión que los docentes y la escuela no reconozcan la actual diversidad en su conformación. Para que exista un cambio en el vínculo familia-escuela, es necesario “iniciar un trabajo de reflexión que tienda a que los docentes puedan modificar las definiciones que tienen acerca de lo que es una ‘buena familia’, tomando conciencia de que no existe un único modelo de buena familia” (Alvarado y Suárez, 2011, p. 126).

Junto a las altas expectativas que la familia y la sociedad depositan en la escuela como institución educativa, esta última se ha caracterizado por tomar el papel protagónico en el desarrollo integral de los niños (Rivera y Milicic, 2006). En sus manos han quedado funciones que implican la homogenización de estos como sujetos sociales: hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento.

La familia entrega a los niños y a los jóvenes a la escuela para que esta asuma procesos que impliquen la adquisición de conocimientos, formación para la vida e inculcación de afectos, valores, principios, costumbres, cultura, etc. López (citado en Espitia y Montes, 2009) menciona algunos reclamos que hace la escuela:

... la familia no solo debe garantizar las condiciones económicas que el niño necesita para estudiar, sino que debe prepararlos para que puedan participar activamente en la escuela y aprender, apelando a recursos no materiales como: valores, insumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, disponibilidad de tiempo, etc. (p. 98)

La familia, dada su baja disponibilidad de tiempo por enfocarse en el trabajo y en el sustento económico y material del niño, ha delegado

parte de sus funciones a la escuela, confiando en los docentes la tarea de suministrar el soporte afectivo y los valores que correspondían a los padres.

Aunque Cano y García (2017) y Cosmin (2012) reconocen que los docentes están interesados en acercarse a las familias e incluirlas en los procesos de aprendizaje del niño, estos no cuentan con la preparación adecuada. Además, los docentes perciben que el esfuerzo por establecer una relación con las familias solo se ha realizado desde la escuela, de forma unilateral (Cosmin, 2012), especialmente en cuanto a la planeación de actividades curriculares y extracurriculares.

Los docentes aseguran que los padres no se muestran interesados o no parecen tener el tiempo suficiente para preocuparse por establecer una relación adecuada con la escuela en función del desarrollo de sus hijos. El tiempo laboral necesario para suplir las necesidades de la familia es una posible respuesta a este problema (Colombo y Palermo, 1991). Por su parte, la investigación de Alvarado y Suárez (2011) muestra que las comunidades suelen aplazar los procesos educativos de los niños para resolver las necesidades económicas más apremiantes.

Es resumen, ambas instituciones presentan altas demandas pero poca comprensión respecto a los deberes y a los roles de la otra. Cada una asegura cumplir su trabajo y culpa a la otra de las dificultades y las falencias educativas de los niños. Esta rivalidad complica la construcción de una relación basada en la colaboración en pro del bienestar del niño y de la construcción de su subjetividad.

La relación familia-escuela debe replantearse y redefinirse desde posturas críticas y reflexivas que posibiliten ver la interacción de las colectividades y de qué manera se asumen en la corresponsabilidad de producir y reproducir procesos culturales cristalizados. Posturas que permitan repensar dicha relación y la vida misma para adaptarse a las nuevas versiones de familias, niños, jóvenes y procesos educativos del mundo poscontemporáneo.

Estas nuevas formas de posicionarse frente a la relación familia-escuela llevan a pensar la razón de dicha relación. Se encuentra que “familia y escuela comparten la tarea del desarrollo de la subjetividad, la formación de habilidades sociales, el desarrollo moral, la

psicomotricidad, la creatividad y las habilidades cognitivas” (Rodríguez, 2004, p. 87). La calidad de la relación entre la familia y la escuela es uno de los aspectos que en mayor medida influye sobre los comportamientos y las actitudes de los estudiantes, lo que se ve reflejado en el éxito académico.

Deslandes (2010, citado en Gomila y Pascual, 2015) considera que

La participación de las familias es mayor cuando el clima del centro educativo facilita su entrada y les hace sentir parte del proyecto educativo, respetados y escuchados; las estrategias educativas y el clima escolar influyen en el grado de implicación de las familias. (p. 100)

El clima educativo lleva a pensar en el cambio que la escuela y la familia deben llevar a cabo para fortalecer su relación, que se encuentra marcada por aspectos macrosociales, como las políticas que rigen las formas de educar y la apertura que se da a la relación familia-escuela. Así, romper con los esquemas rígidos que construyen comportamientos desde lógicas de poder puede establecer cambios en la relación. Esto requiere, por parte de la escuela, crear un clima en que la participación se lea como una construcción y no como una coerción ni como un reporte sobre el proceso. La idea es que la escuela *invite* a la familia a participar en las formas de vida de la escuela, desde sus diferencias.

Diversos estudios muestran que la participación de las familias se relaciona con las prácticas de las escuelas para involucrarlas y hacerlas sentir bienvenidas (Bryan y Henry, 2012; Hoover-Dempsey *et al.*, 2002; Valdés Cuervo y Sánchez, 2016). Según Rivas Borrell (2007),

Participar implica que familia y escuela [...] trabajen codo a codo, en una relación que se ha definido como un sentido compartido del deber, respeto mutuo y deseo de negociación que incluye el compartir información, la responsabilidad y la toma de decisiones. De todos modos, no se puede obligar a nadie a ejercer este derecho, ni a los padres ni a los educadores [...] por este motivo parece esencial que la diversidad de los deseos y de los intereses de los padres sean reconocidos por la escuela, y que esa diversidad sea

la base y el origen para hablar de fomentar la participación real de los padres en la educación de sus hijos. (p. 570)

La creación de un clima educativo que propenda por la participación requiere una mente abierta frente a los roles asumidos y sus formas de actuar. Esto implica crear nuevos pactos —siendo críticos con los ya existentes— y establecer relaciones de colaboración y solidaridad frente a los procesos de formación; resignificar los roles de poder frente al ejercicio formativo y hacer de este un ejercicio democrático que valide la voz de todos los actores implicados.

Las expectativas que la familia tiene de la escuela y viceversa han impedido crear una relación de colaboración para llevar a buen término el desarrollo y la construcción de la subjetividad de los niños. Al no ver resultados satisfactorios, recaen en estos como objetivo del trabajo de ambas instituciones.

Al respecto, McMahon (citado en Kristoffersen, 2018) asegura que en muchas ocasiones se tiende a relacionar el acceso a la educación con niveles altos de bienestar subjetivo. Sin embargo, pese a que la educación sí fomenta el desarrollo del niño y multiplica sus posibilidades laborales en el futuro (Wolfe y Haveman, 2002), esta oportunidad conlleva expectativas muy altas por parte de su núcleo familiar y de sus docentes. Estos esperan que el estudiante responda a todos los retos que la escuela y las problemáticas cotidianas puedan plantearle, por el simple hecho de poder acceder a la educación.

Miller (1998) expresa que tanto el colegio como la familia buscan controlar, muchas veces mediante actos violentos, la obstinación del niño frente a lo que se le enseña, así como su espontaneidad. Lo tratan como si fuese un adulto, y es ahí donde yace el error. Al niño se le prohíbe defenderse y mostrar sus sentimientos; por el contrario, debe mostrar gratitud y respeto hacia sus padres y profesores. Esa actitud sumisa puede tener efectos devastadores en su vida, como la incapacidad para entender que le están haciendo daño y la consecuente dificultad para evitar las injusticias. El niño necesita como compañía a un ser humano empático y no dominante.

¿Cómo hacer que la relación familia-escuela emerja de la cooperación y no de la competencia?

La apuesta por la redefinición de la relación familia-escuela debería tener como objetivo el reconocimiento de cada uno de los sistemas como entidades que cooperan entre sí para trabajar por el bien del estudiante.

El niño retoma y adquiere muchas de las expectativas que la familia y la escuela tienen de aquel. Así, el hecho de no responder de manera positiva a aquellas afecta su bienestar subjetivo (Kristoffersen, 2018), así como sus procesos de desarrollo y de construcción de su subjetividad. Esto implica que en el futuro se perciba como alguien incapaz de cumplir sus metas y los intereses de sus mentores.

Existe entonces un factor que tanto la escuela como la familia pueden estar pasando por alto frente al proceso de desarrollo del niño: la sensación de bienestar y comodidad —subjetiva y contextual— en ambos ambientes. En su investigación, Lampropoulou (2018) señala la importancia de que el estudiante perciba su entorno familiar y escolar como un buen ambiente de comunicación abierta, de confianza y de escucha, para mantener un bienestar subjetivo alto y, por ende, un buen proceso de desarrollo cognitivo, educativo y relacional.

El autor plantea que el mayor reto para la escuela y para la familia es, por lo tanto, mantener un ambiente donde el niño se sienta validado y escuchado; donde sepa a quién recurrir y qué hacer en caso de presentar alguna problemática, para poder responder a los retos que el proceso de desarrollo conlleva para él (Konu y Lintonen, 2006, citados en Lampropoulou, 2018).

Dado que el niño construye su subjetividad en estos dos contextos y que en las investigaciones más recientes ya se contempla la ecología del desarrollo infantil “como una serie de ciclos concéntricos que forman sistemas micro, exo y macro que incluyen todos los contextos directos e indirectos en que vive un niño (por ejemplo, familia, escuela, comunidad)” (Nastasi, 2017, citado en Lampropoulou, 2018, p. 14), el reto es establecer una relación y un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia, junto a la construcción de un ambiente adecuado

y cálido en ambos contextos que pueda posibilitar el desarrollo de la subjetividad y el proceso educativo del niño. Este debe ser el principal foco de atención de los actores implicados.

La posibilidad de ampliar el campo de formación de los futuros docentes en cuanto a la diversidad de familias y la forma de incluir a los padres en los procesos institucionales y educativos de la escuela (Rodríguez, 2008; Castro y García, 2016; Cano y García, 2017) puede garantizar la construcción de una relación basada en la colaboración entre la escuela y la familia. Asimismo, de un espacio educativo que sepa incluir a los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos y permitir una mejor comunicación entre las partes, con miras a lograr un desarrollo adecuado del niño.

La relación familia-escuela implica reconocer ambas instituciones por su identidad y subjetividad; reconocer las experiencias de cada familia, cada estudiante y cada docente como encuentros humanos que propician construcciones de relaciones democráticas.

Las prácticas pedagógicas, fundamentales para la configuración de la subjetividad, se plantean desde el reto de adaptarse a la diversidad (Castro y García, 2016). Esto implica reconocer al otro desde sus recursos, posibilidades y necesidades, sin determinar cómo debe ser; entender que la relación familia-escuela debe ser colaborativa. Es importante, entonces, cuestionar los sistemas ideológicos que definen los procesos formativos y pedagógicos que, desde la Modernidad, se han impuesto.

En este sentido, es necesario cambiar el sistema desde su estructura, y es aquí donde las políticas públicas tienen un papel importante (Rodríguez, 2008). La idea es propender por una construcción de la subjetividad satisfactoria y benéfica para el niño, centrándose no en su utilidad como mano de obra, sino en su bienestar subjetivo y su construcción como un sujeto singular. Según algunos estudios, no existen mecanismos ni recursos para llevar a cabo procesos de acompañamiento a las transiciones educativas en la primera infancia (Alvarado y Suárez, 2011).

La visibilización de la diversidad de escuelas y familias y la participación activa del niño se establecen como posibilitadores de la construcción de subjetividad y, por lo tanto, de una sociedad diferente, a

partir de una redefinición de las experiencias de la infancia. Connotar la voz del niño como un agente diferenciador de la realidad y como un agente activo en la participación de la construcción del sistema social permite formarlo como un sujeto político potenciador del cambio.

Referencias

- Acosta, F., Escobar, J. E., Peña, J. A. y Talero, L. S. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bit.ly/2S5sfNI>
- Alvarado, S. y Ospina, H. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7749>
- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2011). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928. <https://bit.ly/2PJ9kGi>
- Alves, A. F., Assis, C. F., Martins, A. y Da Silva, L. (2017). Desempeño cognitivo y rendimiento académico: ¿cómo confluyen familia y escuela? *European Journal of Education and Psychology*, 10, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001>
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278.
- Arriagada, I. (2004). Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En I. Arriagada y V. Aranda (Eds.), *Un cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces* (pp. 43-74). Unidas.
- Baeza, S. (2008). Las nuevas configuraciones familiares y su impacto en la subjetividad de niños y adolescentes. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, 28(44), 69-88. <https://bit.ly/2Exwqyz>
- Bryan, J. y Henry, L. (2012). A Model for building school-family-community partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 408-420. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Buitrago, N., Escobar, M. y González, A. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. *Revista Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2(2), 32-43. <http://aletheia.cinde.org.co>

- Cano, M. A. y García, M. L. (2017). Formación de profesores y consejeros escolares para promover una colaboración. Relación familia y escuela: un estudio empírico. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 667-671. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.039>
- Castro, A. y García, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. 10.11144/Javeriana.m9-18.vfev
- Colombo, G. y Palermo, A. (1991). El encuentro creativo de las madres en su vínculo con la escuela. *Reis*, (55), 113-140. <https://bit.ly/2UOFmEJ>
- Concha, D. (2009). *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas*. “Estudio de prácticas comunicativas” [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/2S6QNWn>
- Cosmin, V (2012). *The Partnership Between School and Family - Cooperation or Conflict?*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1501-1505. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.850>.
- Delgadillo, J. (2013). *La escuela, el poder y la producción de subjetividad*. [Tesis de maestría, Universidad San Buenaventura]. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/bitstream/10819/1857/1/Escuela_Poder_Subjetividad_Delgadillo_2013.pdf
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano*, 17(1), 84-105. <https://bit.ly/1sIuR3Z>
- Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R. y Midouhas, E. (2015). Factores determinantes del vecindario, la escuela y la familia de las aspiraciones de los niños en la escuela primaria. *Journal of Vocational Behaviour*, 87, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.006>
- Fort, J. T. y Montero, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. *Revista Análisis*, 50(93), 427-447. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.08>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina.
- Gamito, R., Aristizábal, P. y Vizcarra, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, (25), 398-423. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2689>

- Gomila, M. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(18), 99-112. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- González-Barea, E. M. (2016). Profesorado y familia en la realidad educativa intercultural. Discursos y prácticas. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 23(71), 11-129. <https://bit.ly/2S8TQ4o>
- Havigerová, J. M., Haviger, J. y Trulárová, Z. (2013). Definición subjetiva de los profesores sobre la familia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2507-2515. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.288>
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Hoover-Dempsey, K. V, Walker, J. M. T., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents: Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social Poésis*, (23), 1-6. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332/305>
- James, C. y Guzmán, E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004>
- Kristoffersen, I. (2018). Grandes expectativas: educación y bienestar subjetivo. *Journal of Economic Psychology*, 66, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2018.04.005>
- Lampropoulou, A. (2018). Personalidad, escuela y familia: ¿cuál es su rol en el bienestar subjetivo del adolescente? *Journal of Adolescence*, 67, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Anagrama.
- Mélich J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets.

- Moreno Acero, I., Bermúdez Saray, A., Mora Pacheco, C., Torres, D. M. y Ramos Páez, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(1), 119-138. <https://bit.ly/2t5hQGS>
- Oliva, E. y Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <https://bit.ly/1TncnPH>
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437. <https://bit.ly/2Bh3kAo>
- Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195-211. <https://bit.ly/2DQZRKz>
- Quiroga, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221-235. <https://bit.ly/2t2rXfp>
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 559-574. <https://bit.ly/2HMBS32>
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores. *PSYKHE*, 15(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715110>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Fernández, A., Goñi, E. Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Variables contextuales y psicológicas en un modelo explicativo del bienestar subjetivo y la implicación escolar. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 177-174. 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rodríguez, J. y Moreno, E. (2017). Barreras y limitaciones a la intervención escolar en familias diversas. Un estudio de caso de familias homoparentales. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 850-855. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.182>
- Rodríguez, M. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrador* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://bit.ly/2t24hYH>
- Rodríguez, Z. (2008). El trabajo con familia, un olvido en el ser y el hacer de los/as maestros/as: un asunto de política. *Revista de Sociología y*

- Antropología: VIRAJES*, 10, 313-328. http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/virajes10_12.pdf
- Rodríguez Triana Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157.
- Rodríguez, Z. E. y Suárez, J. L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Ros-Codoñer, J. (2018). La familia, clave en la construcción de la sociedad de lo humano. En C. A. Arango y E. Calderón Sanín (Eds.), *Desarrollo y territorio III: Comunidad, familia y educación* (pp. 219-230). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <https://www.uco.edu.co/investigacionuco/fondoeditorial/catalogo/DesarrollayTerritorio3.pdf>
- Santos, G. B., Saragossi, C. D., Pizzo, M. E., Clerici, G., Krauth, K. E. (2007). Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. *Anuario de Investigaciones*, 14, 193-202. <https://bit.ly/2Glmw4K>
- Serrano, M. L. J. (2017). La subjetividad de los niños en el tránsito del entorno familiar al escolar. *Actualidades Pedagógicas*, 16(2), 15-27. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4220>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Solsona, M. (2011). Matrimonio y divorcio, el doble atolladero. Notas de un estudio cualitativo sobre el caso español. En M. Nieves y C. Maldonado. (Eds.), *Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas* (pp. 73-84). Naciones Unidas. <https://bit.ly/2Tpo7bX>
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (6), 97-113. <https://bit.ly/2SrKf8g>
- Vain, D. P. (2009). Escuela, Estado y familia: un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 329-344. <https://bit.ly/2WEpkhG>

- Valdés Cuervo, Á. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Wolfe, B. L. y Haveman, R. H. (2002). Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. *Conference series-federal reserve bank of Boston*, 47, 97-131. https://www.researchgate.net/publication/5027223_Social_and_nonmarket_benefits_from_education_in_an_advanced_economy

PARTE II

LA FAMILIA EN SUS DIFERENTES

DIMENSIONES

La familia en el contexto de la cibercultura

JORGE MARIO JARAMILLO PÉREZ
LUIS FELIPE GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están teniendo un profundo impacto en la sociedad actual, generando cambios extraordinarios en múltiples esferas de la interacción humana, como la salud, la educación, el trabajo y la recreación, entre otros. Como elementos centrales de estas transformaciones están el acceso, cada vez más fácil y rápido, a múltiples fuentes de información sobre los más diversos temas y la posibilidad de difundir datos propios hacia muchos receptores, a través de muy variados medios (López *et al.*, 2015; Pérez-Zúñiga *et al.*, 2018).

El resultado es una creciente conectividad entre las personas que promueve una intensa circulación del conocimiento, la coordinación de acciones para el logro de fines comunes y la formación de vínculos que trascienden las barreras físicas, geográficas, políticas y culturales. Casi podríamos decir que se ha ido conformando una nueva cultura mediada por las herramientas de la comunicación, la cual se extiende en forma gradual pero incesante por todo el planeta, permitiendo una cooperación cada vez más estrecha y eficaz entre personas, grupos, países y regiones del mundo (Ballesteros-Moscio, 2016).

La familia es una de las instituciones sociales en las que más dramáticamente se reflejan estos cambios. Aquella venía de sufrir

grandes transformaciones como consecuencia de la revolución industrial, y a estas se han sumado las relacionadas con la nueva cultura global (Kinnear, 2002; López, 2017; Organization for Economic Cooperation and Development, 2011). En los últimos años, un número creciente de investigadores ha tratado de identificar y de describir estas transformaciones, buscando a la vez comprender sus implicaciones para el desarrollo de las personas, de las futuras familias y de la sociedad (Arza, 2008; Barrera Valencia y Duque Gómez, 2014; Martínez *et al.*, 2011).

Según lo anterior, comenzamos describiendo los cambios más significativos que ha tenido la familia a lo largo del siglo xx, y luego nos centramos en las transformaciones que esta ha venido experimentando en el contexto de la revolución cultural asociada al surgimiento de las TIC.

A escala global, en el siglo xx hubo varias tendencias de cambio de la familia: la tasa de fertilidad de las familias se redujo, mientras que la expectativa de vida de las personas se incrementó; la edad promedio de matrimonio aumentó, y también lo hicieron las rupturas matrimoniales. En síntesis, las familias se volvieron más pequeñas, más tardías en su formación y de menor duración, y la expectativa de vida de las personas aumentó. Además, se ha observado una diversificación gradual de las formas de familia (Chacón y Tapia, 2017; Hayes, 2008; Schatke, 2016; Sunkel, 2006).

Así, aunque la familia conformada por hombre, mujer e hijos sigue siendo la más común, ha habido un incremento progresivo de otras formas de familia, entre las que podemos mencionar las familias reconstituidas, monoparentales, adoptivas y homoparentales; familias que permanecen unidas a pesar de que sus miembros vivan en lugares distintos y familias por conveniencia, formadas por familiares o amigos, entre otras (Cienfuegos, 2014).

También las relaciones entre los miembros de las familias han cambiado. La masiva vinculación de la mujer al mundo laboral ha replanteado los roles en el hogar. El sistema patriarcal de organización ha ido cediendo su lugar a uno más democrático, en el que los dos miembros de la pareja contribuyen al sostenimiento económico del hogar y toman las decisiones en conjunto, buscando la participación de las distintas partes involucradas (Aguirre, 2000; Jaramillo *et al.*, 2010).

En las familias con hijos, la disminución del tiempo de permanencia de la mujer en la casa ha conducido a una creciente, aunque aún insuficiente, vinculación del hombre a las tareas domésticas, así como a las labores de cuidado, protección y educación de los hijos (Ullmann *et al.*, 2010).

Aquellas personas o instituciones que sustituyen a los padres durante el tiempo en que estos no pueden estar en el hogar han adquirido una gran relevancia. Especialmente los abuelos, las instituciones preescolares y, en Colombia, los hogares comunitarios de bienestar han tomado fuerza como medios auxiliares de los que se valen los padres para garantizar que sus hijos reciban el cuidado y la protección adecuados (Montoya *et al.*, 2015; Pérez y Cifuentes, 2008; Triadó *et al.*, 2009).

Otro cambio significativo ha sido un mayor reconocimiento de las necesidades y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los avances científicos y la Convención sobre los Derechos del Niño, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, han contribuido de manera decisiva a dirigir la atención hacia la infancia y la adolescencia como etapas importantes del ciclo vital de las personas (United Nations Children's Fund [Unicef], 2015).

Así, muchas naciones han definido políticas y planes de acción dirigidos a favorecer el desarrollo infantil, y esto ha tenido un impacto en las relaciones familiares. Hoy a los niños se les trata con mayor consideración, se escuchan más sus puntos de vista y se les involucra más en las actividades y las decisiones familiares (Durán, 2007). De hecho, las prácticas educativas han cambiado en el sentido de una disminución del autoritarismo y el castigo físico y un incremento del diálogo y la negociación como medios para promover su socialización (Aguirre, 2000; Ares y Bertella, 2015; Cardona-Oviedo y Terán-Reales, 2017).

Frente a estos cambios que se han venido presentando en las familias, cabe preguntarse ahora sobre el papel que desempeñan las nuevas tecnologías de la comunicación. ¿Introducen estas nuevas transformaciones? ¿Qué oportunidades y retos surgen como consecuencia de su uso cada vez más frecuente entre los miembros de la familia? ¿De qué manera afectan la relación de la familia con el mundo exterior?

A manera de reflexión inicial, cabe destacar que tradicionalmente la familia ha sido el primer escenario en el que los niños entran en contacto con la cultura. Los padres han sido aquellas personas que los introducen en conocimientos, creencias, valores y herramientas indispensables para aprender a orientarse y a participar en la sociedad. A este proceso se le ha denominado *socialización primaria* (Ariño y Serra, 2005; Suárez y Vélez, 2018).

Ahora bien, en esta época la influencia socializadora de agentes externos como los medios de comunicación, las instituciones educativas o los cuidadores sustitutos comienza cada vez más temprano. Esto obedece en gran medida a la necesidad que tienen los padres de buscar apoyo para el cuidado y la protección de sus hijos, mientras intentan responder de forma adecuada a un contexto laboral cada vez más exigente y competitivo (Simkin y Becerra, 2013).

En el caso particular de los medios de comunicación, se observa que algunos de ellos median con frecuencia las interacciones que los padres establecen con los hijos desde su más tierna edad. Por ejemplo, en muchos hogares la televisión se mantiene encendida durante varias horas al día, y es común que los padres la utilicen como un medio para entretener a sus hijos o que se comuniquen con ellos mientras ven la televisión. En ambas situaciones, los niños se ven expuestos a diversos contenidos que empiezan a formar parte de su espacio de vida habitual, despertando su curiosidad y configurando en ellos nuevos intereses y conocimientos.

También el teléfono móvil y el computador se han convertido en instrumentos que acompañan muchas interacciones de la vida cotidiana. Ya sea que los niños participen directamente en su uso u observen a otras personas hacerlo, se convierten en fuentes de gran interés para ellos, desde antes de que den sus primeros pasos. Una pregunta que se están formulando varios investigadores es cómo a través de las relaciones familiares se promueve este contacto precoz con las TIC, así como el conocimiento y la habilidad de los niños para manejarlas (Marsh *et al.*, 2017; Plowman *et al.*, 2008). ¿Qué consecuencias trae esto para el desarrollo infantil? ¿Cómo afecta las

relaciones entre padres e hijos y, en general, la comunicación entre los miembros de la familia?

Se han resaltado tanto los beneficios como los riesgos que trae consigo el uso de las TIC en el desarrollo de los niños y los adolescentes. Comenzamos describiendo varios de los potenciales beneficios que se han identificado, para luego mencionar los riesgos. Al final, presentamos algunas de las propuestas que se han planteado para optimizar el uso de estas tecnologías y, a la vez, reducir las consecuencias negativas que pueden derivarse de un uso no adecuado de aquellas.

Beneficios potenciales de las tecnologías de la información y la comunicación para la vida familiar

Existe un consenso general en el reconocimiento de que las TIC incrementan de forma notable las oportunidades para acceder de forma rápida y sencilla a una gran cantidad de información (Ayuso, 2015; Salgur, 2016). Desde esa perspectiva, se podría afirmar que estimulan el desarrollo de la inteligencia en los niños, ya que les permiten extender su base de conocimientos y adquirir nuevas habilidades motrices, cognitivas y mediáticas que les sirven como canales para solucionar problemas (Correa y Cuello, 2016).

En el caso concreto de los videojuegos, existe evidencia científica de que la utilización frecuente de estos medios promueve la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para cambiar de forma transitoria o permanente su estructura y funcionamiento con el fin de alcanzar una meta deseada, cuyo logro exige la superación de distintos obstáculos que van creciendo en dificultad (Toro y Yepes, 2018).

Más aun, se ha afirmado que algunos videojuegos ayudan a aprender a aprender, ya que obligan al sujeto a planear estratégicamente sus acciones antes de realizarlas, lo cual se encuentra vinculado al mejoramiento de varias funciones, como la atención, la visión, la memoria, la orientación espacial y la toma de decisiones (2018).

El descubrimiento de estas potencialidades de los videojuegos ha despertado un creciente interés en explorar formas de diseñarlos para que permitan desarrollar habilidades específicas en áreas como las matemáticas, la música o el arte. También se están utilizando como un medio para abordar formas de comportamiento problemático, como el déficit de atención (Marín González, 2018), los trastornos de ansiedad (Botella *et al.*, 2007) y el autismo (Ledo Rubio *et al.*, 2015).

Otro aspecto que las TIC pueden favorecer son los procesos de socialización. Ver televisión, jugar videojuegos o navegar en internet, en la medida en que pueden ser actividades compartidas con otras personas, permiten intercambiar información sobre temas de interés común y, así, crear nuevos lazos de amistad. Además, ayudan a expandir el espacio subjetivo de vida, al exponer a las personas una y otra vez a nuevos contenidos que trascienden su contexto inmediato de interacción.

Las dos principales herramientas para acceder al internet, como el teléfono móvil y el computador, ofrecen constantemente nuevos recursos para mantener y expandir los contactos sociales. Así, medios como el correo electrónico, los chats, las redes sociales, los blogs, los foros o YouTube, entre otros, permiten sintonizarse con conocimientos, creencias, valores y estilos de vida muy variados. Esta posibilidad no solo aumenta el saber, la interactividad y la productividad de las personas, sino también las ayuda a volverse más tolerantes y abiertas en su forma de pensar (Silva y Martínez, 2017).

Otro valor agregado de estos medios es que promueven procesos de construcción de identidad, en la medida en que las personas se animan a compartir sus propios contenidos en la red. A través de este ejercicio, van configurando un perfil de sí mismas que las hace visibles ante los demás y les confiere una cierta autonomía (Salgur, 2016).

Dos beneficios potenciales pero muy controversiales de las TIC son la facilidad para acceder de forma rápida y constante a estímulos novedosos y la multitarea. Con respecto al primero, si bien fomentan la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración activa, el riesgo es que no favorezcan la concentración, el trabajo metódico con miras a

un fin, la perseverancia y la profundidad en la forma como se aborda un aprendizaje o una tarea.

Sobre el segundo, el uso de las TIC implica realizar dos o más tareas de manera simultánea. Si bien los tiempos actuales nos demandan vivir conectados y solucionar con rapidez los requerimientos de nuestros interlocutores, actuar con la atención distribuida entre varias tareas supone un gasto mayor de energía, y en muchos casos puede generar estrés e ineficacia, cuando interfiere con la resolución de una tarea compleja que exige plena dedicación.

Para poder entender las posibilidades y los riesgos que se derivarían de fomentar la atención distribuida en contextos educativos como la familia y la escuela, falta investigación.

Sobre las relaciones intrafamiliares, existe evidencia de que las TIC pueden contribuir a su fortalecimiento. Un hecho es el incremento de la variedad de medios a través de los cuales las personas pueden comunicarse, lo que hace posible que muchas familias se mantengan unidas a pesar de la distancia. Asumiendo costos mucho más bajos que antes y combinando distintos formatos (texto, audio, fotografías, video, etc.), las TIC permiten intercambiar información detallada sobre múltiples aspectos de la vida cotidiana, con lo cual las personas pueden sentirse muy cerca, a pesar de que físicamente se encuentren muy alejadas.

El caso más paradigmático es quizá el de las familias transnacionales, un fenómeno social que se ha incrementado de manera notoria como consecuencia de la desigualdad entre los países industrializados y aquellos en los que prima una economía de subsistencia. Es usual que alguno de los progenitores o de los hijos de estas familias decida migrar a un país industrializado para conseguir mejores medios de supervivencia para su familia, a la que envía dinero u otros recursos. Esta situación puede prolongarse por años, fortaleciendo los lazos entre sus miembros en lugar de desunirlos (Acedera y Yeoh, 2018; Gordano Peile, 2016; Jensen, 2016; Wilding *et al.*, 2016).

Algunos autores han concluido que las TIC pueden estar contribuyendo a mejorar las relaciones intergeneracionales en las familias (Sánchez *et al.*, 2015). Como circunstancia propicia para ello, destacan

que los jóvenes suelen ser más hábiles para manejar los sistemas de información y comunicación que sus padres, por lo que pueden actuar como mediadores u orientadores de los mismos en el contacto que establecen con las TIC (Barrera Valencia y Duque Gómez, 2014). De esta forma, se relaja la estructura jerárquica y surge la oportunidad de construir una relación de colaboración y solidaridad mutua entre los dos grupos generacionales, en la que ambas partes aportan con sus experticias.

Un estudio reciente sugiere además que el uso frecuente de las TIC entre padres e hijos como un medio para comunicarse y mantenerse informados propicia los encuentros cara a cara entre ellos en lugar de desestimularlos (Ayuso, 2015). En otras palabras, las TIC pueden estar actuando como un complemento que enriquece las formas tradicionales de comunicación en la familia, y no como un sustituto o un obstáculo para las mismas.

Otros estudios han expuesto que con el uso de la telefonía móvil y de los chats, los padres disponen en la actualidad de medios más efectivos para controlar y supervisar las actividades de sus hijos, y así poder protegerlos de experiencias o influencias potencialmente nocivas. A pesar de estar distantes, pueden mantenerse en línea, estar accesibles para reaccionar de manera inmediata ante cualquier requerimiento o situación inesperada que se presente. Los videojuegos, la televisión y el internet pueden convertirse también en medios a través de los cuales padres e hijos encuentran un pretexto para realizar actividades que les diviertan y les permitan compartir información y aprender sobre temas de interés común (Barrera y Duque, 2014; Tran, 2018).

Riesgos potenciales de las tecnologías de la información y la comunicación para la vida familiar

Con el fin de contribuir al análisis de las TIC y ofrecer algunos elementos para prevenir los riesgos inherentes a su uso, en este aparte se exponen sus desventajas.

Comenzamos el análisis describiendo algunas alteraciones en el desarrollo de los niños y los adolescentes, asociadas al uso inadecuado o excesivo de las TIC.

Algunos estudios han mostrado que puede existir una relación entre el uso indiscriminado o excesivo de la televisión y los videojuegos y la aparición de ciertos trastornos físicos como la obesidad y los problemas posturales y visuales (Simons *et al.*, 2015). También se ha observado que un mal uso de las TIC puede convertirse en un obstáculo para dedicar tiempo suficiente a otras actividades favorecedoras del desarrollo como la lectura, el deporte, las actividades al aire libre y las relaciones familiares y sociales (Díaz-Vicario *et al.*, 2019; Paniagua-Reppeto, 2018; Rodríguez, 2005).

Los niños y los adolescentes que dedican mucho tiempo a la televisión, a los videojuegos o al internet pueden presentar problemas de aislamiento social. Esto indica que dichos medios llegan a convertirse en una especie de refugio que les permite evadir los contactos sociales cuando estos representan una fuente de conflictos o ansiedad (Oliva Delgado *et al.*, 2012; Sánchez *et al.*, 2015).

Con respecto a los videojuegos, existe la sospecha de que si bien pueden promover ciertas formas de atención (por ejemplo, a estímulos visuales o auditivos sutiles), afectan de manera negativa la atención sostenida (concentración) que se exige en la escuela, dado que allí no se presentan estímulos novedosos ni se ofrece retroalimentación inmediata a cada comportamiento de los estudiantes. En tal sentido, puede ocurrir que experimenten dificultades frente a actividades que exigen esfuerzo prolongado, cierto grado de tolerancia a la monotonía y resistencia a la frustración (Fuentes y Pérez, 2015).

En algunos estudios se ha podido establecer que la mayoría del tiempo que los niños y los adolescentes dedican espontáneamente al manejo de las TIC tiene fines de entretenimiento o de comunicación con sus amistades (Sánchez *et al.*, 2015). En los varones se destaca el interés por los videojuegos como actividad solitaria o en interacción con sus pares, mientras que en las niñas prima el interés por los intercambios sociales, a través de los chats o de la participación en redes sociales. El uso para fines académicos o para buscar información sobre temas

de interés por iniciativa propia es bastante restringido. Esto confirma la importancia del papel de los padres o de los maestros como guías que propicien una utilización óptima de los recursos que ofrecen estas nuevas tecnologías, más allá de su función como pasatiempos.

Otro aspecto problemático del uso de las TIC en niños, adolescentes y jóvenes es el relacionado con la selección y la gestión de la información que reciben. Se afirma que con frecuencia están expuestos a información que no es adecuada para su edad o etapa del desarrollo (por ejemplo, actos violentos, pornografía, información falseada). Esto puede tener efectos nocivos en sus procesos de socialización, por ejemplo, induciéndolos a adoptar creencias y valores que contradicen la educación recibida de sus padres o generando en ellos comportamientos destructivos que les acarrearán conflictos con la sociedad (Sánchez *et al.*, 2015).

También se ha advertido sobre los riesgos en los que pueden incurrir al compartir información íntima —suya o de su familia— en internet, puesto que otras personas pueden usarla en su contra (Iriarte, 2007). Sin embargo, se ha podido constatar que, aunque existe una conciencia cada vez mayor entre adultos y jóvenes sobre los peligros asociados al intercambio de información en chats o en redes sociales, los jóvenes suelen ser más proclives a confiar en aquellas personas con quienes comparten información en internet y a asumir riesgos en la red, y esto aumenta su vulnerabilidad (Ayuso, 2015; Barquero y Calderón, 2016). De hecho, se ha documentado un aumento de situaciones anómalas como el engaño, el abuso sexual y el *ciberbullying*, fenómenos que afectan principalmente a la población infantil y juvenil (Barquero y Calderón, 2016; Díaz-Vicario, Mercader y Gairín-Sallán, 2019).

Se ha llamado la atención sobre el riesgo que tienen los adolescentes de desarrollar conductas adictivas hacia algunos de estos medios, como el internet, el teléfono móvil y, en menor grado, los videojuegos. En tales casos, se manifiestan síntomas como una fuerte dependencia psicológica, pérdida de control, interferencia en las actividades de la vida cotidiana, irritabilidad y ansiedad excesivas (síndrome de abstinencia) (Oliva, 2012; Sánchez *et al.*, 2015). Estas conductas adictivas parecen presentarse con

más frecuencia en adolescentes que experimentan dificultades en las relaciones interpersonales, depresión, alta impulsividad o baja autoestima y aumentan dichos problemas (Matali *et al.*, 2015; Oliva, 2012).

En lo que concierne a las relaciones familiares, se ha argumentado que las TIC pueden debilitar los vínculos entre padres e hijos o entre hermanos, dado que interfieren en el contacto cara a cara. A pesar de estar en un mismo espacio físico o en espacios contiguos, los miembros de la familia fijan su atención en la televisión, el computador o el teléfono móvil, sin interesarse por la persona que está cerca o al frente suyo (Barrera Valencia y Duque Gómez, 2014). Incluso, hay muchas familias en las que es común que las personas usen estos medios en el ambiente privado de su habitación, por lo que el tiempo compartido se reduce aún más.

Respecto al último punto, el uso individual de las pantallas (televisor o computador en la habitación, teléfono móvil) predomina sobre su uso colectivo (televisor o computador en la sala o en el estudio para uso compartido), y esto crea nuevos obstáculos para la comunicación familiar (Arza, 2008). Varios estudios recogen la preocupación que manifiestan los adolescentes y los jóvenes por la falta de comunicación, debido al tiempo que los miembros de la familia dedican a la interacción con personas externas al grupo familiar por medio de las TIC (Cuentas Rojas, 2017).

Retos y oportunidades para las familias en el contacto con las tecnologías de la información y la comunicación

Frente a este recuento de los beneficios y los eventuales riesgos o perjuicios de las TIC, surgen las siguientes preguntas: ¿qué acciones pueden emprenderse para potenciar el efecto positivo que las TIC tienen en la vidas de las familias? ¿De qué forma pueden prevenirse aquellas situaciones anómalas que se derivan de su uso inadecuado?

Comenzamos por el análisis de la situación global sobre el acceso de los distintos grupos poblacionales a las nuevas tecnologías de

la comunicación. Si bien el uso de estas se ha propagado rápidamente por todo el planeta, existe aún mucha desigualdad entre y en los países en cuanto a los recursos y las oportunidades con que cuentan para utilizar estas herramientas tecnológicas y aprender a aprovecharlas en todo su potencial.

Un informe de Unicef sobre el Estado Mundial de la Infancia (2017) muestra la gran brecha digital que aún existe entre los países desarrollados, los países en desarrollo y los países con menores niveles de desarrollo respecto al uso del internet. Mientras que en los países desarrollados el 81 % de las personas cuenta con conexión a internet, en los países en desarrollo este porcentaje desciende al 40 %, y en los países menos desarrollados al 15 % de la población. La brecha se manifiesta también entre hombres y mujeres, entre personas con altos y bajos niveles de formación académica y entre las ciudades y las zonas rurales. El informe puntualiza que si bien la inequidad en el acceso a internet es un problema, también lo es la calidad del acceso y de la capacitación que se puede llegar a obtener para usarlo de forma adecuada. Asimismo, todo depende del tipo de dispositivos utilizados, de los ingresos familiares y de la disponibilidad de contenidos en el propio idioma, entre otros factores.

La inequidad tiene graves consecuencias, pues excluye a muchas personas de la oportunidad de adquirir competencias tecnológicas que hoy en día son indispensables para participar con éxito en los ámbitos educativos y laborales, así como en diversos escenarios de la vida en comunidad. Este hecho limita sus posibilidades de desarrollo y, en consecuencia, perpetúa condiciones de pobreza y marginación social (Peña *et al.*, 2017).

Se requiere un gran esfuerzo político y presupuestal de los Estados para lograr una democratización del acceso a las TIC y de su uso adecuado (Alvarado, 2010). Para esto, es muy importante que la ciudadanía se movilice para reivindicar sus derechos a la información, a la educación y a la participación (Rueda y Franco, 2018).

Otro discurso que está tomando fuerza es el que proclama que las familias deben prepararse conscientemente para asumir el reto que implica la inmersión en la cibercultura, y la *alfabetización digital* es un

concepto que está adquiriendo cada vez mayor relevancia. Así como hace varias décadas se reunieron importantes evidencias sobre el papel fundamental que desempeñan las interacciones familiares en la preparación de los niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, hoy se está reconociendo su rol esencial en la introducción de los hijos a la cultura digital.

Teniendo en cuenta que el uso de textos multimedia y la práctica de la comunicación multimodal se han convertido en competencias cada vez más esenciales para relacionarse y desempeñarse con éxito en distintos ámbitos educativos, laborales y comunitarios, la pregunta que surge es cómo desde la familia, a través de las experiencias cotidianas de relación entre las personas, se pueden ir sentando bases óptimas para el desarrollo de estas competencias (Marsh, Hannon, Lewis y Ritchie, 2017).

En consecuencia, han comenzado a aparecer textos y programas encaminados a orientar a los padres para que logren una mejor comprensión de la cultura digital y dispongan así de conocimientos y herramientas básicas que puedan compartir con sus hijos en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación (Arza, 2008; Labrador *et al.*, 2018; Roca, 2015).

Cabe anotar que por un tiempo se creyó en la existencia de un gran abismo intergeneracional en la apropiación de estas nuevas herramientas de la cultura, debido a que muchos padres no crecieron en contacto estrecho con estas y, por lo tanto, se mostraban menos hábiles que sus hijos para aprender su uso. De ello se derivó la idea de que poco podían ayudar a sus hijos a usarlas de manera adecuada, constructiva y creativa. Hoy se reconoce, sin embargo, que esta debilidad puede compensarse con un mayor criterio y experiencia para comprender sus potencialidades y limitaciones y predecir los riesgos inherentes a su utilización.

Por otro lado, es un hecho que la mencionada brecha se está reduciendo de forma progresiva, ya que las nuevas generaciones de padres son también producto de la era digital y han estado expuestos al ritmo acelerado de cambio propio de la sociedad posmoderna (Barrera Valencia y Duque Gómez, 2014).

En todo caso, cualquiera que sea la edad o la condición de los padres, lo que parece ser decisivo es su interés por involucrarse activamente

en el uso de las nuevas tecnologías, para aprender a usarlas y aprovechar los beneficios que traen (Barrera y Duque, 2014; Marsh *et al.*, 2017; Valencia *et al.*, 2017). Si lo logran, pueden constituirse en modelos e interlocutores para sus hijos en lo que se refiere a la forma de interactuar con las TIC. Esta interacción debe ser modelada y guiada desde la primera infancia, puesto que es evidente que el impacto de las TIC comienza desde los primeros meses de vida, a través de la participación de los niños en las interacciones familiares que están mediadas por estas tecnologías (Marsh *et al.*, 2017).

En este contexto, los padres pueden compartir con sus hijos prácticas y valores asociados al buen manejo de las TIC, como circunscribir su uso a ciertas horas o momentos del día para no interferir otras actividades personales o familiares importantes; ser cuidadosos en la elección de los contenidos a los que acceden a través de la televisión o del internet, y practicar formas de comunicación constructivas y respetuosas con las personas con quienes se conectan a través de estos medios, entre otras (Valencia *et al.*, 2017).

Es importante reconocer que las TIC suponen un complemento de los medios que los miembros de la familia usan para comunicarse, pero no sustituyen los espacios de encuentro cara a cara o las actividades compartidas que sirven para desarrollar intereses comunes y fortalecer los vínculos afectivos. En la medida en que estos espacios se preserven cuidadosamente a través del tiempo, desde que los niños son pequeños, se prepara el camino para que en su transición a la adolescencia los sigan valorando y manteniendo, a pesar de la creciente necesidad de independencia y privacidad que experimentan en esta etapa.

Otro punto por tener en cuenta es que mientras más se practique el uso compartido de la televisión, los videojuegos o el internet entre padres e hijos, mayor será la posibilidad de desarrollar aprendizajes conjuntos, y más serán las oportunidades que tendrán los padres para acompañar, asesorar y regular la relación que los niños y los adolescentes establecen con estos medios. Este acompañamiento puede incluir diálogos acerca del funcionamiento, las ventajas, los inconvenientes y los riesgos de estos medios, que permitan llegar a acuerdos sobre su uso por parte de todos los miembros de la familia (Moreno *et al.*, 2017; Valencia *et al.*, 2017).

Cabe agregar que los principales riesgos al utilizar las TIC se presentan cuando los padres o los cuidadores, por exceso de trabajo o de ocupaciones en otros campos, delegan a estos medios el “cuidado” o el entretenimiento de los niños. Bajo estas circunstancias, aumenta enormemente la probabilidad de que estos usen de manera desmesurada estas tecnologías y, en consecuencia, su vulnerabilidad frente a posibles influencias nocivas.

Lo anterior obliga a reflexionar sobre la importancia de la presencia física de los padres en el hogar y de sus iniciativas para mantener una comunicación constante y fluida con sus hijos. Esto, con el fin de conocer sus experiencias y escuchar sus relatos e inquietudes, para poder orientarlos de manera oportuna (Moreno *et al.*, 2017). Una acción que ayuda a favorecer el uso compartido de los medios de comunicación en el hogar es ubicar artefactos como el televisor o el computador en espacios de uso común, en los que con frecuencia se encuentran los miembros de la familia.

Varios estudios recientes muestran que los usuarios más masivos de las nuevas tecnologías de la comunicación son los adolescentes y los jóvenes, y la tendencia comienza a insinuarse en la preadolescencia. Además, se ha constatado que estos grupos poblacionales son los que muestran una mayor disposición a exponerse a experiencias nuevas y desconocidas en la red. Si bien reconocen los riesgos que pueden correr, no valoran su importancia o sus posibles consecuencias (Ayuso, 2015; Paniagua-Reppeto, 2018; Sánchez-Navarro y Aranda, 2015). Esto ha generado interrogantes sobre las medidas de protección que las familias pueden implementar para garantizar una mayor seguridad en las interacciones de sus hijos en la red.

Como circunstancia que genera dificultades adicionales, está el hecho de que en la adolescencia hay una fuerte necesidad de búsqueda de identidad y de autonomía con respecto a la familia, razón por la que el adolescente privilegia las relaciones externas y busca la privacidad en el manejo de estas.

¿De qué recursos disponen los padres para orientar y brindar protección efectiva a sus hijos en este momento del ciclo vital? Un recurso que han destacado varios autores es la notable experticia que alcanzan los adolescentes en el manejo de las distintas modalidades

de comunicación en la red. Esta les permite intercambiar opiniones y colaborar con los adultos para investigar sobre prácticas seguras de navegación, resolver ciertas preguntas o problemas y acceder a información de interés. De esta manera, las TIC constituyen un motivo de conversación frecuente entre los miembros de la familia y favorecen los lazos intergeneracionales en vez de entorpecerlos (López-Sánchez y García del Castillo, 2017). Es conveniente promover este tipo de intercambios desde la infancia, ya que esto aumentará la probabilidad de que puedan mantenerse, e incluso fortalecerse, en la adolescencia.

Un interrogante que se plantean los educadores es cuánto control debe ejercerse sobre las actividades que realiza el adolescente (incluidas las que involucran el uso de TIC) en la intimidad de su habitación o fuera de los espacios compartidos en el hogar. ¿Conviene que los padres intervengan o ejerzan algún tipo de regulación en su mundo privado? ¿Cuándo se justifica hacerlo?

Este interrogante resulta difícil de resolver si se considera que son funciones parentales tanto promover el desarrollo de la identidad y la autonomía del hijo adolescente, como protegerlo de aquellas situaciones de riesgo en que puede incurrir como consecuencia de su falta de criterio o experiencia. Frente a este dilema, el diálogo frecuente, variado, abierto, ilustrado y respetuoso con las necesidades del adolescente parece ser el principal recurso para sortear los conflictos y la incertidumbre, dado que preserva la confianza al tiempo que da cabida al mundo privado del joven, permitiendo que situaciones difíciles o amenazantes se exterioricen de manera oportuna y pueda buscarse, en conjunto, una solución (López-Sánchez y García del Castillo, 2018).

Al respecto, una de las consecuencias inesperadas y polémicas de la llegada de la era digital en la sociedad contemporánea ha sido la inversión del mundo de lo privado y lo público (Andreassen, 2017; Döveling *et al.*, 2018). Esta idea, recogida hábilmente por Sibilia (2008) en su libro *La intimidad como espectáculo*, se ve fortalecida de manera creciente por la velocidad inherente al cambio en estos tiempos de la Posmodernidad. Pareciera que el cambio está sometido al imperio de lo instantáneo, en el que lo estable, lo durable, lo estático es desplazado por la inmediatez, lo renovable y lo efímero. Esto tiene consecuencias en el desarrollo de la subjetividad, ya que las condiciones

mediante las cuales se denomina lo humano son enriquecidas y transformadas con la información generada en el entorno de internet y sus crecientes e interconectados dispositivos electrónicos. Sibilia afirma en este sentido que

En esta cultura de las apariencias, del espectáculo y de la visibilidad, ya no parece haber motivos para zambullirse en busca de los sentidos abismales perdidos dentro de sí mismo. Por el contrario, tendencias exhibicionistas y performáticas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado trofeo de ser visto. (2008, p. 130)

Los efectos se pueden ver por doquier. Los estados subjetivos centrados en el mundo de lo privado se exponen y se publican en un acto de alquimia electrónica que resuelve la necesidad de autoafirmación, solo que ahora esta se ve fortalecida con el “Me gusta”, el posteo o el *retuit*. El mundo de las relaciones mediadas por lo digital ofrece a las personas la más cercana posibilidad de compartir, como nunca se había hecho antes, sus emociones, sentimientos e ideas frente a un potencialmente infinito número de lectores y consumidores de información. Como lo afirma Sibilia, “El *homo privatus* se disuelve al proyectar su intimidad en la visibilidad de las pantallas, y las subjetividades introdirigidas se extinguen para ceder el paso a las nuevas configuraciones alterdirigidas” (2008, p. 127). Esta es la inversión del mundo privado al público que argumenta Sibilia (2008). De un mundo privado, en el que se mantenía un control estricto de la manifestación de los deseos íntimos, albergados en el seno de lo propio, se ha pasado a un mundo público, en el que los asuntos internos y personales pasan a ser del dominio de todos.

A un clic de distancia, el público puede contemplar las rutinas diarias de una persona, sus comidas favoritas, la piel expuesta a través de la *selfie*... En resumidas cuentas, ese mundo intrasubjetivo que la Modernidad contenía en el espacio de la casa y de lo privado se ha desterritorializado; es ahora expuesto en el mundo de las redes sociales con el propósito de formar parte de este sistema de autopromoción, en el que los quince minutos de fama a los que tenemos derecho, según Warhol, se vuelven cada vez más ciertos y frecuentes.

Ante esta creciente exposición del mundo privado en la esfera pública de los medios de comunicación, cabe preguntarse sobre la relación del ser humano con las tecnologías. Parselis (2016) reflexiona sobre esta forma de impacto de las tecnologías en nuestra subjetividad, y para ello retoma el concepto de *tecnologías entrañables*, propuesto por Quintanilla (2009). Según este autor, existe una paradoja en nuestra relación con las tecnologías: a la vez que son cada vez más eficientes, útiles y cercanas a las relaciones interpersonales, en su diversidad de usos y apropiaciones, su sofisticación creciente hace más difícil de comprender cómo funcionan.

Lo anterior genera un proceso de alienación, pues al no comprenderlas perdemos autonomía y control sobre aquellas, aun cuando parezcan cercanas y necesarias. El autor propone algunas estrategias para cerrar esta brecha: *software* libre o de código abierto, licencias *commons*, plataformas de producción de conocimiento y estrategias de colaboración social. En la misma línea, Parselis (2016) afirma que una de las estrategias de control del sentido de una tecnología entrañable implica pensar en la democratización de las tecnologías como una manera de establecer una relación diferente del humano con sus dispositivos electrónicos.

Si bien esta propuesta implica cierto matiz de especialización técnica que no tiene toda la sociedad, el hecho es que una forma de acercar las tecnologías a las personas es pensar en las posibilidades que tienen para ofrecer nuevas vías de comprensión de las relaciones interpersonales, por ejemplo. Para el caso de Lemus (2017), se hace necesario comprender las maneras en que los jóvenes, según sus momentos del ciclo vital, se apropian y usan las tecnologías a las que tienen acceso. Y se menciona a los jóvenes en estas líneas, pues son uno de los públicos que con más frecuencia usan las tecnologías digitales y que, por lo tanto, superan a los demás en experticia.

En este orden de ideas, Lemus (2016) establece que los jóvenes se apropian de las tecnologías digitales en tres grandes órdenes de relevancia en sus relatos: “a) la construcción y expresión de los propios gustos, intereses e identificaciones; b) la gestión de lazos y la pertenencia al grupo de pares; y c) la búsqueda por estar ‘actualizado’” (p. 166).

Con más intensidad que nunca, la forma en que los jóvenes se comunican con sus pares constituye una forma de construcción de identidad que se alterna con el modo en que interactúan con sus padres. De acuerdo con los planteamientos de la psicología cultural (Esteban, 2002; Valsiner, 2019), estas apropiaciones deben estar situadas contextualmente, referidas a significados que son construidos en consenso y puestos en interacción gracias a su mismo uso.

En este sentido, Lemus (2016) retoma el concepto de *apropiación* (Thompson, 1998) y lo define como “un proceso simbólico y material por el cual un sujeto o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio” (p. 163). La apropiación se convierte en la estrategia para incorporar el artefacto en el uso cotidiano. En este orden de ideas, las personas deben sentirse conectadas no solo en las prestaciones del dispositivo (como objeto técnico), sino en la manera como el artefacto forma parte de sus vidas cotidianas, creando significaciones complementarias y aportando a sus procesos subjetivos.

Además de la apropiación, debe considerarse el soporte, es decir, un operador analítico que configura la identidad de las personas (Martuccelli y Seoane, 2013). Para estos autores, la formación del individuo, en el proceso de construcción de su subjetividad, requiere cuatro dimensiones: soporte, rol subjetividad, identidad y respeto.

Para los propósitos que nos convocan, la efectiva interacción del ser humano con sus artefactos digitales requiere la dimensión del soporte, comprendido como una serie de sostenes que permiten que las personas se enfrenten al mundo. Similar al concepto de *artefacto* de los psicólogos culturales, el soporte es una serie de estrategias que permiten a las personas interactuar con el mundo. Visto de este modo, en el caso de los jóvenes, y por extensión en las relaciones familiares, soportes, apropiaciones y prótesis mentales (Levy, 2007) constituyen estrategias teóricas para entender el vasto mundo de las interacciones con los dispositivos en la era digital.

Ahora bien, ¿de qué forma, a través de las interacciones familiares, pueden construirse soportes que sirvan como un apoyo firme en los procesos de desarrollo de subjetividad e identidad en los adolescentes y los jóvenes? ¿Cómo puede entablarse una reflexión crítica y

consensuada que permita comprender la interacción de los sistemas familiares con los artefactos electrónicos y, de esta manera, entender sus implicaciones para la construcción y el mejoramiento de las relaciones entre padres, hijos y otros sistemas sociales?

Cada vez se hace más necesario que los padres flexibilicen sus hábitos y actitudes, dejen de ver las nuevas tecnologías como algo ajeno y empiecen a usarlas (Valencia *et al.*, 2017). Lo anterior implica extender las fronteras de la comunicación entre padres e hijos desde el espacio real hacia el espacio virtual (Verza y Wagner, 2010), para favorecer “un ambiente emergente de proliferación de oportunidades comunicativas” en el hogar, o lo que Madianon y Miller (2012) han denominado un “ambiente polimedia” (citados en Wilding y Baldassar, 2018, p. 230). En este se exploran conjuntamente los alcances, limitaciones y riesgos de distintas tecnologías de la comunicación, para desarrollar un saber crítico sobre aquellas que permita aprender juntos, desarrollar habilidades y fortalecer lazos, mientras se regula su uso.

Tran (2018) expone un interesante ejemplo de este tipo de aproximación en un estudio realizado sobre la interacción entre padres e hijos de tres familias diferentes con el videojuego Pokémon GO. Para aprender a jugarlo, los participantes deben acceder a diferentes sitios y recursos en internet (páginas web, foros, otros jugadores). Se observó que los padres asesoraban a sus hijos para resolver ciertos problemas, pero estos también asesoraban a sus padres para entender otros aspectos del juego. De esta forma, se constituía un equipo con roles diferenciados, en el que todos aprendían mientras fortalecían sus vínculos a través de la actividad conjunta y los intereses compartidos.

En última instancia, se trata de crear un ambiente que promueva competencias digitales y, en consecuencia, un buen uso de la tecnología digital. Según Peña-López (2015), dichas competencias son las siguientes:

Competencia tecnológica: saber operar con los dispositivos.

Competencia informacional: saber gestionar la información.

Competencia mediática: saber desenvolverse en distintos formatos y plataformas.

Identidad digital: saber presentarse a sí mismo en la red.

Consciencia digital: saber interpretar el impacto de lo digital en la vida y reaccionar de manera adecuada (p. 126).

El mismo autor plantea que los dos grandes inhibidores para acceder a estas competencias son el miedo a equivocarse y el no encontrarle utilidad a internet. En ambos casos, la consecuencia a mediano-largo plazo es la exclusión social, es decir, quedar al margen de las oportunidades de desarrollo y de éxito en la sociedad de la información.

Así, como lo afirman Moreno *et al.* (2017), es necesario fortalecer la alfabetización digital. Es indudable que el valor otorgado a las tecnologías no lo da el artefacto, sino sus formas de uso e interacción, por lo que uno de los aparentes problemas de la brecha digital no es no contar con estas tecnologías, sino subestimar sus usos y potencialidades. En este sentido, se invita a que las familias encuentren formas de complementar las relaciones análogas con las digitales, sin establecer jerarquías que nieguen unas u otras. Las formas de conocimiento que tienen los jóvenes pueden fomentar el buen uso de las tecnologías de la comunicación y la información por parte de los padres.

En definitiva, el gran reto al que se enfrentan las familias en tiempos de la era digital es construir estrategias que les permitan, al estilo de Elwell (2014), moverse entre los mundos *online* y *offline* de una manera estratégica y creativa, lo que implica saber distinguir entre el mundo que se construye en redes sociales (con sus bondades y sus riesgos) y el mundo de las relaciones análogas.

Se podría decir, en consecuencia, que existe una familia *online* (construida a lo largo de las interacciones en la web, con una identidad reconfigurada al instante de las publicaciones) y una familia *offline* (configurada por las interacciones cara a cara, los abrazos y las relaciones emocionales). Es prioridad de la psicología contemporánea hacer que estos dos mundos vivan armónicamente.

Referencias

- Acedera, K. A. y Yeoh, B. (2018). 'Making time': Long-distance marriages and the temporalities of the transnational family. *Current Sociology Monograph*, (CS), 1-23. http://www.injuve.es/sites/default/files/revista111_cap1.pdf
- Aguinaga, J. (2016). El uso de las TIC: su influencia en los cambios individuales y sociales. *Revista de estudios de Juventud*, 111, 9-25. http://www.injuve.es/sites/default/files/revista111_cap1.pdf
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre y J. Yáñez (Eds.), *Diálogos: discusiones en la psicología contemporánea* (n.º 1, pp. 211-223). Universidad Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/232415928_Cambios_Sociales_y_Practicas_de_Crianza_en_la_Familia_Colombiana
- Alvarado, A. Y. (2010). Alcance de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como agente socializador en Venezuela. *Educare*, 14 (3), 95-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3919341>
- Andreassen, R. (2017). New kinships, new family formations and negotiations of intimacy via social media sites. *Journal of Gender Studies*, 26(3), 361-371. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09589236.2017.1287683>
- Ares, M. S. y Bertella, M. A. (2015). Límites implementados por padres en la crianza de niños de 3 a 6 años. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(2), 203-221. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/M.Ares.pdf
- Ariño, A. y Serra, I. (2005). Cultura y socialización. En M. García Ferrando (Coord.). *Pensar nuestra sociedad global. Fundamentos de sociología*. Tirant Lo Blanch.
- Arza, J. (2008). *Familia y nuevas tecnologías*. Gobierno de Navarra. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/585666/Familia_Nuevas_Tecnologias.pdf/7c9d2399-0435-4a58-ba3c-80a7a0b19380
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 23, 73-93. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65370/39668>
- Baldassar, L., Nedelcu, M., Merla, L. y Wilding, R. (2016). ICT-based co-presence in transnational families and communities: Challenging the premise of face to face proximity in sustaining relationships. *Global Networks*, 16(2), 133-144. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/glob.12108>

- Ballesteros-Moscósio, M. A. (2016). Sociedad del conocimiento: una oportunidad para el desarrollo socioeducativo y la innovación. *Roczniki Pedagogiczne*, 7(43), 5-23. [http://dx.doi.org/10.18290/rped.2015.7\(43\).3-1](http://dx.doi.org/10.18290/rped.2015.7(43).3-1)
- Barquero, A. y Calderón, F. (2016). Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Cúpula*, 30 (2), 11-25. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v30n2/art02.pdf>
- Barrera Valencia, C. y Duque Gómez, L. N. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 30-44. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/463/985>
- Botella, C., Baños, R., García-Palacios, A., Quero, S., Guillén, V. y Heliodoro, J. M. (2007). La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en psicología clínica. *UOC Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 4. <https://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/botella.pdf>
- Cairney, T. (2003). Literacy within family life. En L. Hall N. y J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 85-98). Thousand Oaks, SAGE.
- Cardona-Oviedo, M. y Terán-Reales, V. (2017). Pautas, prácticas y creencias de crianza de las familias afrodescendientes cordobesas. *Revista Eleuthera*, 17, 13-30. 10.17151/eleu.2017.17.2
- Chacón, F. y Tapia, M. (2017). No quiero tener hijos: continuidad y cambio en las relaciones de pareja de mujeres profesionales jóvenes. *Polis: Revista Latinoamericana*, 46. <https://journals.openedition.org/polis/12339>
- Cienfuegos, J. (2014). Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos. *Notas de Población*, 41(99), 11-39. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37432-notas-poblacion-vol-41-ndeg-99>
- Correa, M. y Cuello, M. S. (2016). *Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de niños y niñas de 4 y 5 años de edad* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].
- Cuentas Rojas, G. (2017). *Las TICs como factores que influyen en la interacción familiar* [Trabajo de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio de la UMSA. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/18275/trabajo%20%20dirigido%20%20en%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *RIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412019000100103&script=sci_arttext
- Döveling, K., Harju, A. y Sommer, D. (2018). From mediatized emotion to digital affect cultures: New technologies and global flows of emotion. *Social Media + Society*, 1-11. 10.111772056305117743141
- Durán, E. (2007). Los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate. En E. Durán y M. C. Torrado (Eds.), *Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades, perspectivas*. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Elwell, J. (2014). The transmediated self: Life between the digital and the analog. *Convergence: The international Journal of Research into New Media Technologies*, 20(2), 233-249. 10.1177/1354856513501423
- Esteban, J. (2002). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14(3), 253-265. 10.1174/11356400260366089
- Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- Gordano Peile, C. (2016). Visualizing co-presence: Discourses on transnational family connectivity in ethnic advertising. *Global Networks*, 16(2), 164-182. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/glob.12104>
- Hayes, A. (2008). Are family changes, social trends and unanticipated policy consequences making children's lives more challenging? *Family Matters*, 78, 60-63. <https://pdfs.semanticscholar.org/d516/285f8b71c-35c8ee8501110e7393f963f6d3d.pdf>
- Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Psicología desde el Caribe*, 20: 208-224. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21302010.pdf>
- Jaramillo, J., Bernal, T., Mendoza, L., Pérez, M. A. y Suárez, A. M. (2010). Significados de familia en el marco de la globalización. *Hallazgos: Revista de Investigaciones*, 7(14), 60-79. https://www.researchgate.net/publication/283396506_Significados_de_familia_en_el_marco_de_la_globalizacion

- Jensen, F., Melella, C. y Perret, G. (2016, 5 al 7 de diciembre). *Migraciones Internacionales y apropiación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). ¿Internet un nuevo espacio de sociabilidad migratoria?* IX Jornada de Sociología de la UNLP. Universidad de la Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8964/ev.8964.pdf
- Kinnear, P. (2002). *New families for changing times*. The Australian Institute. https://www.tai.org.au/sites/default/files/DP47_8.pdf
- Labrador, F., Requesenz, A. y Helguera, M. (2018). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de internet, móviles y videojuegos*. Fundación Gaudium. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5686
- Ledo Rubio, A. I., Gandara, J., García, M. I. y Gordo, R. (2016). Videojuegos y salud mental: de la adicción a la recuperación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría*, 117, 72-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5564733>
- Lemus, M. (2017). Jóvenes frente al mundo: las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 161-172. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7732/pr.7732.pdf
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- López, D. L. (2017). De la familia sistémica a la familia global: apuntes sobre la familia y sus dinámicas desde el enfoque sistémico y la sociología de la globalización. *Lumen Gentium*, 1(2), 36-46.
- López, G. M., Rodríguez, A. y Marroquín, L. (2015). *Clic, implicaciones de la virtualidad globalizada en el sujeto*. Fundación Universitaria Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/90_Clic_implicaciones_de_la_virtualidad_globalizada_en_el_sujeto.pdf
- López-Sánchez, C. y García del Castillo, J. A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>
- Fuentes, L. S. y Pérez, L. M. (2015). Los videojuegos y sus efectos en escolares de Sincelejo, Sucre. *Opción*, 31 (6), 318-328. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571020.pdf>
- Marín González, T. (2018). TIC y TDAH. En J. C. Martínez Coll (Coord.), *III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*

- [Resumen]. Universidad de Málaga. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/54-tic-tdah.pdf>
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M. y Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60. 10.1177/1476718X15582095
- Martínez, M., Pérez Frías, W. y Solano, D. (2011). Impacto de los medios masivos de comunicación en la dinámica familiar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 2(1), 111-118. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/940>
- Martuccelli, D. y Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-12. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf
- Matali, J. L., García, S., Martín, M. y Pardo, M. (2015). Adicción a las nuevas tecnologías: definición, etiología y tratamiento. En G. Roca (Coord.). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Montoya, D. M., Castaño, M. y Moreno, N. D. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y bienestar subjetivo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454158>
- Moreno, N., González, A., Torres, A. y Araya, J. (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(1), 8-19. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.01>
- Oliva Delgado, A., Hidalgo García, M. V., Moreno Rodríguez, C., Jiménez García, L., Jiménez Iglesias, A., Antolín Suárez, L., Ramos Valverde, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes andaluces*. Agua Clara Universidad de Sevilla. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Uso%20y%20riesgo%20de%20adicciones%20a%20las%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20entre%20adolescentes%20y%20j%C3%B3venes%20andaluces.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2011). Families are changing. En *Doing better for families*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264098732-3-en>
- Paniagua-Repetto, R. (2018). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*, 22(4),

- 178-186. <https://www.pediatruiintegral.es/publicacion-2018-06/el-impacto-de-las-pantallas-television-ordenador-y-videojuegos/>
- Parselis, M. (2016). El valor de las tecnologías entrañables. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(32), 71-83. <http://www.revistacts.net/volumen-11-numero-32/316-articulos/731-el-valor-de-las-tecnologias-entranables>
- Peña, H., Cuartas, K. y Tarazona, G. (2017). La brecha digital en Colombia: un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes de Ingeniería*, volumen especial, 59-71. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/REDES/article/view/12477>
- Peña-López, I. (2015). El doble filo de la tecnología: una oportunidad de inclusión y un peligro de exclusión. En G. Peña (Coord.) *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Hospital Sant Joan de Déu (Ed.). https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4722_d_cuaderno-faros-2015-es.pdf
- Pérez, A. y Cifuentes, B. (2008). Las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar comprometidas con la atención integral de los niños en condiciones de pobreza y/o situación vulnerable. *Lumen*, 6, 1-6.
- Pérez-Zúñiga, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Innovación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). 10.23913/ride.v8i16.371
- Plowman L., McPake J. y Stephen C. (2008) Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/03057640802287564>
- Quintanilla, M. (2009, 24 de octubre). Tecnologías entrañables. *Publico.es* <https://blogs.publico.es/delconsejoeditorial/351/tecnologias-entranables/>
- Roca, G. (Coord.). (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4722_d_cuaderno-faros-2015-es.pdf
- Rodríguez Escámez, A. (2005). Los efectos de la televisión en niños y adolescentes. *Comunicar*, 25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15825053>

- Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00009.pdf>
- Salgur, S. A. (2016). How does the use of social networking affect family communication of teenagers. *Euromentor Journal*, 7(1), 21-32. <https://www.researchgate.net/publication/303898731>
- Sánchez, M., Guerra, J. y Revuelta, F. I. (2012). *La relación de los videojuegos en el tratamiento del TDAH*. Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado. <http://congreso.us.es/jute2011/documentacion/d3c6ae8a27071ffc56e885679fe4b24f.pdf>
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F. J., Benavent, R. y Valderrama, J. C. (2015). *Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad de Valencia. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf>
- Sánchez, M., Kaplan, M. S. y Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Comunicar*, 22(45), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15839609010>
- Sánchez-Navarro, J. y Aranda, D. (2015). El impacto de lo digital en la comunicación y las relaciones de los adolescentes. En G. Roca (Ed.), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4722_d_cuaderno-faros-2015-es.pdf
- Schatke, M. S. (2016). ¿Conceptos de familia en la postmodernidad? *Desarrollo, Economía y Sociedad*, 5, 65-78. <https://doctrina.vlex.com.co/vid/concepto-s-familia-posmodernidad-650062361>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva, A. C. y Martínez, D. G. (2017). Influencia del smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>

- Simons, M., Chinapaw, M., Brug, J., Seidell, J. y Vet, E. (2015). Association between active videogaming and other energy-balance related behaviours in adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 32. 10.1186/s12966-015-0192-6
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6121/1/S0600306_es.pdf
- Toro, J. y Yepes, M. (2018). *El cerebro del siglo XXI*. Manual Moderno.
- Tran, K. (2018). Family, resources and learning around Pokémon GO. *E-Learning and Digital Media*, 15(3) 113-127. 10.1177/2042753018761166
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., Celdrán, M., Pinazo, S. y Conde, L. (2009). Los abuelos/as cuidadores de sus nietos: percepción de ayudas recibidas, conductas problemáticas de los nietos y satisfacción con el rol. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 497-505. <https://www.researchgate.net/publication/276001252>
- Ullmann, H., Maldonado, C. y Rico, M. N. (2010). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina*. Cepal-Unicef. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/1/S2014182_es.pdf
- Unicef. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>
- Unicef. (2017). *Niños en un mundo digital*. División de Comunicaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- Valencia, A., Herazo, C., Echeverri, L., Peña, J., Vásquez, S., Aguilera, M... Piedrahíta, L. (2017). How does the use of ICTs affect family relationships? A quantitative approach. *Global Journal of Health Science*, 9(10), 92-108. 10.5539/gjhs.v9n10p92
- Valsiner, J. (2019). La psicología cultural como proyecto teórico. *Estudios de Psicología*, 1-38. 10.1080/02109395.2018.1560023

- Verza, F. y Wagner, A. (2010). Uso del Teléfono Móvil, Juventud y Familia: Un Panorama de la Realidad Brasileña *Psychosocial Intervention*, 19 (1), 57-71. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179815544007.pdf>
- Wilding, R. y Baldassar, L. (2018). Ageing, migration and new media. The significance of transnational care. *Journal of Sociology*, 54(2), 226-235. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1440783318766168>

La familia como sujeto político*

MARIANA ANDREA PINILLOS GUZMÁN

En este capítulo se propone cómo la familia puede posicionarse como un sujeto político. Para tal fin, se estudia la comprensión del término *familia* y, luego, se realiza un recorrido histórico desde las definiciones del concepto hasta los cambios que ha sufrido histórica y socialmente, con énfasis en Colombia. Se finaliza exponiendo el contenido de documentos legales que impactan algunas comprensiones tradicionales del concepto.

Comprensiones sobre el sujeto político

Para entender al sujeto y su rol político, hay que pensar la subjetividad.

En la Modernidad, la ciencia clásica definía la *subjetividad* desde lo que no se debe tener en cuenta; es decir, las posturas subjetivas en la construcción de conocimiento no eran consideradas válidas por ser fuente de errores. La subjetividad iba en contravía de la objetividad desde la concepción positivista, que reconocía solo un aspecto de la realidad. “El racionalismo moderno individualista, identificado por el

* Este capítulo forma parte del desarrollo de la tesis doctoral titulada *Comprensión de la familia como sujeto político en la interacción entre los procesos de psicoterapia y las políticas de salud mental y de familia*. Recorre las confrontaciones teóricas e históricas sobre la familia como sujeto político.

énfasis en el *cogito* y la conciencia, no condujo a una concepción de la subjetividad” (González Rey, 2000. p. 21).

Desde una lógica según la cual la objetividad y la neutralidad son los únicos caminos que conducen hacia la verdad absoluta, la ciencia clásica invalida el rol activo del observador en la construcción de conocimiento, pues este no forma parte del objeto observado.

Versiones diversas se han opuesto a estas comprensiones positivistas, mostrando la posibilidad que tiene el ser humano de crear realidades, en su reconocimiento como sujeto desde la interacción social, considerando así que la construcción del saber no puede desarticularse del sujeto mismo que interactúa con su contexto. En palabras de Marx (1973, citado en Mejía Navarrete, 2002), “la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo, es, en su realidad, el conjunto de relaciones sociales” (p. 11). Se creaba así la antinomia de la objetividad-subjetividad, dando importancia a la última, la cual recalca el papel esencial que desempeña la voz del sujeto en la construcción del saber.

En el siglo xx, escuelas de pensamiento crítico posibilitaron la emergencia de nuevas versiones de la noción de *sujeto* en la construcción del conocimiento. Por un lado, se considera la postura que tiene el observador frente al objeto observado, y esto recupera la noción de *sujeto* en las prácticas investigativas. Implica un reconocimiento del sujeto como observador y actor de los procesos sociales; ya no una fuente de error, sino de conocimiento desde la experiencia misma y en la interacción social.

Por el otro, se establece que no debe haber una desfragmentación del sujeto, sino que este debe concebirse como una constante articulación entre emoción, cognición y sensación, fruto de la experiencia a partir de la cual surge la construcción del saber. En palabras de González Rey (2013), “El hecho de convertirse en sujeto implica ocupar el lugar de la expresión y la construcción, recuperar la emocionalidad sana asociada a nuestra producción y a nuestra singularidad” (p. 18). Esta apuesta, dada desde el materialismo histórico dialéctico, cuestiona la fragmentación del sujeto y convoca a verlo como una relación constante entre sus procesos psicológicos, dando cuenta de la

construcción de su ser como un proceso inherente a la articulación del funcionamiento cultural individual y colectivo.

En este sentido, el sujeto no solo está definido por la articulación entre sus emociones, pensamientos, sentimientos y percepciones, sino que está subjetivamente constituido y subjetivado por la acción social (Vigotsky, 1968). Es decir, como portador de su subjetividad, se expresa en su historia, desde la experiencia de vida en la que se construye, en el entramado de sentidos y significados de la sociedad sobre la acción misma, y desde la cual se establecen reproducciones de dichos sentidos y significados, a la vez que nuevas formas de comprensión de los mismos para crear otras versiones de cultura. El sujeto reproduce cultura o establece, desde los cambios históricos, nuevas formas de construcción social que lo configuran a él y a la sociedad.

El sujeto es activo en la construcción de su subjetividad. Desde sus interacciones y su historia personal, social y cultural, su existencia marca las formas de operar y de definirse; de reflexionar y de dar nuevos giros a su construcción singular. La experiencia, entonces, marca pautas importantes en la configuración de la subjetividad, dando sentidos y significados al ser y a la vida misma.

Ibáñez (1994) afirma que “el sujeto en el acto cognoscitivo establece los límites de su propia acción, y lo hace definido por el marco del orden social en el que se ubica históricamente” (p. 7). El sujeto se construye desde la emergencia de la vida misma y desde los procesos de caos y no linealidad que implican los cambios sociales. Desde esta lógica, se hace presente el principio hologramático de la complejidad, pues el sujeto forma parte de la sociedad y de la cultura a la que pertenece, y desde su subjetividad también mantiene dicha sociedad; no es posible desarticularlos y comprenderlos de manera fragmentada (Hernández, 2008). Así entonces, se rompen lógicas de individualidad para entrar en procesos dialógicos en los que no existe una fragmentación entre el sujeto y la sociedad, sino que forman parte de un todo dialogante que se reconfigura en el tiempo histórico.

De acuerdo con Morín (1990), “Ser sujeto es ser autónomo, siendo al mismo tiempo dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto, es ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo”

(p. 97). Así, la subjetividad se configura en la relación del sujeto con su contexto, se permea de manera permanente; su autonomía se pone en entredicho en tanto que el contexto marca la configuración de la subjetividad. Por lo tanto, ser sujeto implica la configuración de la subjetividad como un sistema autoorganizado y autopoietico (Maturana y Varela, 1987); es decir, es una configuración que se reorganiza en el entramado histórico, que implica metaobservarse, adaptarse a los cambios, evolucionar con el contexto mismo desde la acción. La acción implica entonces comprender la cultura, la sociedad en sus formas de construir sujetos, subjetivándolos en el ejercicio mismo de su ser histórico, multiespacial y multitemporal.

En este orden de ideas, la subjetividad no determina al sujeto, sino a la relación del sujeto con su contexto; la subjetividad se configura en la relación de las emociones y los significados que emergen en la experiencia de vida del sujeto, y estos a su vez están involucrados en la producción de discursos y narrativas que se integran en la producción de nuevos significados. Se entiende así que la configuración subjetiva se da en la relación de la experiencia del sujeto con el contexto cultural, lo que implica comprender en órdenes de recursión, es decir, en órdenes de observación y reorganización que posibilitan emergencias e inhibiciones desde eventos, acciones, retroacciones, interacciones y determinaciones que constituyen el mundo fenoménico de la experiencia subjetiva y posibilitan nuevas comprensiones de la experiencia humana.

En palabras de Mejía Navarrete (2002), “Se trata de un sujeto situado en una matriz de praxis de fondo, este se constituye por el periodo histórico en que actúa y por su propia experiencia en la vida” (p. 7). Por lo tanto, el sujeto es un agente social, en tanto que produce y reproduce a la sociedad, es decir, encarna la sociedad, que lo construye y refleja en su accionar sobre esos mismos órdenes sociales.

En este mismo sentido, desde la sociología aparece una versión del sujeto que, en coherencia con posturas críticas, posibilita la comprensión del sujeto no sujetado por la sociedad, sino interactuante con la sociedad, que desde dicha interacción establece posibilidades emancipadoras frente a órdenes externos que pretendan subyugarlo. Entonces, el sujeto, en sus procesos de construcción de subjetividad,

mantiene posturas críticas frente a su ser, su libertad, su pensar y su saber (Touraine, 1999, citado en González Rey, 2008).

El sujeto se construye en su subjetividad pasiva, en un primer momento, aprendiendo cómo es la cultura, recopilando sentidos y significados de las acciones sociales para luego establecer una subjetividad agente o activa; una subjetividad que se ubica desde posturas críticas y reflexivas que inciden en los patrones culturales que marcan el rumbo social.

La subjetividad agente posibilita la transformación social a través de los cuestionamientos que se hacen de las formas de interacción social. Son pieza clave los aportes que Foucault hace en este proceso. Él comprende cómo desde las acciones más simples de la sociedad se generan nodos de poder que marcan el saber y el ser de las prácticas hegemónicas, mostrando cómo, desde el cuerpo hasta el Estado, se generan dispositivos de poder que posibilitan el *status quo*; mostrando cómo los sujetos se configuran como productos del deber ser. Se invita entonces a configurar nuevas posibilidades desde el pensamiento crítico para posibilitar la emergencia de nuevas versiones de los sujetos como constructores y transformadores de la sociedad.

El pensamiento crítico y reflexivo para la configuración de la subjetividad se convierte en un punto de inflexión que convoca a la colectividad en el accionar político, reconociendo entonces al sujeto en la construcción de su subjetividad como un *sujeto político*, es decir, como un sujeto pieza clave y punto fundamental de conexión entre lo privado y lo público. En palabras de Vargas Tovar (2007), “el sujeto político es un pliegue de lo social” (p. 216); se define a sí mismo desde puntos de conexión, inflexión y reflexión que le permiten pensar, confrontar la realidad para proponer nuevas formas de mundo.

En ese sentido, Arendt (2003) plantea que “el pensamiento crítico siempre tiene implicaciones políticas” (p. 76). Y esto se configura en la medida que, al establecer procesos de cuestionamiento sobre los sistemas y las formas anquilosadas de la sociedad, el sujeto se piensa en la colectividad y no en la individualidad. Lo político, entonces, es un vínculo entre individuos con dos vías de acción en permanente conexión: por un lado, desde lo individual hacia el contexto social; por el otro, desde un reconocimiento de lo propio hacia un

reconocimiento de lo diverso. Así, la política implica formas incluyentes de pensar, vivir y construir la sociedad.

Cabe traer el concepto de *autocomprensión*, plantado por Buchheim (1985) y retomado por Vargas Tovar (2007). Desde este, cada sujeto se articula en relación con los otros para configurar lo social y establecer decisiones políticas:

La autocomprensión involucrada en lo político implica la posibilidad de una postura crítica frente al entorno, la posibilidad de distanciarse de las tendencias predominantes en lo social cuando se consideran contradictorias. Esto sugiere que el acuerdo entre las partes no es un punto de partida, más bien es el resultado de un tipo de cálculo dialógico. (p. 219)

En este orden de ideas, se puede retomar la categoría de *subjetividad social* construida por González Rey (2000), quien, siguiendo los planteamientos de Castoriadis, expresa que “el proceso que caracteriza al sujeto individual no es suficiente para explicar los procesos sociales en los cuales aparecen otras dimensiones que no están presentes en la subjetividad individual” (p. 12).

Entonces, si lo político es una conjunción de pliegues sociales que convocan a la subjetividad social, lo político implica historicidad e infinitud: historicidad, en tanto que la construcción social es un recuento de sentidos colectivos vividos que dan cuenta de acontecimientos, eventos, acciones y retroacciones que han configurado la sociedad. Infinitud, en tanto que lo político se piensa a lo largo de la vida planetaria, no solo de los individuos presentes y no solo para los individuos (Maldonado, 2018; Vargas Tovar, 2007).

Vale mencionar a la familia en este punto, por ser esta el escenario constructor de subjetividades, un entramado de la experiencia vivida que posibilita nuevas versiones desde el pensamiento crítico, en las reflexiones e inflexiones que se establezcan desde las comprensiones de las realidades. De esta manera, los puntos de encuentro y desencuentro sobre la realidad implican el inicio de la construcción de nuevas versiones de subjetividad colectiva, es decir, una subjetividad desde un colectivo con identidad, que ha sido movilizada y cambiante a lo largo del tiempo, dando cuenta de su ser.

Comprensiones sobre la familia

En diversos estudios se encontraron versiones variadas sobre lo que se denomina *familia*. Muestran su proceso evolutivo, que va desde la definición clásica hasta la diversidad existente respecto a sus tipologías, estructuras y funciones, que posibilitan pensarla como un sujeto que se adapta a nuevas versiones de mundo, desde su historicidad y temporalidad. A continuación, se retoman cambios presentes en diferentes órdenes: universales, latinoamericanos y colombianos que definen la familia y su comprensión.

Contexto histórico universal

Desde la influencia del pensamiento occidental judeocristiano, la familia se definía como la unión de un hombre y una mujer, que tienen hijos cumpliendo las funciones de reproducción, supervivencia y regulación social dadas desde el poder y el control del patriarca. Desde esta lógica, la única familia socialmente reconocida es la que hoy se denomina familia nuclear (Arriagada, 2004). Estas lógicas de estructuración marcan la sociedad y las maneras en las que se reconoce la familia. Un ejemplo de esto es el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que define *familia* de la siguiente manera:

Artículo 42. La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia [...] La honra, la dignidad y la intimidad de la familia son inviolables. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme a la ley. (p. 9)

Esta versión de familia se encarga de su regulación en el orden sexual, de su estructura patriarcal —que establece posturas verticales de poder— y de su control de la fecundidad y la natalidad. Así, la

familia aparece como una institución reguladora de la sociedad para la construcción de pareja y la filiación generacional (Arriagada, 2004; Gutiérrez, 2003; Jelin, 2007; Morris, 2012; Therborn, 2004; Vain, 2009).

En este orden de ideas, la conceptualización de la familia está determinada por aspectos medulares que establecen su institucionalidad. En primer lugar, el aspecto biológico busca la procreación y el mantenimiento de la especie, así como el cuidado de esta para que logre su supervivencia; el segundo aspecto está definido por las funciones sociales que la familia desarrolla —sexuales y procreativas—, que, desde la lógica judeocristiana, organizan la sociedad y la construcción de pareja desde la monogamia, el cuidado, la protección y la provisión de recursos (Jelin, 2007; Piedra Guillén, 2007).

Los múltiples cambios sociales, culturales e históricos vividos en el siglo xx generaron transformaciones en la forma de definir la familia, estableciendo aperturas ante nuevas tipologías, estructuras y funciones de cada uno de sus miembros. El cuestionamiento del patriarcado en la historia sentó las bases desde el ámbito legal para un cambio en la concepción del matrimonio y del poder ejercido por el esposo sobre la esposa, así como para la lucha por la igualdad cívica y conyugal de hombres y mujeres, que se alcanzó durante la Revolución mexicana. La toma del poder comunista en Europa Oriental también implicó una legislación familiar antipatriarcal, hizo hincapié en la igualdad de hombres y mujeres, en la libre elección del matrimonio, en la secularización de este y en el derecho de las mujeres a trabajar fuera de la casa.

En el artículo 16 de la Declaración de los Derechos del Hombre de la Organización de las Naciones Unidas (1948), se incluyeron conceptos de familia y sexo muy avanzados para la época:

Los hombres y [las] mujeres adultos, sin limitaciones de raza, nacionalidad o religión, tienen derecho a casarse y fundar una familia. Gozan de iguales derechos en cuanto a casarse, durante el matrimonio y en su disolución [...] al matrimonio debe entrarse solo con el libre y total consentimiento de los futuros cónyuges. (Therborn, 2004 p. 27)

Ya para finales de la década de los sesenta, y con mayor fuerza en los setenta, se generó el gran “empujón” mundial del fin del patriarcado,

gracias a los movimientos feministas que exigieron el reconocimiento de la mujer como un sujeto de derechos y la constitución de leyes pospatriarcales sobre el matrimonio y la regulación matrimonial. La teorización y crítica feminista tuvo como aporte el concepto de *género* para la comprensión de la familia. Benería y Roldán (1987, citados en Suárez Restrepo y Restrepo Ramírez 2005), definen *género* como

Una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades que diferencian a mujeres y a hombres en casi todos los aspectos. Esto determina cómo la gente debe pensar, sentir y actuar en los diferentes roles sociales y en los diferentes ambientes. (p. 9)

Con esta definición, los autores dan cuenta de las formas estructurales y políticas desde las que el género se lee; cómo este enmarca la acción de los sujetos y sus configuraciones, las cuales dan cuenta de sí mismas desde versiones históricas y culturales. Este es un ejercicio de reflexión y resignificación que se vincula a las prácticas de equidad del hombre y la mujer en la sociedad y en la familia.

Estos acontecimientos, sumados a la industrialización, al urbanismo, a la educación de la mujer y a su participación en el mercado laboral, marcaron varios cambios en la sociedad. Frente al poder y a la economía patriarcal, se empezó a buscar igualdad en los espacios laborales y en los salarios de hombres y mujeres —lucha que aún continúa.

Con respecto a las prácticas sexuales, estas inician más temprano, son extramatrimoniales y se dan con mayor frecuencia y diversidad de parejas; se posterga el inicio del matrimonio y se da preferencia a la unión libre. Por último, vale destacar cambios demográficos como la creciente longevidad y un decremento en la tasa de fecundidad, que han dado como resultado un incremento en la población de la tercera edad.

Cambios en el contexto latinoamericano

En un estudio realizado por Arriagada (2004), se muestra cómo en Latinoamérica, entre 1990 y 2002, los hogares se diversificaron como parte de las transiciones sociodemográficas, de las crisis generadas por

los bruscos cambios económicos y sus repercusiones sociales, así como de las transformaciones ocurridas en el ámbito cultural, en el que se redefine a la familia en términos de creencias y aspiraciones construidas en torno a esta.

Teniendo en cuenta las lógicas funcionales y los cambios sociales por los que ha atravesado la familia, en América Latina, entre 1990 y 2008, dicha institución adquirió diversas estructuras que contrarrestaron la del hogar nuclear biparental (conformado por padre, madre e hijos). Este pasó de representar el 51.7 % en 1990 al 42.2 % de los hogares en 2008. (Hay que tener en cuenta que en la mayoría de estos los dos miembros de la pareja tienen trabajos remunerados, y esto implica un cambio fuerte en el modelo de proveedor-cuidador). Por su parte, los hogares extensos biparentales (conformados por padre, madre e hijos y uno o varios miembros de la familia extensa, como abuelos, tíos o primos) pasaron del 14 al 12.3 % en el mismo periodo.

En contraste con lo anterior, en el mismo periodo de tiempo (1990-2008) algunos tipos de estructuras familiares aumentaron su presencia en la sociedad latinoamericana: hogares monoparentales (compuestos por hijos y madre o padre como jefe de hogar. Estos pasaron del 9 %, en 1990, al 13 %, en 2008. De estos, el 86.8 % tenían a la madre como cabeza de hogar, por razones como la libertad económica, la migración, la soltería y la separación o el divorcio), hogares nucleares sin hijos (parejas viviendo solas, que pasaron del 7.8 al 10.8 %, bajo la premisa de que los hijos son una elección y una decisión en lugar de un deber) y hogares unipersonales (personas viviendo solas, con un aumento del 6.6 al 10.9 %) (Arriagada, 2004; Cienfuegos, 2014).

Los procesos migratorios han tenido una influencia importante en las definiciones del concepto de familia y los procesos de cuidado. Dado el desplazamiento de muchos padres hacia lugares de trabajo distantes, las abuelas han asumido el título de *segundas mamás*, por convertirse en las responsables de la crianza de sus nietos. Así, se crean vínculos mediados por la satisfacción de necesidades materiales, y los lazos se instrumentalizan a través del dinero o de remesas que los padres les envían como un pago *colaboración-ayuda* por el cuidado de los hijos.

En esta situación, las mujeres tienen la sobrecarga que implica la economía del cuidado, sumada a los dilemas que los roles estructurales les implican, al ser al mismo tiempo madres y abuelas. (Castilla, 2009; Mummert, 2019; Suárez-Grimalt, 2017; Zapata, 2009). Esto ha llevado a pensar las responsabilidades que cada miembro de la familia tiene como sujeto de derechos y a buscar nuevas posturas equitativas frente al género.

Precisamente, los estudios de género reconocen el género como una pieza clave para comprender las dinámicas en las familias, resaltando que este marca los roles y las funciones de cada miembro. Así, crea una estratificación interna según la cual ser hombre implica roles de autoridad, poder económico y decisión frente a la mujer, quien se configura de manera complementaria desde la sumisión y la obediencia. Esto muestra cómo las dinámicas macropolíticas de la cultura impactan las dinámicas micropolíticas del espacio familiar, creando así una microestratificación de poder de los miembros de la familia y de sus efectos en las relaciones dentro y fuera del grupo familiar.

Los estudios de género han posibilitado asumir posturas críticas ante dichas microestratificaciones, creando cambios interaccionales y políticos en los microcontextos familiares (Piedra Guillén, 2016; Suárez Restrepo y Restrepo Ramírez, 2005).

Todos los cambios que permiten reconocer las diversas formas de composición y de interacción familiar implican pensar en políticas inclusivas con una doble perspectiva: reconciliar a la familia, al trabajo y al género como escenarios vinculantes y constructores de sujetos, a la vez que dar apoyo para el cuidado de los niños y de los adultos mayores como miembros familiares.

La diversidad, en este contexto, implica pensar que cada familia construye su propia identidad o microcultura, que puede, asimismo, establecer subjetividades colectivas, entendidas como las normas, reglas, valores, rituales e ideologías que cada grupo familiar crea y mantiene a través de la comunicación y de las interacciones cotidianas entre sus miembros. En este proceso, intervienen la interpretación y la actuación tanto de los libretos culturales del contexto social más amplio, como los libretos individuales y los libretos contruidos por el grupo (Suárez Restrepo y Restrepo Ramírez, 2005, p. 48).

La transformación de la familia en Colombia

Los cambios globales también han permeado a la familia colombiana. El cuestionamiento del patriarcado ha conllevado a preguntar por el lugar de la mujer en la sociedad, es decir, su lugar como sujeto con derechos y posibilidades de ser reconocida social y legalmente. Los movimientos sociales feministas, con su búsqueda de derechos y de un reconocimiento político de la mujer, han abierto una puerta a la configuración de su subjetividad política.

El feminismo posibilitó (en Colombia y en el mundo) redefinir el concepto de familia, deconstruyendo el significado que de esta se tenía desde lo sagrado —configurado en epistemes de permanencia en el tiempo, lealtad hasta la muerte y procesos de autoridad bajo el mando del padre—, para analizarlo como un grupo de personas que manejan juegos de poder relacional, en una interacción con macrocontextos como la escuela, el mundo laboral, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, entre otros.

En estos tránsitos sociohistóricos, la familia se configura como una institución que produce y reproduce lógicas macropolíticas desde su propia micropolítica. Como un primer anclaje comprensivo sobre las lógicas macropolíticas que marcan la asignación, la apropiación y el desarrollo de los roles de poder y estigmatización social definiendo el ser mujer u hombre.

Dichos roles estaban definidos: el hombre tenía la autoridad indiscutible, al ser padre y proveedor; por lo tanto, el espacio del hombre era extradoméstico, es decir, el trabajo, los negocios y la plaza pública eran sus espacios de desarrollo. El espacio de la mujer, por el contrario, era intradoméstico, a cargo de la crianza y el cuidado de los hijos. En la esfera pública, el cuidado y la educación seguían siendo los escenarios que definían el rol de la mujer como sujeto al servicio de otros (Pachón, 2007).

Los movimientos feministas globales, unidos a posturas epistemológicas socioconstruccionistas, analizan los discursos dominantes que históricamente han configurado la familia, deconstruyéndolos y estableciendo nuevas versiones. Ejemplos de dichos discursos son la

sacralización de la maternidad, la reducción de la mujer al espacio privado y la categorización de la familia nuclear como familia funcional. Estos permiten ver la rigidez con la que la familia se ha configurado, así como la necesidad de que sea reconocida y definida desde las experiencias mismas que la construyen y la posibilidad que los sujetos que la integran tienen de relacionarse de maneras no dicotómicas.

Repensar la sacralización de la maternidad y deconstruirla permite plantear que la vida y la función de la mujer va más allá de la maternidad; que al ser esta una posibilidad y una elección, la mujer puede decidir sobre tener hijos o no.

Sobre la reducción de la mujer a la esfera privada, a escala global se dieron luchas por abrirle un espacio en contextos públicos, y Colombia no fue indiferente a estos movimientos. Así, la mujer consiguió un rol fuera del doméstico —aunque esto le costara, hasta el día de hoy, una sobrecarga de trabajo al tener que sumar a su horario laboral el tiempo dedicado al cuidado del hogar—, y al hombre se le dio un lugar en el contexto privado, como cuidador.

Por su parte, la categorización de la familia nuclear como "la familia funcional" desconoce la posibilidad que tienen las otras formas de familia de cuidar y proteger a sus miembros. En contraposición a dicha creencia, se encuentra que las posibilidades de supervivencia y solidaridad emergen en diversas configuraciones familiares, a través de los lazos vinculares.

Hacer énfasis en estos discursos para asumirlos desde posiciones críticas abre la posibilidad de redefinir los roles de género. Si hombres y mujeres emergen como sujetos en contextos privados y públicos, será posible reconocer las familias como familias funcionales, desde la diversidad de posibilidades que las relaciones humanas brindan (Puyana, 2007). Cuestionar la versión de familia desde lo hegemónico posibilita establecer caminos de reconocimiento de la diversidad.

Estos cambios en Colombia han mostrado movilizaciones en una sociedad que se ha enmarcado en lógicas conservadoras que han convivido de la mano con sistemas de creencias religiosos que definen "la familia religiosa, legalmente constituida y durable hasta que la muerte los separe" (Pachón, 2007, p. 149). Por lo tanto, en Colombia los

procesos de reconfiguración familiar producto de decisiones como la ruptura del matrimonio —por medio de la separación o el divorcio— implicaron señalamientos sociales y discriminación, tanto para la pareja, como para los hijos.

Las uniones de hecho también se enfrentaron a la estigmatización social, así como sus hijos, al no ser reconocidos por la Iglesia; aquellas no eran legítimas como forma de convivencia, y sus hijos *no eran legítimos dentro de una unión sagrada*. Los procesos que discriminaban a los sujetos pertenecientes a una familia diferente a la aceptada por la Iglesia católica se presentaban en todos los escenarios, y los más afectados eran los niños y los adolescentes, denominados *hijos naturales*. Estos sufrían el rechazo de los centros educativos, del Ejército y de la Iglesia, por lo que sus posibilidades de formación y profesionalización se reducían a nada. Entonces, la sociedad los discriminaba para luego señalarlos como delincuentes, abriendo así la brecha entre quienes estaban en el terreno de lo legítimo y quienes se encontraban en el terreno de lo ilegítimo.

Estas ideas comenzaron a cuestionarse; se cuestionó el bienestar, la tranquilidad, la violencia y la dependencia, y esto hizo que los procesos de separación fueran algo más habitual en la sociedad, en especial en estratos medios y altos. La separación se comenzó a legitimar como una forma de construcción familiar posible que brinda bienestar a los miembros que conforman el sistema familiar (Pachón, 2007).

Con estas nuevas versiones de familia, que empezaron a dar lugar a la jefatura femenina, vinieron procesos de control de natalidad, incremento de la escolaridad femenina y migración de las mujeres jóvenes del campo a la ciudad. La mujer empezó a dar puntadas iniciales en el mundo extradoméstico y se empezó a pensar como sujeto social, ganando espacios en ámbitos universitarios, profesionales, empresariales y obreros. Entonces, pasó a ser rechazada por la sociedad conservadora, que buscaba devolverle su rol doméstico, y admirada por los movimientos más liberales y progresistas.

Había una sociedad que le reclamaba su rol de cuidadora, e incluso la culpabilizaba por los dilemas que se pudieran generar en la familia, y una sociedad que apoyaba sus procesos de subjetivación

política, pensados en su propio desarrollo y en el reparto de las tareas domésticas entre todos miembros que conforman el grupo familiar. Al día de hoy, esta situación sigue dando luchas importantes. La Encuesta Nacional de Uso del Tiempo, para los años 2012-2013 y 2016-2017, muestra una sobrecarga de la mujer frente al hombre en su participación y tiempo en las actividades de trabajo no comprendido en el Sistema de Cuentas Nacionales, es decir, no remunerado.

Actividades de trabajo no comprendido en el Sistema de Cuentas Nacionales	MUJERES				HOMBRES			
	Participación 2012-2013	Participación 2016-2017	Tiempo por participante (hh:mm) 2012-2013	Tiempo por participante (hh:mm) 2016-2017	Participación 2012-2013	Participación 2016-2017	Tiempo por participante (hh:mm) 2012-2013	Tiempo por participante (hh:mm) 2016-2017
Suministro de alimentos a miembros del hogar	72,4	74,4	02:09	02:03	22,1	24,9	00:56	00:58
Mantenimiento de vestuario para las personas del hogar	40,0	38,0	01:18	01:15	8,9	9,1	00:43	00:44
Limpieza, mantenimiento y reparación para el hogar	68,5	68,9	01:17	01:20	33,4	34,2	00:56	01:01
Compras y administración para el hogar	26,8	23,6	00:50	00:55	22,2	20,7	00:49	00:55
Actividades de cuidado con menores de 5 años pertenecientes al hogar	16,4	16,3	01:23	01:29	10,9	10,5	01:14	01:21
Cuidado físico a miembros del hogar	22,8	22,9	01:16	01:23	4,4	3,8	00:38	00:43
Apoyo a miembros del hogar	9,3	8,6	01:17	01:22	4,3	3,6	01:02	01:09
Voluntariado	3,4	3,0	02:51	03:03	1,9	1,8	02:35	02:36
Cuidado pasivo (estar pendiente)	43,2	35,4	05:57	07:07	23,1	16,1	03:49	05:55
Traslados	20,1	13,6	00:25	00:26	16,8	12,3	00:27	00:26

Figura 1. Participación y tiempo en las actividades de trabajo no comprendido en el Sistema de Cuentas Nacionales: años 2012-2013 y 2016-2017.

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística–Encuesta Nacional de Uso del Tiempo.

Así, se empezaron a considerar los procesos de desarrollo y el valor de la economía del cuidado como formas de crear equidad familiar, convocando, desde diversas formas de interaccionar, apuestas por la inmersión del hombre en los espacios privados como cuidador con posibilidades de fortalecer lazos afectivos con otros.

Además de los cambios globales, las diversas transformaciones geopolíticas y económicas en Colombia también han redefinido a la familia. Procesos como la migración, el desplazamiento y el conflicto armado han llevado a establecer relaciones familiares de diversas vías y a resignificar los vínculos de manera espacio temporal (Estupiñán y Hernández, 2007). Así, las familias se construyen en la diversidad de las realidades existentes desde lo urbano, lo rural y sus tránsitos.

Palacio (2007) expone cinco procesos de configuración y reconfiguración de las familias, que definen los procesos adaptativos y evolutivos de los vínculos y las relaciones familiares.

- El primer proceso se da desde la *adaptación al orden de facto*, cuando las familias establecen configuraciones adaptativas en el conflicto. Esta adaptación se encuentra definida por la importancia del territorio para las familias que, ante la imposibilidad de irse, se ven obligadas a reconfigurar sus prácticas cotidianas de la mano de la guerra. Esto les implica aceptar la idea de que miembros de alguno de los grupos armados legales o ilegales formen parte de la familia, establecer nuevas configuraciones en torno a esos nuevos miembros y creer en la ‘seguridad’ que da el tener a una persona combatiente en la casa. La guerra se naturaliza y se convierte en un hecho con el que se puede convivir.
- En segundo lugar se encuentra la *desintegración familiar* como aquel proceso en el que núcleos familiares se trasladan a otros lugares. Este genera fracturas entre quienes deciden quedarse en el territorio al que pertenecen y los que optan por salir de aquel como estrategia de supervivencia. Así, la familia se reconfigura en la distancia. Quienes se quedan en el territorio son los adultos mayores, a quienes dejarlo les implica dejar la vida misma; prefieren morir en él que abandonarlo para morir

en otro lugar. Los que salen suelen ser personas más jóvenes, que aunque saben que ir a otro territorio —sobre todo ciudades— puede ser difícil, ven en esta decisión la posibilidad de sobrevivir lejos de la guerra que amenaza sus vidas y las de sus hijos (usualmente pequeños).

- *La dispersión familiar* es un tercer proceso de reconfiguración de la familia. En este, la familia nuclear se diluye entre la familia extensa, pues los miembros del núcleo familiar que se encuentran en el territorio de guerra toman caminos diferentes a través de la ayuda de sus familiares que se encuentran en otros lugares. El hijo mayor parte a vivir con una tía, el siguiente con el padrino, el hijo menor y la madre se van para la casa de otro familiar, y el padre se queda en el territorio de guerra o se va a alguna ciudad principal con la idea de trabajar y enviar dinero a sus familiares, o de organizar un lugar para que puedan volver a estar todos. La familia se divide entre muchos nichos de cuidado, y esto trae procesos de interacción que cuestionan las reglas, la autoridad y la estructura de la familia. Los padres no están, pero hay otros adultos dueños de casa que imponen sus reglas, que pueden ser diferentes a las del núcleo familiar primario. Esta situación hace que las personas sufran diversas contrariedades emocionales. Quien es acogido mantiene sentimientos de gratitud por tener un lugar de acogida para sobrevivir, pero se siente incómodo por estar de manera indefinida en un lugar ajeno. Por su parte, quien recibe también enfrenta emociones antagónicas: por un lado, el deber de dar la mano a un familiar que necesita ayuda; por el otro, el cansancio que producen la sobrecarga económica, la ocupación del espacio físico y las transacciones que se hacen con los miembros del sistema familiar que recibe. Las familias nucleares pierden los límites y se reconfiguran en un entramado de solidaridad y dilemas, procesos de adaptación y nostalgia, la posibilidad de volver a estar juntas en casa versus asumir lo que tienen.
- Desde la *cohesión familiar* se establece la no separación de la familia, en especial de la nuclear. Todos los miembros enfrentan

el cambio a un nuevo lugar de residencia, pasando del territorio en guerra a las ciudades. Permanecer unidos tiene sentido en tanto que se busca la continuidad del sistema familiar, con la creencia de que las dificultades en compañía se superan con mayor facilidad. Sin embargo, las familias se reconfiguran en el tránsito de lo rural a lo urbano, pues mientras los padres siguen con costumbres y tradiciones rurales, los hijos se adaptan a las costumbres de la urbe. La familia empieza a redefinirse por los retos que la ciudad le presenta; las actuales posibilidades laborales, educativas, comunitarias y de otra índole configuran nuevas formas de relación que generan una crisis en su ser identitario migrante.

- *La reconfiguración familiar*, último proceso que redefine a la familia en el conflicto, tiene dos fases importantes. La primera es la reconfiguración entre la familia expulsada de su territorio y la que los acoge. Si bien ambas esperan que esta experiencia sea temporal, están en juego la autonomía de cada una, las formas de autoridad y los procesos de poder, así como los lazos de cohesión, confianza y solidaridad. La segunda se basa en la esperanza de volver a estar juntos y de tener un lugar propio. Sin embargo, aquellas familias que vuelven a encontrarse en un nuevo lugar, luego de haber vivido procesos de dispersión o de desintegración familiar, suelen enfrentar fuertes crisis, pues los hijos que regresan a casa —ya adolescentes o adultos— no son aquellos que salieron, las relaciones conyugales pueden no estar vigentes, y las dinámicas culturales urbanas han redefinido la autonomía de los miembros del grupo.

La familia: ¿núcleo de la sociedad o sujeto político?

Es el momento de revisar la definición que la Constitución Política de Colombia le da al concepto de familia. En su artículo 42, la define como “el núcleo fundamental de la sociedad”, definición que la convierte en responsable no solo de lo que sucede en la sociedad, sino también de satisfacer las necesidades vitales, económicas

y emocionales de los miembros que la conforman. Esta definición limita la posibilidad de ver la sociedad como una estructura reticular en la que la construcción de relaciones solidarias, vinculantes y afectivas puede darse en la diversidad de una red que permite crear nuevas versiones de sociedad, para centrarse en un nodo de la red, que es la familia.

Con miras a ampliar el concepto de familia, la sociología y el feminismo han creado conceptos como el de *familismo*, que define la sobrecarga de funciones de cuidado, nutrición física y emocional; procesos de socialización y de reproducción, y manutención económica que tiene la familia. Así, el término permite ver cómo el concepto clásico de familia sobredimensiona sus responsabilidades con sus miembros y la convierte en núcleo de la sociedad.

El término *núcleo* tiene implicaciones jurídicas y políticas importantes, pues lleva a concebir la familia como el lugar donde se gestan los problemas y las soluciones de la sociedad; como un dispositivo de control y conformación de sujetos como buenos o malos ciudadanos, provenientes de buenas o malas familias. Entonces, si la familia es un núcleo, en ella recae el peso de lo que sucede a escala macrosocial, lo cual impide ver los lugares de corresponsabilidad que la sociedad tiene con sus miembros.

Las familias en América Latina se han apropiado de la lógica del *familismo*, quitando responsabilidades al Estado, en particular, y a la sociedad, en general. En palabras de Arriagada (2004),

En América Latina las familias cumplen funciones de apoyo social y de protección frente a las crisis económicas, desempleo, enfermedad y muerte de alguno de sus miembros. La familia como capital social es un recurso estratégico de gran valor, puesto que la limitada cobertura social en algunos países de la región (laboral, en salud y seguridad social) la ubica como la única institución de protección social frente a los eventos traumáticos. Además, es la institución que se hace cargo de los niños, de los ancianos, de los enfermos y de las personas con discapacidad. (p. 45)

En esta medida, redefinir la familia como un sujeto colectivo, que se reconfigura desde sus realidades diversas, con otros sujetos e

instituciones, permite entender su corresponsabilidad con otros, sin la sobrecarga de las múltiples funciones y acciones que la sociedad le exige al definirla como institución protectora y cuidadora. Como lo plantean Estupiñán y Hernández (2007), la familia es

una unidad ecosistémica de supervivencia y de construcción de solidaridades de destino, a través de los rituales cotidianos, los mitos y las ideas acerca de la vida, en el interjuego de los ciclos evolutivos de todos los miembros de la familia en su contexto sociocultural. (p. 67)

No con esto quiere establecerse como la única unidad de supervivencia; por el contrario, al integrarse como una unidad ecosistémica, se encuentra en una constante conexión con otros en tiempos, cambios históricos y procesos solidarios de supervivencia. Como sujeto colectivo, la familia se encuentra conectada a muchos nodos, a través de una gran red social; es decir, no es una institución que deba dar cuenta de la solución a sus necesidades de manera solitaria y ajena a la sociedad, sino que es en relación con esta que posibilita la supervivencia.

Asimismo, lo que pasa en la sociedad contiene lógicas isomórficas con la familia; es decir, esta es un sistema micro que reproduce los cambios macrosociales, y, como sujeto colectivo, crea posturas críticas que deconstruyen verdades instauradas sobre las experiencias de las familias dentro de condiciones socioeconómicas, políticas, culturales, étnicas y de otra índole para crear nuevas posibilidades de ser (Pakman, 2010; Jelin, 2007).

De León Willis (2012, citado en Planeación y Salle, 2016) plantea que en el reconocimiento de la diversidad de las familias y del ejercicio de la libertad y de la autonomía, es decir, en el reconocimiento de sus particularidades y sus singularidades aparecen definiciones de familia que buscan ampliar su comprensión, abarcando la diversidad, la libertad, el bienestar, los derechos y los cambios culturales y sociales que la determinan. La familia no puede ser leída y definida de forma singular, como tampoco de forma disciplinar; debe comprenderse como un fenómeno social que convoca la complejidad en su diálogo de saberes.

Lograr ver las familias en su diversidad y en su posibilidad de relación con la sociedad, así como en el contexto histórico y cultural que

las antecede permite reconocer, por ejemplo, los recursos que tienen para el cuidado cuando las condiciones económicas y de tiempo no son las más óptimas, o cuando es necesario un nivel especial de profesionalización para el cuidado de algunas personas, como adultos mayores y niños con condiciones especiales. En este sentido, Puyana (2007) propone la *democratización de las relaciones familiares*:

propiciar la *democratización de las relaciones familiares* que favorezcan la igualdad y los valores [a través de la construcción de] políticas públicas [que] pretendan alcanzar una distribución más equitativa de los recursos sociales; democratización de la vida familiar [comprendiendo que los roles de cuidado pueden establecerse desde una equidad en los roles, que lleven a equilibrar la participación en lo público y lo privado] y en tercer lugar, con relación a las parejas, propongo desarrollar espacios propios para cada uno(a), y un hogar abierto hacia la comunidad, encaminado a superar ese estrecho marco de la vida privada. (p. 277)

La democratización de la familia cobra especial importancia al verla como un agente activo dentro de las políticas públicas, donde se le dé un espacio como sujeto social.

La elaboración de las políticas públicas en Colombia se construye desde varios enfoques: diversidad, pluralidad, equidad, territorialidad, intersectorialidad y derechos humanos. Estos enfoques buscan reconocer la singularidad en la diversidad de posibilidades que hay en las diferentes poblaciones del país. Sin embargo, haciendo un recorrido por varias políticas públicas (Ministerio de Salud y Protección Social (2016) Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias, la Política Nacional de Salud Mental, la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales, la Política de Reforma Agraria y Tierras en Colombia Esbozo de una Memoria Institucional, la Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez, la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, la Política Pública Nacional de Primera Infancia, la Políticas Públicas para las Víctimas y la Política Nacional de Trabajo Decente), se encuentra que hacen distinciones importantes frente a los enfoques, pero cuando se establece cómo las acciones de protección se llevan a cabo

o cómo se ejecuta cada una de estas políticas, la familia cobra un rol importante como responsable de su ejecución. Por ejemplo, tiene un rol primordial como contexto para cuidar la salud mental, y, en caso de que esta exista, es la encargada del cuidado de la persona con la enfermedad. La familia también es la responsable del cuidado de los niños y los adolescentes, así como de los adultos mayores, y si no se genera una adecuada protección, se establecen procesos punitivos que rompen con las lógicas vinculares y solidarias que mantienen sus miembros.

Al respecto, cabe preguntarse por la posibilidad de tener una relación con el Estado y con la sociedad de corresponsabilidad que permita tener lógicas de base que promuevan el desarrollo social y que posibiliten el bienestar social de la familia.

En síntesis, ver la familia en su diversidad implica comprenderla de manera amplia, vincular y compleja, rompiendo con el modo hegemónico tradicional de concebirla. La familia como sistema humano es un sistema social complejo que no existe aislado, está en constante interacción con las diversas estructuras sociales y en estrecha relación entre lo micro y lo macrocontextual, entre las borrosas fronteras de lo público y lo privado. Por lo tanto, pensar la familia implica darle un estatus de sujeto colectivo que pueda ser reconocido en su diversidad y en sus diversas formas de posicionamiento como agente político y social; implica pensar los procesos de desarrollo social de manera colaborativa, como un enjambre entre lo social, lo estatal y lo familiar.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Planeación. (2016). *Rostros y rastros. razones para construir ciudad. Familia: sujeto colectivo de derechos*, 4(15).
- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Paidós.
- Arriagada, I. (2004). Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces* (pp. 43-74). Cepal.
- Castilla, M. V. (2009). Individualización, dilemas de la maternidad y desarrollo laboral: continuidades y cambios. *Intersecciones en Antropología*, 10(1), 343-358. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1795/179515649023>

- Cienfuegos, J. (2014). Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos. *Notas de Población*, 41(99), 11-38. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37432-notas-poblacion-vol-41-ndeg-99>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gobierno de Colombia. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Encuesta Nacional del Uso del Tiempo. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-nacional-del-uso-del-tiempo-enut>
- Estupiñán, J. y Hernández, Á. (2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lineamientos_tecnicos_para_la_inclusion_y_atencion_de_familias.pdf
- González Rey, F. L. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. En *III Conferência de Pesquisa for Sócio-cultural: Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidad Estatal de Campinas. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19-42. <http://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Gutiérrez, V. (2003). Familia ayer y hoy. En P. Tovar (Ed.), *Familia, género y antropología desafíos y transformaciones* (pp. 275-298). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, (17), 147-160.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2007). Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (pp. 93-124). Cepal.
- Maldonado, C. (2018). *Política+tiempo=Biopolítica*. Ediciones Desde Abajo.

- Mangione, M. (2000). *Derecho de familia, familia y proceso de Estado*. Universidad Nacional del Litoral. [https://books.google.com.co/books?id=ClwV-6lW0xYC&pg=PA26&dq=familia+como+sujeto&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=familia como sujeto&f=false](https://books.google.com.co/books?id=ClwV-6lW0xYC&pg=PA26&dq=familia+como+sujeto&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=familia+como+sujeto&f=false)
- Mejia Navarrete, J. (2002). *Perspectiva de la investigación social de segundo orden*. Cinta Moebio, (14), 35. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morris, K. (2012). Thinking family? The complexities for family engagement in care and protection. *British Journal of Social Work*, (42), 906-920. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bcr116>
- Mummert, G. (2019). “La segunda madre”: La naturalización de la circulación de cuidados entre abuelas y nietos en familias transnacionales latinoamericanas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(3), 515-540. <http://dx.doi.org/10.11156/aibr.v14i3.74378>
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo xx. En Y. Puyana y M. H. Ramírez (Eds.), *Familias, cambios y estrategias* (p. 422). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Pakman, M. (2010). *Palabras que permanecen, palabras por venir: micropolítica y poética en psicoterapia*. Gedisa.
- Palacio, M. C. (2007). El escenario familiar: la convergencia del conflicto armado y el desplazamiento forzado. En Y. Puyana y M. H. Ramírez (Eds.), *Familias, cambios y estrategias* (p. 422). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Piedra Guillén, N. (2007). Transformaciones en las familias: análisis conceptual y hechos de la realidad. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, (116), 35-56.
- Piedra Guillén, N. (2016). El poder y los afectos en el análisis de las relaciones y las transformaciones en las familias. *Reflexiones* 95(2), 9-21. <https://doi.org/10.15517/rr.v95i2.28121>
- Planeación, S. D. de, & Salle, U. de la. (2016). Familia sujeto colectivo de derechos. *Rostros y Rastros. Razones Para Construir Ciudad*, 4(15).
- Puyana, Y. (2007). El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Y. Puyana y M. H. Ramírez (Eds.), *Familias, cambios*

- y *estrategias* (p. 422). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Suárez Restrepo, N. y Restrepo Ramírez, D. (2005). Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 17-55.
- Suárez-Grimalt, L. (2017). Migración y movilidad social: una aproximación desde las estrategias de acumulación de activos de la población latinoamericana en España. *Revista Española de Sociología*, 26(3), 345-358.
- Therborn, G. (2004). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. En I. Arriagada y V. Aranda (Comp.), *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces* (pp. 21-42), Naciones Unidas, CEPAL.
- Vain, D. P. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 329-344.
- Vargas Tovar, C. (2007). Formas del sujeto político en el panorama de lo contingente. *Tábula Rasa*, (7), 211-228.
- Vigotsky, L. S. (1968). Pensamiento y lenguaje. Editora Revolucionaria. Habana.
- Zapata, (2009). Familia transnacional y remesas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2): 1749-1769.

Fuentes de conflictividad en la familia actual: la crisis como factor inherente al desarrollo familiar

ANA LUCÍA JARAMILLO ORTIZ
TATIANA ANDREA LASSO VALBUENA
LUISA FERNANDA MARTÍNEZ VILLA
JORGE MARIO JARAMILLO PÉREZ

Los conflictos son un componente natural de las relaciones humanas, y, por lo tanto, es de esperarse que se presenten con frecuencia en distintos ámbitos de la vida social, como la familia, la escuela, las instituciones laborales o la comunidad (Silva, 2008). Si bien son inevitables cuando se convive con otras personas o se actúa conjuntamente para lograr fines comunes, hay muy diversas maneras de afrontarlos, y son estas estrategias para resolver los conflictos las que determinan si estos se convierten en una fuente de aprendizaje y de desarrollo personal y social o si, por el contrario, tienen un efecto destructivo sobre las personas o los grupos humanos (Fuquen, 2003).

En lo que concierne a las familias, estas se encuentran expuestas a múltiples circunstancias que pueden ser generadoras de conflicto. El contenido de los conflictos va cambiando en función de los cambios en las creencias, los valores y los patrones de comportamiento del grupo cultural en que las familias se encuentran inmersas. Las transformaciones que se están viviendo en el mundo actual en relación con los procesos de globalización económica, política y cultural, así como con las nuevas tecnologías de la comunicación, favorecen el surgimiento

de nuevos tipos de dinámicas relacionales y conflictos en las familias (Barrera y Duque, 2014; Steiner Adair, 2015). A continuación analizamos algunas transformaciones importantes que nuestra sociedad actual está experimentando y cómo estas afectan las relaciones familiares.

Los cambios globales y su impacto en las relaciones familiares

Bauman (2003) ilustra cómo los cambios globales asociados a la expansión del modelo económico capitalista y la liberación de los mercados pueden llegar a perturbar el proceso de conformación de las familias y las relaciones que se construyen entre sus miembros. Desde su punto de vista, las prácticas de consumo imperantes en la sociedad se transfieren a las relaciones humanas, afectando la naturaleza y estabilidad de los vínculos que crean las personas.

En este sentido, Giraldo y Rodríguez (2018) señalan que tras la llegada de la globalización se construyó una sociedad individualizada y privatizada que configuró vínculos afectivos cada vez más volátiles y transitorios. Aunque las personas sienten la necesidad de establecer relaciones afectivas estables, al mismo tiempo evitan que estas sean duraderas, pues la vida del consumidor invita constantemente a la variedad y a la novedad (Bauman, 2003).

Lo anterior da cuenta de la paradoja en la que se encuentra la sociedad moderna: las personas buscan la permanencia de los vínculos afectivos, pero construyen relaciones que se hacen y se deshacen de manera continua. Si bien las inician con la ilusión de que van a ser estables y definitivas, no se esfuerzan lo suficiente para hacerlas posible (Villegas y Mallor, 2017).

En este orden de ideas, Blandón y López (2016) postulan que los cambios propios de la Modernidad enmarcan nuevas formas de relación que denotan la pluralidad de los vínculos afectivos. La construcción del ser pareja se relaciona con la intimidad, la confianza, la adaptación mutua y las vivencias cotidianas. La intimidad toma lugar a través de procesos de interacción que van más allá de los encuentros sexuales; se trata de generar espacios de reconocimiento mutuo, donde se comparten sentimientos, emociones, pensamientos

y experiencias que implican la apertura de la pareja frente a comportamientos de escucha, apoyo, cuidado, confianza y cercanía emocional (Nicholson, 2015).

Ahora bien, para que se constituya una relación y se configuren espacios de intimidad, la pareja se debe enfrentar a procesos de adaptación frente a la subjetividad y realidad del otro, pues cada individuo se desarrolla en un ambiente familiar que tiene sus propios mitos, creencias y ritos que llegan a formar parte de su identidad individual y familiar. En este sentido, es fundamental construir vivencias desde la cotidianidad, que cada uno se reconozca desde la diferencia y la convergencia, dando lugar a un nuevo ser que proviene y es forjado por cada uno, su relación.

A diferencia de las relaciones que están marcadas por significados de compromiso, confianza y trascendencia en el tiempo, también se presentan vínculos afectivos que no están orientados a la permanencia e intimidad. Es el caso de los “amigos especiales”, los “amigos con derechos”, el “parche”, los “amigovios”, las “relaciones virtuales”, las “relaciones sexuales” y los “*free*”, entre otros (Blandón y López, 2016).

Los mismos autores mencionan que estos tipos de vínculos se distinguen por su carácter efímero, pues son lazos afectivos a través de los cuales se busca el contacto físico y compartir tiempo y espacios, pero con miras al disfrute y al placer momentáneos, pues no es la idea establecer compromisos duraderos ni generar cercanía emocional e intimidad. Por esta razón, se construyen acuerdos que permiten a los sujetos tener varias parejas o relaciones esporádicas o a corto plazo, lo cual denota que la fidelidad deja de ser un elemento indispensable en la relación y que el respeto por el espacio individual y el distanciamiento emocional cobran relevancia.

De esta forma, el tipo de vínculo que se pretende construir con el otro se relaciona con las creencias y las necesidades que tiene cada persona frente a las relaciones de pareja. Hay quienes consideran el apoyo emocional, la intimidad y la cercanía con una pareja como elementos indispensables a la hora de entablar relaciones amorosas, razón por la cual están dispuestos a asumir el reto que implica forjar lazos afectivos basados en el compromiso, la estabilidad y la permanencia.

Por el contrario, algunos no sienten la urgencia de establecer vínculos estrechos ni de entablar espacios de intimidad con un otro, pues esto conlleva esfuerzos y sacrificios que no están dispuestos a asumir. De esta manera, los significados que se construyen en torno a las relaciones de pareja y las ganancias que se obtienen de este vínculo se orientan hacia el disfrute sexual y el compartir desde el distanciamiento emocional y la independencia afectiva.

En el último caso, los vínculos afectivos comienzan a ser percibidos en términos de costos y beneficios, es decir, la conexión con un otro debe estar respaldada por las ganancias que se obtienen de dicha unión. Por consiguiente, la gratificación que se genera tras la conyugalidad debe compensar el tiempo y la dedicación que se invierte para su mantenimiento. Se requiere, además, flexibilidad para adaptarse a los constantes cambios sociales e individuales, pues a lo largo del tiempo se manifiestan nuevos gustos, expectativas, aspiraciones y necesidades, que se convierten en un continuo reto al momento de pretender conservar y cuidar un vínculo conyugal (Villegas y Mallor, 2017).

En consecuencia, cuando una pareja se ve influenciada por la era posmoderna (caracterizada por conductas consumistas y hedonistas) y recibe escasas gratificaciones en la relación, que no compensan el esfuerzo y la dedicación que se requieren para mantenerla, es más factible que el vínculo se rompa al verse confrontado con la idea de reemplazarlo por otro que prometa nuevas sensaciones y resulte más satisfactorio.

Lo que estamos observando es que el mismo modelo económico promueve una constante exaltación del logro individual y de la competencia entre las personas, como el camino a través del cual se puede acceder a la satisfacción de los propios deseos y las aspiraciones. La cooperación con otros para la búsqueda de fines comunes queda relegada a un segundo plano, y esto afecta las relaciones interpersonales en distintos escenarios de la vida social, como la familia, la escuela, el trabajo o la comunidad.

Los estudios sobre socialización infantil indican que los niños asimilan estos valores imperantes en la cultura desde épocas muy tempranas de la vida, a través del contacto diario con los padres (Jaramillo, 2012). De esta forma, las relaciones familiares no solo reflejan los cambios

culturales, sino también contribuyen a propagarlos en las nuevas generaciones y a afianzarlos.

Comprensiones del concepto de familia desde una mirada posmoderna

Respecto a la estructura familiar, se viene observando una transición desde la familia nuclear, conformada por la madre, el padre y su descendencia, hacia un sistema más diversificado de grupos familiares. Actualmente, dentro de los modelos de familia se encuentran la *familia extensa*, conformada por parientes consanguíneos como los abuelos, tíos, primos, entre otros; la *familia monoparental*, compuesta por un solo progenitor y sus hijos; la *familia reconstruida*, donde cohabitan los cónyuges con sus hijos de uniones anteriores; la *familia homoparental*, compuesta por parejas homosexuales con o sin hijos adoptivos, o procreados por uno de los cónyuges, y las *unidades familiares*, conformadas por personas que no tienen lazos de consanguinidad, sino que están unidas por vínculos afectivos solidarios y de compromiso.

Según lo exponen Cárdenas y Palacio (2017), dichos cambios en la configuración de la familia se asocian principalmente a los eventos históricos que se han presentado en los ámbitos político y económico en la sociedad. Entre estos cabe destacar los avances en los movimientos sociales y de derechos humanos, como el feminismo y la inclusión de la población LGTBI. A esta, por ejemplo, la Corte Constitucional de Colombia le ha otorgado el derecho de formar uniones matrimoniales o de convivencia entre parejas del mismo sexo. Los avances en la ciencia y la tecnología también han cambiado el significado de ser padres, desligando su conceptualización desde el modelo biogenético y abriendo espacios a nuevos procesos reproductivos como la inseminación artificial, el alquiler o el préstamo del útero y la adopción, entre otros.

Las nuevas formas de ver y de concebir el sentido y el significado de la familia permiten entender sus distintos vínculos y funciones en la sociedad, a la vez que cuestionan la heteronormatividad (Castaño *et al.*, 2018). Lo anterior contribuye al reconocimiento de la diversidad, al respeto social y al cumplimiento de la garantía de derechos de todos los integrantes del núcleo familiar (Viveros, 2017).

Las nuevas formas de percibir la familia han generado lo que Giddens (2000, citado en Palacio y Cárdenas, 2017) llama “Conflictos entre tradición y Modernidad”, visto como las tensiones entre lo normativo —un único referente para concebir la familia— y el reconocimiento de nuevas vivencias y realidades sociales.

Una de las nuevas formas de estructura familiar que ha tropezado con una gran resistencia en Colombia es la familia homoparental, lo que ha conllevado a diversos actos discriminatorios como el rechazo de su intimidad y la indiferencia para hacer valer sus derechos (Viveros, 2017). Lo anterior está relacionado con las creencias heteronormativas que cuestionan e invalidan el vínculo familiar en parejas del mismo sexo (Herrera y Torres, 2017).

Investigaciones realizadas en Reino Unido, Italia y Estados Unidos demuestran que los niños criados por padres del mismo sexo no presentan alteraciones en el desarrollo social, cognitivo o de la identidad y orientación sexual. Sin embargo, en la socialización con sus pares, aquellos recurren a la revelación selectiva de información sobre su familia, pese a que mantienen representaciones más amplias y flexibles sobre este concepto (Bosisio y Ronfani, 2016).

Otro de los cambios de la estructura familiar en la Posmodernidad se encuentra en la conformación de familias monoparentales (en las que falta alguno de los miembros del sistema, bien sea padre o madre). Al respecto, Profamilia, en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2015), expone que este tipo de familia va en aumento en Colombia, lo que invita a analizar la forma en la que los hijos crecen y los recursos psicosociales con los que están contando para desarrollarse de forma adecuada en su entorno social.

Con respecto a las secuelas que puede traer un proceso de ruptura para los miembros de la familia, autores como Martínón *et al.* (2017) plantean que una separación que se produce bajo un conflicto constante puede provocar problemas en la salud de los integrantes, afectando sobre todo a los niños, dado que estos tienen menos factores de protección frente a la adversidad. En estos casos, se incrementa la posibilidad de presentar problemas de tipo gastrointestinal, genitourinarios, dermatológicos y neurológicos, provocados por estrés y por una activación psicofisiológica constante.

No obstante, según lo exponen Castaño *et al.* (2018), crecer en este tipo de familias no necesariamente es un determinante para padecer durante la infancia rechazo, maltrato o desafecto. En muchos casos, el bienestar subjetivo de los integrantes del sistema familiar se basa en la consolidación de relaciones estables y de calidad, en la construcción de proyectos de vida, adaptación y resiliencia, así como en habilidades para construir lazos fuertes.

Desde un enfoque sistémico, los estudios que se centran en la ruptura matrimonial indican que este proceso trae diversos cambios relacionados con un nuevo tipo de estructura, con la etapa del ciclo vital en la que se presente la monoparentalidad, el contexto social y la capacidad de ajuste de los integrantes del grupo familiar a la reorganización del sistema, con sus propias reglas y límites (Puello *et al.*, 2014).

Cabe señalar que la formación de parejas monoparentales no solo se presenta por el divorcio o la separación de sus miembros, sino también por otras situaciones como la inmigración, el encarcelamiento, el desplazamiento producto del conflicto armado, la enfermedad y la viudez (2014).

Cabe resaltar que las etapas del ciclo vital, así como las formas de ver y de conceptualizar la familia, han tenido variaciones importantes debido a los diversos modelos de familia que se han estructurado en el tiempo. Esto lleva a pensar que no es indispensable atravesar todas las etapas del ciclo vital de forma sistemática y obligatoria para que se pueda desencadenar un desarrollo individual y familiar (Moratto *et al.*, 2015).

Una de las modificaciones de este proceso, que exige nuevas comprensiones en la teoría del ciclo vital de la familia, es el cambio en las prácticas de reproducción y fecundidad de las parejas, el cual hace que muchas familias no se consoliden a partir de la llegada de los hijos. Por otro lado, se presentan situaciones como la permanencia de los hijos adultos en el hogar, debido a la crisis económica y política actual, lo que permite que se postergue o se suprima la etapa denominada “el nido vacío”.

La globalización y el panorama social, económico, político y tecnológico han implicado la transformación de los núcleos familiares. Dado que la familia es un sistema interaccional que responde a las necesidades de su entorno, resulta indispensable para la supervivencia del individuo y de la misma sociedad (Hernández, 2005, citado en López,

2018). Comprender la familia como una unidad ecosistémica implica tener presente cómo las transformaciones sociales han permeado su realidad y estructura.

La mujer en el mundo laboral: transformaciones en los roles de género y en la dinámica familiar

En el siglo xx, la creciente apertura de la mujer hacia el mundo laboral dio paso a la reorganización del sistema familiar en términos de relaciones, roles y dinámicas, pues la mujer, al ser reconocida más allá de sus funciones en el hogar, empezó a tener nuevas responsabilidades y derechos que trajeron consigo cambios en la constitución de la familia y en las relaciones de género (Chacón y Tapia, 2017).

Desde un enfoque sociocultural, el *género* se ha entendido como el conjunto de roles y estereotipos que se construyen y replican en la cultura a través las creencias de los individuos sobre lo que se considera *femenino* o *masculino* (Pérez, 2006, citado en Martín y Echavarría, 2017). Los cambios antes mencionados implican para el sistema familiar replantear algunas de las funciones que le han sido otorgadas culturalmente a la mujer, como el trabajo doméstico: limpiar, cocinar y cuidar a cada uno de los miembros de la casa. (Vale recordar que al hombre se le ha identificado con las funciones de proveedor que vela por garantizar el sustento económico del hogar).

La emancipación de la mujer de la maternidad y del trabajo vinieron de la mano con cambios en sus expectativas de vida y respecto a su posición social. Los relatos dominantes quedaron atrás para visibilizar nuevas realidades y nuevas formas de convivir y de autonarrarse. Así, mientras las mujeres empezaron a buscar la posibilidad de estudiar y de realizarse en el ámbito profesional (sin que esto les implicara renunciar a ser madres), los hombres empezaron a asumir las tareas del hogar y el cuidado de la casa. Estos hechos brindaron nuevos espacios de equidad, reciprocidad e interdependencia (Solodvsky, 2020).

En el ámbito laboral, las mujeres han ido ganando cada vez más terreno y la división del trabajo basada en el género se ha ido

desdibujando, como lo ha hecho también la relación entre los ingresos económicos y el poder en la familia. Ya no es el integrante con la mejor posición laboral quien maneja y distribuye los recursos, sino que las decisiones tienden a tomarse de común acuerdo entre los miembros de la pareja. En síntesis, todo lo anterior apunta hacia una creciente democratización de las familias, que se manifiesta a través de vínculos cada vez más igualitarios, no solo entre los miembros de la pareja, sino también entre padres e hijos y entre hermanos (Garzón, 2014).

Otra de las consecuencias de que el mandato tradicional —que define la maternidad como la mayor expresión de lo femenino (Chacón y tapia, 2017)— quedara a un lado fue el empoderamiento de la mujer y su autonomía económica respecto del proveedor masculino. La voz y la independencia de la mujer fue rescatada, una vez la sociedad reconoció su capacidad para decidir y ser dueña de su propio destino. Esto permitió la apertura de espacios de diálogo, negociación y participación de las decisiones.

Tanto hombres como mujeres sienten la necesidad de crecer en los ámbitos profesional, laboral y económico, y por ello pasan largas jornadas en sus lugares de trabajo. Con ello aparecen cambios en los comportamientos de reproducción, como el desinterés por tener hijos y establecer uniones matrimoniales tempranas. Según un estudio de la Universidad de La Sabana (2017), seis de cada diez colombianos no quieren tener hijos.

En el caso de los padres que trabajan y tienen hijos, hay que mencionar el rol de los abuelos en su crianza, especialmente en los primeros años de vida. Esta circunstancia ha presentado conflictos entre las partes por diferencias en la forma de concebir la educación de los niños, por el establecimiento de distintos límites y normas, y por la sobrecarga física y emocional a la que pueden verse expuestos los adultos mayores al tener que asumir estas responsabilidades en un momento de su vida en el que empiezan a experimentar un descenso en sus capacidades físicas e intelectuales.

Sin embargo, al alinear las expectativas entre ambas partes, definir los roles en la educación y repartir la carga del trabajo doméstico, la nueva configuración familiar se presenta como una oportunidad de conexión intergeneracional, fortalecimiento de los vínculos

y reconocimiento del sentido de cooperación. Para muchos abuelos puede significar una compensación emocional, al sentirse útiles para su familia o al disminuir la culpa por lo que hicieron o dejaron de hacer por sus hijos (Rengifo y Palacio, 2016).

Por otro lado, vale mencionar que las relaciones simétricas de poder en la pareja pueden favorecer dinámicas relacionales de competencia, pues cada cónyuge pretende demostrar la importancia y el valor que tiene en el sistema familiar. En ocasiones, estas dinámicas promueven comportamientos violentos y ejercicios de poder frente al otro que deterioran los lazos afectivos, a pesar de que se desarrollan con la intención de obtener reconocimiento (Rojas, 2013).

Dichos comportamientos pueden traducirse en violencia familiar, es decir, en una dinámica relacional en la que todos los miembros de la familia participan y construyen una pauta de violencia que se ejerce en distintos modos jerárquicos y con múltiples manifestaciones, que van desde insultos hasta descalificaciones severas y agresiones físicas (Brino *et al.*, 2016).

Al ser la violencia un fenómeno atravesado por códigos culturales que se van normalizando en la sociedad y en la familia, termina siendo un ejercicio de poder que busca obtener control sobre el otro, legitimando dicho comportamiento a través de relatos y creencias. Al respecto, Corsi (2006, citado en Barbosa *et al.*, 2017) expone que las construcciones sociales a partir de las cuales se ejerce la violencia son tan relevantes en el individuo que se le dificulta dimensionar el daño que pueda llegar a ejercer en el sistema familiar. Esto genera un ciclo constante de violencia que fluctúa entre la ejecución del acto y el arrepentimiento, acompañado de promesas de no volver a realizarlo.

El mismo autor expone que este proceso puede naturalizarse en el sistema familiar por una relación de dependencia entre los actores que lo conforman (bien sea por aspectos afectivos o económicos), acontecimientos disruptores que desequilibran la homeóstasis del sistema o la normalización de pautas disfuncionales de la convivencia (como los gritos, las súplicas o las amenazas).

Entre las fuentes de conflicto más recurrentes que desencadenan pautas violentas en la familia están los hijos(as), el dinero, el sexo, los aspectos domésticos y las actividades sociales (Sanhueza, 2016). Así, a

pesar de que la mujer ha ganado valor y reconocimiento en el entorno sociocultural, la violencia intrafamiliar sigue significando un reto para las lógicas patriarcales heterosexistas, sexistas y de clase, según las cuales las diferencias de género y sus estereotipos validan dicha violencia.

Lo anterior refleja creencias que aún refuerzan la idea de poder del hombre sobre la mujer, como “Los hombres tienen derecho sobre las mujeres”, “Los hijos varones deben dar ejemplo y liderar el sistema fraternal”, “Las hijas deben ser protegidas”, etcétera (Jaramillo, 2019).

Sobre este punto es necesario recalcar que, a pesar de que la concepción de la violencia en la familia se ha centrado en el comportamiento del hombre hacia la mujer o hacia los hijos, las mujeres también pueden cometer actos violentos dentro del sistema familiar. Bautista (2016) indica que este tipo de violencia puede originarse por ciertas circunstancias históricas, sociales y culturales como maltrato, condiciones socioeconómicas desiguales, castigos físicos o rigidez en los sistemas familiares, que terminan predisponiendo al sujeto para presentar reacciones violentas.

Por tal razón, analizar este tipo de comportamientos implica estudiar las creencias, los significados y el contexto sociocultural en el cual crecen las mujeres (Díaz, 2013, citado en Bautista, 2016). Los hijos suelen ser los más afectados por estas dinámicas relacionales, ya que son quienes reciben el impacto de la frustración de su madre en forma de gritos, humillaciones u otras expresiones de maltrato que pueden desencadenar más violencia en la familia.

Con el paso del tiempo se han podido visibilizar nuevas formas de maltrato que no eran explícitas en épocas anteriores, pero que han cobrado relevancia dadas sus posibles implicaciones en las dinámicas familiares y en el desarrollo de los individuos. Un ejemplo es el maltrato prenatal, que se manifiesta de dos maneras: la primera se presenta cuando la madre recurre a la ingesta de drogas, alcohol o sustancias psicotrópicas durante la gestación, causando lesiones que afectan la formación y el crecimiento del neonato (Manzano *et al.*, 2016).

La segunda ocurre cuando el bebé, aún en el vientre de su madre, recibe golpes, usualmente en el marco de la violencia intrafamiliar. Este acto puede traer consecuencias como depresión, estrés, ansiedad, dificultades de atención y de adaptación social, un concepto negativo de

sí mismo, entre otros, y puede afectar al sujeto desde su concepción hasta los primeros años de su adultez (Calle *et al.*, 2019). Abordar y afrontar este fenómeno es un reto para la comunidad científica, sobre todo en el campo de la psicología.

Algunas investigaciones afirman que las situaciones familiares adversas tienen una incidencia negativa en el desarrollo de los hijos, puesto que al estar expuestos durante prolongados periodos de tiempo a una o más circunstancias estresantes, tienen menos capacidad de resiliencia, en comparación con los que no han vivido este tipo de problemáticas. Por lo tanto, ante el aumento de la frecuencia de estos sucesos, se disminuye la probabilidad de culminar con éxito los proyectos personales (Kwong y Hayes, 2017).

A pesar del panorama, es posible vislumbrar que, aunque existen factores de riesgo para el adecuado desarrollo de los niños, las vivencias particulares de cada individuo influyen en la forma en la que estas afectan su vida (Dougherty *et al.*, 2015). De esta manera, se reconoce que los niños y los adolescentes con dificultades familiares desarrollan estrategias de afrontamiento como involucrarse en actividades extracurriculares o voluntariados, que se convierten en recursos para crear vínculos afectivos y redes de apoyo externos (Kwong y Hayes, 2017). Lo anterior muestra nuevas formas de florecer ante la adversidad, es decir, de comprender las dificultades como una oportunidad que permite el crecimiento del individuo y de su núcleo familiar.

La llegada de las tecnologías de la información y la comunicación y el cambio en las dinámicas familiares

Abela y Walker (2013) muestran cómo los procesos de globalización, los cambios demográficos, la desigualdad económica, los movimientos migratorios, los avances tecnológicos en las comunicaciones y las transformaciones en los sistemas de creencias (incluida la religión) están generando nuevos patrones de relación familiar que, por ejemplo, facilitan la unión de parejas de diversas culturas, lo que, con el tiempo,

afecta los procesos de socialización y de educación de los hijos, así como las relaciones con las familias de procedencia.

Estos cambios permiten una mayor flexibilidad en las normas que regulan las dinámicas familiares, alejando a sus miembros de posiciones rígidas que podrían llegar a dificultar la comunicación y la negociación de conflictos (Garzón, 2014). A su vez, factores como los medios de comunicación y las instituciones educativas han relegado a la familia de su responsabilidad exclusiva como agente de socialización, pues están ejerciendo una influencia cada vez más intensa en los procesos de introducción de los niños y de los jóvenes a la cultura (Correa y Cuello, 2016; Simkin y Becerra, 2013).

Tras la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se abrieron nuevas formas de interacción entre los sujetos, pues la virtualidad atraviesa el espacio privado e íntimo de las familias al desaparecer la distancia e implementar la inmediatez. En este sentido, Marana (2015) señala que las TIC generan un cambio en la comprensión del tiempo y del espacio, ya que permiten establecer interacciones virtuales en tiempo real con varias personas que se ubican en diferentes lugares (Giraldo y Rodríguez, 2018).

Lo anterior denota que la virtualidad puede tener un impacto positivo en las relaciones, pues favorece la cercanía entre personas que se encuentran a varios kilómetros de distancia y permite el fortalecimiento de los vínculos afectivos. Además, evita el aislamiento, pues en ocasiones las TIC son la única manera de conectarse con otros.

De esta forma, las TIC se han convertido en una herramienta que posibilita la interacción y la comunicación entre las personas a cualquier hora del día, ya que a través de los teléfonos inteligentes las personas tienen acceso a redes sociales como WhatsApp, Facebook e Instagram, que permiten a los usuarios compartir reflexiones, fotos, videos y comentarios, así como hacer videollamadas y chatear de manera privada (Marana, 2015).

Del mismo modo, Rodríguez y Rodríguez (2015) señalan que las redes sociales se han convertido en una herramienta que brinda visibilidad y reconocimiento social a las personas. El resultado es la hiperconexión o el deseo de estar en contacto permanente. Si bien algunos individuos se muestran selectivos a la hora de escoger y divulgar el

contenido de sus publicaciones, este fenómeno tiene consecuencias negativas como la invasión de la privacidad, la sensación de tener que responder a las interacciones con otros usuarios de manera inmediata y la frustración al no recibir una respuesta (sobre todo en redes como WhatsApp y la mayoría de los chats, que permiten saber si el interlocutor leyó o no el mensaje).

Las TIC, además de haber transformado el acceso a la información, han modificado la percepción sobre la inteligencia de los niños, especialmente en los entornos educativos. Así, el valor que el sistema educativo otorgaba a los procesos de memorización ha sido reemplazado, de forma progresiva, por la importancia dada a la capacidad de realizar búsquedas de información a través de medios electrónicos.

En este sentido, la familia se enfrenta a las dos caras de las TIC: la que las concibe como un instrumento que apoya la formación de los hijos, facilitando el desarrollo de sus tareas a través de medios más eficientes y preparándolos para las exigencias de un mundo globalizado, y la que las ve como un elemento que vulnera a los sujetos ante prácticas como el *cyberbullying*, la adicción a los juegos en línea o a las compras por internet, el *sexting* y algunas formas de acoso sexual.

Lo anterior puede derivar en problemas clínicos como la depresión, la ansiedad, intentos de suicidio o consumo de sustancias psicoactivas, en una etapa en la que el individuo es bastante vulnerable (Gámez *et al.*, citados en López y García, 2017). Por tal razón, se resalta la importancia de la familia como agente mediador en el uso de las TIC. La regulación de los tiempos de conexión y la información a la que los sujetos tienen acceso pueden facilitar el desarrollo evolutivo de los niños y los adolescentes, sin exponerlos a los riesgos inherentes al uso de la tecnología.

Ahora bien, las TIC también han facilitado los procesos de socialización, pues las personas han tenido la oportunidad de ampliar su círculo social y de conectarse con individuos ajenos a su cotidianidad. Así, las redes sociales se convirtieron en un vehículo para entablar relaciones amistosas y de pareja, permitiendo que los sujetos tengan un conocimiento previo del otro, a través de sus publicaciones.

El internet y, en especial, las redes sociales han ampliado las posibilidades de encontrar el amor a bajos costos, pues ya no es necesario propiciar encuentros presenciales en ámbitos territoriales como el barrio,

la escuela o el trabajo para conocer parejas potenciales (Rodríguez y Rodríguez, 2016).

En este orden de ideas, Campbell y Murray (2015) postulan que las TIC han brindado la posibilidad de cultivar espacios de intimidad con la pareja, en especial si esta se encuentra en otro espacio geográfico, ya que pueden comunicarse de forma virtual, a través de videollamadas, mensajes de texto o espacios de entretenimiento como películas y juegos.

En consecuencia, los mismos autores mencionan que estas formas interactivas de tecnología crean oportunidades para que las parejas mejoren su cercanía y conexión, pues el contacto virtual invita a la novedad e incrementa la confianza, la comunicación, el apoyo emocional y las demostraciones de afecto. Sin embargo, la tecnología también se puede convertir en un obstaculizador para la construcción de relaciones cercanas y saludables. En ocasiones, la hiperconexión reduce el tiempo que puede ser compartido en pareja, disminuye los espacios de intimidad y propicia sentimientos de desconfianza, que favorecen un comportamiento de control y vigilancia hacia el otro (Gámez *et al.*, 2018).

Dicha situación puede desencadenar en uno de los miembros de la pareja pensamientos desadaptativos que afectan su estado anímico, principalmente cuando la persona no se siente comprendida ni validada, sino ignorada o sustituida por las gratificaciones que brinda la tecnología. Esto puede desencadenar el rompimiento en la relación de pareja y generar afectaciones psicológicas como baja autoestima, estrés, ansiedad y depresión (Rivera *et al.*, 2017).

No obstante, ante la presencia de este tipo de sentimientos de una de las partes, la pareja también puede recurrir al diálogo y a la negociación como herramientas para solucionar los conflictos. Es usual que los cónyuges construyan acuerdos y límites normativos frente al uso de las redes sociales y al tiempo que disponen para navegar, lo cual denota nuevas formas de interacción basadas en la comunicación y la apertura (Núñez *et al.*, 2015).

Con la globalización también se ha transformado y diversificado el contenido de los canales de televisión. Ahora el espectador puede elegir lo que desea ver, y los niños y los adolescentes tienen la posibilidad de acceder a distintos programas sin la necesidad de estar acompañados.

Las temáticas vistas permean sus representaciones sobre los sistemas familiares, el ejercicio de la autoridad y las prácticas de crianza, que en ocasiones son opuestas a la realidad que se configura en su cotidianidad. Esto podría generar conflictos entre los padres y los hijos, debido a las diferentes expectativas sociales sobre el desempeño de los roles de cada uno (Duarte y Jurado, 2017).

Los procesos migratorios y las nuevas formas de relación entre la familia

En la actualidad, es usual que muchas familias provenientes de países pobres o en vías de desarrollo económico e industrial migren a otros países. Esto acarrea la emergencia de una nueva forma de organización familiar, no sustentada ya sobre la proximidad física o el encuentro cara a cara de sus miembros, sino sobre el uso de las nuevas tecnologías, que permiten la copresencia, la comunicación virtual y el intercambio de recursos económicos, culturales y emocionales, al tiempo que ayudan a preservar los vínculos afectivos, las actividades y los compromisos compartidos entre los miembros del grupo familiar (Baldassar *et al.*, 2016). A este tipo de familias se les ha denominado *familias transnacionales*.

Al respecto, Bricesón y Vourella (2002, citados en López, 2018) lo definen como familias que viven un importante espacio de tiempo separadas. Resaltan que el vínculo, en la mayoría de los casos, es estable y que el logro es permanecer unidas a pesar de la distancia.

La configuración de las familias que atraviesan procesos migratorios tiene sus particularidades, dado que aspectos como el cuidado del hogar, la regulación social, las pautas de crianza, la vida laboral, la función y la asignación de roles sufren transformaciones constantes según el contexto, debido a un intercambio de costumbres, identidades y normas.

Su comprensión presenta cambios importantes respecto a la de la familia tradicional, pues mientras esta se interpreta como un sistema que permanece unido y comparte el mismo lugar de residencia o territorialidad, la familia transnacional presenta dos núcleos: por un lado, el de los que permanecen en el país de origen y, por el otro, el de

los que se encuentran lejos. Dicho proceso trae cambios en su forma de vinculación y en la estructura familiar, así como en las condiciones políticas, económicas y sociales que propician su configuración. En las políticas de migración en Colombia, consolidadas en la constitución de 1991, se destacan aspectos como la doble nacionalidad, el envío de dinero al país de origen de los migrantes y el derecho al voto en las elecciones parlamentarias (Ángel, 2018).

Pero más allá de las características mencionadas, este tipo de familias experimenta condiciones de vulnerabilidad (López, 2018), dado que situaciones como la xenofobia y las restricciones que aún se presentan por las políticas migratorias de cada país hacen que en algunos casos los individuos deban desplazarse de manera continua, y esto obstaculiza el establecimiento de redes de apoyo y adaptación social.

El mismo autor resalta que el surgimiento de este tipo de estructura familiar no necesariamente se establece de forma voluntaria, como oportunidad de trabajo en el exterior o estudio. A veces, su consolidación se presenta por falta de oportunidades en el país de origen, por desigualdades económicas y políticas.

La familia transnacional desarrolla nuevas formas de relación que conllevan a la reconfiguración de roles, jerarquías y estrategias de afrontamiento, para mantener los vínculos y asegurar la continuidad del sistema. Algunas de las herramientas que utilizan son las TIC (video llamadas, correos, redes sociales, llamadas de larga distancia, entre otros) y el envío de remesas (dinero y regalos), elementos que atenúan los sentimientos de culpa y de tristeza que experimentan los progenitores por no suplir las necesidades de afecto, cuidado y protección de sus hijos que la presencialidad física permite (Brettell, 2017).

No obstante, Martínez (2009, citado en Palacios, 2015) señala que estas formas de relación y afrontamiento pueden acarrear efectos adversos si no se brindan pautas adecuadas en la adaptación de los roles y las jerarquías. Dado que las relaciones entre los integrantes pueden forjarse en torno a la dependencia económica, esto limita a los hijos a esperar que los padres cubran todas sus necesidades, como compensación a su ausencia a lo largo de su infancia y de su adolescencia.

También se destaca que, a pesar del esfuerzo de la familia por mantener su vínculo ante la ausencia de un progenitor, la necesidad

del sistema de asignar a un cuidador puede producir la integración de otros actores a su estructura, como abuelos, primos, tíos, hermanos o amigos cercanos (Palacios, 2015). Un hecho como este puede generar conflictos en la familia, dado que esas nuevas figuras de cuidado no tienen las mismas creencias, roles y pautas de crianza de sus progenitores. Los hijos, en especial, pueden presentar bajo rendimiento académico, disfunción social y familiar, ausencia de sueño o apetito, rebeldía y resistencia a las nuevas pautas de crianza de sus nuevos cuidadores.

En conclusión, el distanciamiento geográfico de los padres frente a sus hijos se convierte, según Pérez *et al.* (2019), en un estilo de vida caracterizado por interrumpir, espaciar y abreviar los contactos físicos y simbólicos entre sus miembros, pero sin cortarlos de manera absoluta o definitiva. Esto favorece la necesidad de cercanía y la construcción de relaciones de colaboración, solidaridad y compromiso que posibilitan el fortalecimiento de las redes de apoyo.

Conclusión

Los cambios económicos, demográficos, tecnológicos y culturales pueden ser fuentes de estrés y desorganización en los sistemas familiares, razón por la cual se desarrollan espacios de conflicto y crisis en el hogar (Schnitman, 2011). Sin embargo, a pesar de que en ocasiones los cambios globales son señalados como una amenaza para el sistema familiar, también permiten la construcción de sujetos y familias diversas, capaces de adaptarse a las condiciones del medio, a través de procesos de reorganización y reestructuración de los sistemas en los que están inmersos (Garzón, 2014).

En este sentido, los conflictos que enfrentan las familias por los cambios y las dinámicas internas y externas hacen que estas activen sus propios recursos y estrategias para recuperar y fortalecer sus relaciones y dinámicas cotidianas. De esta manera, a pesar de que las crisis y los conflictos generan malestar en las familias, al mismo tiempo se convierten en una oportunidad que les permite visibilizar sus recursos, fortalecer los vínculos y cultivar relaciones saludables (Valencia,

2020), basadas en el apoyo emocional, la seguridad y la contención (Flora y Segrin, 2015).

Referencias

- Abela, A. y Walker, J. (2013). *Contemporary issues in family studies: Global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world*. Willey Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118320990.fmatter>
- Ángel, J. (2018). *Estrategias de adaptación en las familias transnacionales entre Colombia y España con el uso de las TIC* [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1387/1/DEA-spa-2018-Estrategias_de_adaptacion_en_las_familias_transnacionales_entre_Colombia_y_Espa%C3%B1a
- Baldassar, L., Nedelcu, M., Merla, L. y Wilding, R. (2016). ICT-based co-presence in transnational families and communities: Challenging the premise of face-to-face proximity in sustaining relationships. *Global Networks*, 16(2), 133-144. https://www.researchgate.net/profile/Mihaela_Nedelcu/publication/293593377_ICT-based_co-presence_in_transnational_families_and_communities_Challenging_the_premise_of_face-to-face_proximity_in_sustaining_relationships/links/5b8f818f92851c6b7ec0573c/ICT-based-co-presence-in-transnational-families-and-communities-Challenging-the-premise-of-face-to-face-proximity-in-sustaining-relationships.pdf
- Barbosa, A., Vanegas, G. M., Patarroyo, J. y Rivera, E. (2017). Reflexión socioconstruccionista y política en torno a la violencia familiar. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 118-128.
- Barrera, C. y Duque, L. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 30-44.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*. Paidós. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/38/37846_Amor_liquido.pdf
- Bautista, C. (2016). De víctima a victimaria: la mujer en la crianza de los hijos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(1), 83-96.
- Blandón, A. y López, L. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 505-517. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v14n1/v14n1a35.pdf>
- Bosisio, R. y Ronfani, P. (2016). 'Who is in Your Family?' Italian children with nonheterosexual parents talk about growing up in a non-conventional household. *Children & Society*, 30(6), 455-466.
- Brettell, C. (2017). Marriage and migration. *Annual Review of Anthropology*, 46, 81-97.
- Brino, S., Faria, R. y Souza, M. (2016). Conceptions of intrafamily violence in the educational sector. *Educação & Realidade*, 41(4), 1251-1273.
- Calle, D., Rincón, I. C. y Marín, K. T. (2019). Incidencia del maltrato prenatal en el desarrollo infantil: una revisión bibliográfica. *Tempus Psicológico*, 3(1), 203-225. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.1.3054.2020>
- Campbell, E. y Murray, C. (2015). Measuring the impact of technology on couple of relationships: The development of the technology and intimate relationship assessment. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 14. <https://www-tandfonline-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/doi/full/10.1080/15332691.2014.953657>
- Cárdenas, O. y Palacio, M. (2017). La crisis de la familia: tensión entre lo convencional y lo emergente. *Revista Universidad Nacional*, 31(1), 43-64.
- Castaño, N., Montoya, D., y Moreno, N. (2018). Recursos psicosociales y construcción de bienestar ante la ausencia de los padres. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.17-2.rpcb>
- Castaño, M., Sánchez, M. y Viveros, F. (2018). Familia homoparental, dinámicas familiares y prácticas parentales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 51-70.
- Chacón, F. y Tapia, L. (2017). No quiero tener hijos(as)... Continuidad y cambio en las relaciones de pareja de mujeres profesionales jóvenes. *Polis*. <https://journals.openedition.org/polis/12339>
- Correa, M. y Cuello, M. (2016). *Infancia y socialización mediática: el papel de las espacio tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de niños y niñas de 4 y 5 años de edad* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2189/1/CA0213_%20melisaCorrea_mairacuello_infanciasocializacion.pdf
- Dougherty, D., Lake, S. Mathias, C. Rayan, S. Bray, B., Charles, N. y Acheson, A. (2015). Behavioral impulsivity and risk taking trajectories across

- early adolescence in youths with and without family histories of alcohol and other drug use disorders. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 39(8), 1501-1509.
- Duarte, J. y Jurado, J. C. (2017). La autoridad: verla en televisión y vivirla en familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 295-307.
- Flora, J. y Segrin, C. (2015). The stage handbook of family communication. *Conflicts family and communication*. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Y-4XBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA91&dq=actual+conflicts+in+marriage+TICS&ots=HgCDWWVRWP&sig=fARfeNa8ux5hRNOAVN91Sk2trWA#v=onepage&q&f=false>
- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de solución. *Tabula rasa*, (1), 265-278. <http://revistatabularasa.org/numero-1/Mfuquen.pdf>
- Gámez, M., Borrajo, E. y Calvete, E. (2018). Abuso, control y violencia en la pareja a través de internet y los smartphones: características, evaluación y prevención. *Papeles del psicólogo*, 39(3), 218-227. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2874.pdf>
- Garzón, A. (2014). Cambios políticos y sociales de la familia. *Psicología Política*, 49, 27-57. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N49-1.pdf>
- Giraldo, C. y Rodríguez, A. (2018). La comunicación en las relaciones de pareja mediadas por la virtualidad en tiempos de modernidad líquida. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 11-30. http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef10_2.pdf
- Herrera, C. y Torres, S. (2017). Comprensión de las dinámicas de relación de parejas del mismo sexo a partir de la intervención clínica sistémica. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.cdrp>
- Jaramillo, J. (2012). La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización infantil temprana. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 287-303. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n2/v30n2a06.pdf>
- Jaramillo, R. (2019). Panorama científico de la relación entre la violencia intrafamiliar y de género y la resiliencia familiar: posibilidades, retos y límites. *Diversitas*, 16, 113-130. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/5544/5462>

- Kwong, T. y Hayes, D. (2017). Adverse family experiences and flourishing amongst children ages 6-17 years: 2011/12 National Survey of Children's Health. *Child Abuse & Neglect*, 70, 240-246.
- López, D. (2018). De la familia sistémica a la familia global: Apuntes sobre la familia y sus dinámicas desde el enfoque sistémico y la sociología de la globalización. *Revista Lumen Gentio*, 1(2), 36-46. <http://revistas.unicaolica.edu.co/revista/index.php/LumGent/article/view/50/31>
- López, C. y García del Castillo, J. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>
- Manzano, C., Figueras, E. y García, P. (2016). Maltrato prenatal. *Anales de Pediatría*, 84(4), 242-244.
- Marana, M. (2015). *Las TIC y nuevas relaciones afectivas. Una perspectiva sociológica acerca del surgimiento de los espacios virtuales de interacción y su impacto en las relaciones afectivas* [Presentación para una conferencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.aacademica.org/000-061/71.pdf>
- Martín, M. y Echavarría, N. (2017). Narrativas sobre la organización familiar durante el desempleo masculino. *Interdisciplinaria*, 34(2), 275-294. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18054403003.pdf>
- Martinón, J., Fariña, F., Corras, T., Seijo, D., Souto, A. y Novod, M. (2017). Impacto de la ruptura de los progenitores en el estado de salud física de los hijos. *European Journal of Education and Psychology*, 17(1), 9-14.
- Moratto, S., Zapata, J. y Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, 8(2), 103-121.
- Nicholson, J. (2015). *Intimacy and family communication. The stage handbook of family communication*. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Y-4XBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA91&dq=actual+conflicts+in+marriage+TICS&ots=HgCDWWVRWP&sig=fARfeNa8ux5hRNOAVN91Sk2trWA#v=onepage&q&f=false>
- Núñez, F., Cantó, N. y Seebach, S. (2015). Confianza, mentira y traición. El papel de la confianza y sus sombras en las relaciones de pareja. *Scielo*, 30(84).
- Palacios, J. (2015). Conflictos parentales en la familia transnacional [Tesis de especialización, Universidad Técnica de Machala]. <http://repositorio.>

- utmachala.edu.ec/bitstream/48000/3984/1/CD00378-2015-TRABAJO%20COMPLETO.pdf
- Pérez, E., Galindo, A. y Jiménez, M. (2019). La ira y los nervios como males-
tares emocionales en la conyugalidad a distancia. *Revista Trabajo Social*,
21(2). Tomado de [http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v21n2/2256-5493-
traso-21-02-27.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v21n2/2256-5493-traso-21-02-27.pdf)
- Profamilia (2015). *Encuesta de Demografía y Salud* (t. 2). [https://dhsprogram.
com/pubs/pdf/FR334/FR334.2.pdf](https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR334/FR334.2.pdf)
- Puello, M., Silva, M. y Silva, A (2014). Límites, reglas, comunicación en fa-
milia monoparental con hijos adolescentes. [http://www.scielo.org.co/pdf/
dpp/v10n2/v10n2a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n2/v10n2a04.pdf)
- Redacción Nacional. (2017, 27 de mayo). Seis de cada 10 colombianos no
quieren tener hijos: Universidad de La Sabana. *El Espectador*. [https://www.
elespectador.com/noticias/nacional/seis-de-cada-10-colombianos-no-quie-
ren-tener-hijos-universidad-de-la-sabana-articulo-695377](https://www.elespectador.com/noticias/nacional/seis-de-cada-10-colombianos-no-quieren-tener-hijos-universidad-de-la-sabana-articulo-695377)
- Rengifo, A. y Palacio, M. (2016). La crianza y el cuidado en primera infan-
cia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Tra-
bajo Social*, 18, 159-176.
- Rivera, J., Hernández, I., Martínez, R., Matos, J., Galindo, M. y García, S.
(2017). Interferencia de la tecnología en las relaciones de pareja y su
impacto en la salud mental de la mujer puertorriqueña. *Revista Puerto-
rriqueña de psicología*, 29(1), 56-71. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/
articulo?codigo=6496521](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496521)
- Rodríguez, C. y Rodríguez, Z. (2016). El amor y las nuevas tec-
nologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comu-
nicación y sociedad*, 25. [http://www.scielo.org.mx/scielo.
php?pid=S0188-252X2016000100002&script=sci_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2016000100002&script=sci_arttext&tlng=en)
- Rojas, C. (2013). Parejas de hoy: conflictos y diversidad. *NESME*, 10(2), 30-
34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v10n2/n2a06.pdf>
- Sanhueza, T. (2016). Violencia en las relaciones amorosas y violencia con-
yugal: convergencias y divergencias. Reflexiones para un debate. *Scielo*,
24(44). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v10n2/n2a06.pdf>
- Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en orga-
nizaciones. *Persona*, (14). <https://doi.org/10.26439/persona2011.n014.251>

- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43. <http://www.seminariospc.edu.co/sites/default/files/la%20teor%C3%ADa%20del%20conflicto.pdf>
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Solodovsky, M. (2020). Maternidad, feminismo y los pioneros de la terapia sistémica. *Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 40, 39-52. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/195>
- Steiner-Adair, C. (2015). Family life in the digital age. *The parents league of New York: Review*, 212, 18-27. <https://www.parentsleague.org/sites/default/files/SteinerAdair.reprint.pdf>
- Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Tenzer, R. (s. f.). *La crisis desde la perspectiva sistémica*. <http://www.bvpspi.org.uy/local/TextosCompleto/appia/079737211993111-209.pdf>
- Triadó, C. y Villar, F. (2008). Las abuelas/os cuidadores de sus nietos/as: tareas de cuidado, beneficios y dificultades del rol. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 455-464. http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_455-464.pdf
- Valencia, S. (2020). Crisis familiares: una oportunidad para transitar de la catástrofe y el caos al despliegue de capacidades para el cambio. *Diversitas*, 16, 169-180.
- Vélez, L. (2017). *Relación de pareja: ¿satisfacción o insatisfacción conyugal?* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8605/Relacion_pareja_satisfaccion.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Villegas, M. y Mallor, P. (2017). *Parejas a la carta: las relaciones amorosas en la sociedad postmoderna*. Herder. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=707665>
- Viveros, E. (2017). Apología a la diversidad. Sobre el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, 45-53. <https://doi.org/10.21501/25907565.2652>
- Watzlawick, P., Bavelas, B. y Jackson, J. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2015/09/276081111-teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick.pdf>

Weisbrot, M. A. y Giraudo, N. (2012). Conceptos y percepciones de las abuelas sobre el cuidado de sus nietos. Estudio cualitativo en una población del Hospital Italiano de Buenos Aires. *Arch Argent Pediatr*, 110(2):126-131.

La mediación como estrategia psicojurídica para el fortalecimiento de la familia

LUZ AMPARO SERRANO QUINTERO

En este capítulo se examina la *mediación* como herramienta que, utilizada bajo los postulados de la psicología jurídica, contribuye no solo a resolver los conflictos intrafamiliares, sino también a fortalecer los vínculos entre sus miembros. Para ello, se comienza por un breve retrato de las nuevas configuraciones familiares, sus realidades y problemáticas, para luego explorar el concepto de mediación como alternativa a los mecanismos judiciales a partir de los marcos legales nacionales e internacionales. Se miran también su evolución y su distanciamiento de posturas legalistas, en las que prima el acuerdo en derecho, para finalizar con un análisis sobre la redefinición de mediación, en la cual se favorece el diálogo y la comprensión mutua para transformar y empoderar las relaciones interpersonales.

La mediación, como método para facilitar la resolución de conflictos, incorpora un enfoque interdisciplinar que involucra el manejo de las emociones, las posturas éticas y las estrategias de comunicación con miras a resolver las diferencias entre las partes, sin tener que recurrir a los cauces judiciales caracterizados por su formalismo y rigidez. Dado que es un procedimiento que busca superar las posiciones

antagónicas y construir una visión compartida de la situación, la mediación puede desempeñar un rol fundamental en el ámbito familiar, contribuyendo a que las dinámicas conflictivas y potencialmente destabilizadoras sean abordadas con estrategias que impulsen el consenso hacia objetivos comunes, fortaleciendo los vínculos dentro del hogar y salvaguardando los intereses y el bienestar de sus miembros.

Por desgracia, en Colombia, como en otras latitudes, la mediación continúa dominada por una lógica legalista que impide un desarrollo óptimo de las ventajas que ofrece como mecanismo extrajudicial, en especial en lo que atañe a la autonomía de las partes para tomar decisiones y gestionar el conflicto. Esta dificultad se manifiesta en el hecho de que, en la práctica, el mediador continúa teniendo un rol muy intervencionista y con una marcada inclinación hacia lograr una solución conclusiva a partir de la ley, pareciéndose más en este sentido a la figura del conciliador.

Para solventar esta situación, la psicología jurídica brinda un punto de partida interesante, puesto que se trata de una disciplina que interviene en los conflictos humanos desde la perspectiva de múltiples conocimientos —como el derecho, la psicología y la sociología—, por lo cual permite pensar en el *mediador* como algo más que un experto jurídico. Esto implica recapacitar sobre cómo el derecho de familia pueda ser menos dañino y más constructivo a la hora de manejar los conflictos familiares. Lo anterior debe ir acompañado de un modelo de mediación transformativa que permita repensar el *conflicto* como una oportunidad para el desarrollo personal y que brinde la posibilidad de enmendar las relaciones a fondo, para transformarlas positivamente de cara al futuro. La idea es considerar esta propuesta un objetivo más importante que el logro de un acuerdo basado en el derecho.

Nuevas configuraciones familiares: nuevos retos y conflictos

Aunque la discusión sobre los cambios en el modelo de familia no es nueva, los debates sobre la configuración de los núcleos familiares han superando cuestiones que se han ido normalizando, como la

proliferación de divorcios o la emancipación de las mujeres en roles que van más allá del cuidado del hogar, para abordar nuevos fenómenos que hacen de esta institución una realidad cada vez más diversa. En efecto, ya no se habla solo de familias con padres divorciados, sino también de nuevos entornos familiares, con parejas que pueden haber pasado por una primera o una segunda separación, que tienen hijos de relaciones anteriores, o que cohabitan pero no formalizan el matrimonio.

Siendo un “hecho que la familia es algo más que una asociación o un conglomerado limitado de personas que coinciden por sus lazos e intereses comunes, de forma más o menos permanente y bajo un mismo techo” (Escobar, 2018, p. 198), la convivencia familiar ha pasado de las tradicionales relaciones filiales y parentales a incluir hijastros, padrastros, exparejas, hijos adoptivos, hijos de crianza, etc., dentro de una nueva modalidad que la sociología ha llegado a denominar *familias postnucleares* o *postmodernas* (Romero, 2003, p. 31).

La conflictividad que surge en esos contextos familiares es, por lo tanto, de una naturaleza más variada y compleja, pues las responsabilidades no están delimitadas tan claramente entre los miembros de la familia, y la entrada de nuevos integrantes puede dificultar la construcción de la confianza y la comunicación necesarias para acordar las funciones y los deberes de cada uno. Lo anterior genera escenarios de incertidumbre y confusión, en los que las expectativas de cada individuo terminan por generar fricciones al no existir canales eficaces para resolver las inquietudes y las posibles contradicciones.

Factores externos como la precariedad laboral y la exclusión socioeconómica también pueden generar una mayor presión sobre los individuos y exacerbar los ánimos, contribuyendo a aumentar los conflictos intrafamiliares en varios aspectos. Por un lado, las capacidades parentales pueden verse afectadas cuando, al ver centrada su atención en las circunstancias materiales adversas, los padres son menos receptivos y atentos a las necesidades emocionales y psicológicas de sus hijos. La disciplina puede además ser más arbitraria, inconsistente y perjudicial, y esto repercute, sobre todo, en las relaciones con hijos adolescentes, quienes están en esa etapa en la que buscan independencia

y que su opinión sea tomada en cuenta en las decisiones familiares (Flanagan, 1990).

De igual forma, la urgencia de sobrevivir al día a día genera una inestabilidad afectiva y emocional en la relación de pareja que, además, se encuadra dentro de la exigencia de una repartición más equitativa de los roles domésticos y laborales entre el hombre y la mujer (Echeverri, 1994). También la necesidad de reducir costos o de recibir apoyo para la crianza de los hijos —ante una realidad laboral que exige cumplir largas jornadas laborales para lograr el sustento mínimo— obliga a muchas familias —monoparentales y biparentales— a irse a vivir con sus padres u otros miembros de la familia extendida (Escobar, 2018). Esto adjudica funciones de cuidado y disciplina a sujetos que no esperaban pasar por esta experiencia.

Ante estas nuevas condiciones, no es de extrañar que los problemas escalen rápidamente para generar fuertes tensiones. La readaptación de las familias a nuevas circunstancias afecta los cimientos de una unidad basada en un proyecto vital de existencia que genera fuertes sentimientos de pertenencia y un alto compromiso personal entre sus miembros. A esto se suma el agravante de que si “uno o más miembros del sistema familiar se encuentra en conflicto consigo mismo, esto repercutirá en la totalidad del sistema, y viceversa” (Cánovas y Sahuquillo, 2016, p. 106). Dada la existencia de una creciente variedad de conflictos familiares, tanto por la inclusión de nuevos actores, como por la aparición de nuevos arreglos formales e informales entre ellos, se hacen necesarios, hoy más que nunca, planteamientos creativos con modelos flexibles que involucren a profesionales de distintas disciplinas (Robinson, 2008).

La mediación en la resolución de conflictos: engranaje jurídico-institucional

La mediación es uno de los tantos procesos que forman parte de lo que se conoce como métodos alternativos de solución de conflictos (MASC). En estos, las partes en disputa deciden resolver sus diferencias

por medio de un procedimiento estructurado diferente al de los canales judiciales formales llevados en los tribunales de justicia ante un juez. A pesar de variar en la manera como se llevan a cabo, todos estos métodos se caracterizan por su naturaleza consensual. Por ello, se puede definir este conjunto de prácticas como aquellas en las que las partes querelladas se ven facultadas para solventar sus propios conflictos, por medio de la asistencia de un tercero, imparcial e independiente (Law Reform Commission of the Republic of Ireland [LRC], 2010). Para el Banco Mundial (2011), los métodos alternativos se encaminan a crear una relación de equidad y paridad entre las partes, para que ambas dejen de lado sus posiciones de competencia y confrontación y busquen, por el contrario, un compromiso mutuo que resalte sus coincidencias y no sus diferencias.

Como mecanismos que posibilitan el diálogo directo entre los afectados, los MASC hacen que el entendimiento y las soluciones acordadas sean más fáciles de alcanzar que en contextos más formales y rígidos. No en vano, desde foros regionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Unión Europea se ha reconocido este conjunto de acciones como iniciativas “innovadoras” que revalorizan la “función social de la justicia como garantía de la convivencia pacífica” —en particular cuando los sistemas judiciales tradicionales tienden a ser costosos, lentos e inefectivos para muchos ciudadanos—, y se hace un llamado para que sean incluidas y consolidadas dentro de aquellas políticas públicas nacionales que buscan mejorar y modernizar el acceso a la justicia (Comisión Europea, 2002, pp. 7-9; OEA, 2001).

Con respecto a Colombia, con la Constitución de 1991 se “desmonopolizó la facultad de resolución de conflictos que hasta entonces reposaba exclusivamente en cabeza de los jueces” (Esguerra, 2012, p. 6), al otorgar a particulares la función de administrar justicia de manera transitoria “en la condición de jurados en las causas criminales, conciliadores o en la de árbitros habilitados por las partes para proferir fallos en derecho o en equidad” (Asamblea Constituyente de Colombia, 1991, artículo 116).

De forma simultánea, la Ley 23 de 1991 buscó crear mecanismos para descongestionar los despachos judiciales a partir de la creación

de centros de conciliación y la reglamentación de las figuras de conciliación y arbitramento (capítulos 3.º al 8.º). Ambos hechos supusieron que Colombia fuese el “primer país en Latinoamérica en elevar a rango constitucional la conciliación como una forma de administración de justicia, y en contar con una ley que estableciera mecanismos alternativos de solución de conflictos” (Vives, 2012, p. 10).

Valga aclarar que esta figura de la conciliación se conceptualizó en principio solo como una fórmula para agilizar la justicia, y no fue sino hasta la Ley 446 de 1998 que se le denominó “mecanismo para la resolución de conflictos de manera explícita” (artículo 64). Otro punto por destacar es que, hasta la fecha, la legislación colombiana no usa el concepto de *mediación*, y solo se refiere a la figura de la conciliación cuando aborda la resolución de conflictos —el derecho penal sería la única excepción con respecto a la justicia restaurativa. Sin embargo, también es cierto que la ley otorga unos parámetros muy generales —la autonomía, la autogestión y la voluntariedad, para las partes; la neutralidad, para los terceros que actúan como conciliadores—, por lo cual la figura no se identifica con ningún tipo específico de conciliación (Vives, 2012). Ello implica que la definición de *conciliación* puede ser lo suficientemente amplia como para dar cabida a la figura de la mediación, dando lugar a algunas confusiones y problemas que se examinarán con más detalle más adelante.

Evolución de la mediación: facilitadora, evaluativa y terapéutica

El principio fundamental que distingue la figura de la mediación de otros procesos es que las partes se rigen por su capacidad de autodeterminación, es decir, actúan con autonomía para encontrar la manera de resolver su conflicto. Por ende, se puede entender como un “procedimiento no adversarial en el que un tercero neutral ayuda a las partes a negociar para llegar a un resultado recíprocamente aceptable” (OEA, 2011, p. 8). Lo anterior implica que la comunicación —que, como en todos los MASC, es una parte fundamental de todo proceso— debe ser lo más clara, transparente y efectiva posible para que las partes

adquieran una mayor disposición para generar soluciones y propuestas que sirvan de base para un acuerdo.

Durante las décadas sesenta y setenta del siglo xx, en lo que podríamos considerar la primera ola de la práctica de la mediación moderna, dicha facultad de autodeterminación implicaba que el sujeto que terciaba, el mediador, tenía que ejercer un papel mínimo —que no intrascendente, claro—. Este debía limitarse a facilitar el proceso, encauzándolo cuando hiciese falta, pero sin que esto significara intervenir de modo alguno, por medio de propuestas o recomendaciones sobre el tema de fondo de la disputa, durante la negociación. La iniciativa y la capacidad de toma de decisiones debía yacer en las partes, nunca en el mediador, quien se debía dedicar únicamente a asistirles en este propósito (LRC, 2010).

A partir de esta idea inicial, la mediación se entendió como un método en el que el mediador está a cargo del proceso, mientras que las partes en disputa están a cargo del resultado (Zumeta, 2000). A diferencia del proceso judicial, en el cual los querellantes no controlan ningún aspecto, la mediación involucra el uso de técnicas por parte de un tercero neutral que ayude a las partes a enfocarse en diseñar un acuerdo consensuado, con el cual puedan atender sus necesidades particulares (Gaynier, 2005; Walker, 2010). De este modo, el proceder del mediador consiste en hacer preguntas para identificar los intereses y desterrar los problemas de fondo que originan el desacuerdo, validar los puntos de vista de cada lado de la discusión y estimular el análisis de posibles soluciones entre las partes, para que puedan llegar a una propuesta con la cual ambas se sientan beneficiadas.

Este tipo de mediación, que luego llegó a conocerse como el *modelo facilitador*, predominó por un tiempo dentro de la enseñanza y la práctica, aunque su estructura comenzó a modificarse a medida que fue ganando relevancia como método para resolver conflictos, y fue introducido con más frecuencia en las cortes y los tribunales. De esta manera surgió un nuevo estilo, la *mediación evaluativa*, moldeada a partir de los acuerdos de conciliación promovidos por los jueces. Consiste en señalar cuáles son las debilidades de los argumentos de cada parte, evaluar las posiciones y méritos del caso, y predecir las

posibles decisiones de un juez para alentar a que las partes alcancen una resolución con base en ello (Zumeta, 2000).

Con esta modalidad, la intervención del mediador es mayor: ya no actúa como un simple facilitador, sino que ejerce un rol consultivo, aconsejando sobre asuntos sustanciales de la disputa y proponiendo acuerdos formales para que las partes los consideren (LRC, 2010).

Tomando en cuenta estos nuevos atributos, quien ejerce la mediación suele ser una persona versada en derecho, puesto que se presume que la asesoría y las recomendaciones más apropiadas se basan en un conocimiento de las leyes. En este sentido, aunque se sigue buscando que las partes esclarezcan sus intereses para lograr un entendimiento y una solución de mutuo acuerdo, la mediación evaluativa está más enfocada en hallar una solución con base en el derecho. Por esta razón, de forma frecuente está encaminada a producir un arreglo definitivo con el cual se pueda dar por concluido el conflicto, basado en la definición de los derechos y las responsabilidades de los querellantes, y sin ahondar en las cuestiones emocionales que intervienen en la relación conflictiva.

Se puede apreciar que mientras en la mediación facilitadora el mediador ayuda a establecer canales de comunicación para que las partes puedan identificar, clarificar y explorar las cuestiones en disputa *antes* de que entren a considerar un compromiso negociado y aceptado de forma mutua, en la mediación evaluativa se insiste en llegar a una resolución final, asentada principalmente en lo ya estipulado por la ley y con el mediador-experto influyendo de manera activa en los términos que se lleguen a acordar (LRC, 2010).

Sin lugar a dudas, la distinción entre un proceso basado en los intereses de las partes y otro fundamentado en el nivel de intervención del mediador influye profundamente en el nivel de intervención del mediador. No debe sorprender que, en casos de familia, dada la exigencia de velar por los intereses de personas dependientes —sobre todo menores de edad—, muchos mediadores opten por una postura más activa y determinante, llegando incluso a presionar a las partes para que logren acuerdos que se amolden a lo que se considere aceptable y optando por procesos que sean gestionados más por ellos y menos por

las partes (Walker, 2010). En vista de lo anterior, no son pocos los que consideran que esta forma de aproximarse al conflicto, así se aceptase una definición muy abierta de *mediación evaluativa*, se asemeja más a la figura de la conciliación que a la de la mediación.

Si bien la conciliación también entraña una autodeterminación de las partes en lo que se refiere a su libertad para expresar su consentimiento a la hora de participar y tomar decisiones en el proceso —que se circunscribe al carácter consensual de todos los MASC—, no debe olvidarse que el conciliador tiene un rol intervencionista dentro de la negociación. Así por ejemplo, en la conciliación internacional se faculta al conciliador para pronunciarse abiertamente sobre los términos del acuerdo, haciendo propuestas y expresando su opinión al respecto (véase la Ley Modelo de la CNUDMI sobre Conciliación Comercial Internacional, 2002, artículo 6). Aún más, en caso de que las partes no lleguen a una solución mutua, se requiere que sea el tercero neutral quien conciba y proponga un acuerdo que, desde su punto de vista, sea justo y razonable (Bunni, 2005), lo cual compromete en parte la capacidad de las partes para adueñarse del mismo, a pesar de mantener la prerrogativa de aceptar o rechazar cualquier arreglo que se les presente al final.

Por el contrario, tomando como referencia el concepto dado en la Directiva Europea sobre Mediación (2008), la *mediación* se define —y se distingue de otras MASC— por la “capacidad de las partes en disputa de intentar por ellas mismas, de forma voluntaria, alcanzar un acuerdo” (artículo 3a). Aquí la expresión “por ellas mismas” implica una autonomía e independencia de las partes para encontrar soluciones a sus diferencias —que no deberían verse interrumpidas por un tercero que se sobrepase en su actuación como facilitador en el diálogo e intercambio recíproco de propuestas. Precisamente una de las críticas más frecuentes que se hace a la mediación evaluativa es que esta no solo infringe la imparcialidad del tercero, sino que además ejerce una presión diseñada al disuadir la autodeterminación real y honesta de las partes (Waldman, 1998).

La confusión que muchas veces se presenta entre los conceptos *mediación* y *conciliación* —utilizados a menudo como sinónimos— ha ocasionado que el modelo evaluativo sea el que se practique de

manera predominante en materia de familia, a costa de otras técnicas mediadoras que incentivan la expresión de necesidades, preferencias y responsabilidades. Esta preponderancia ha ido de la mano con su integración dentro de canales formales y procedimientos legales, cuya principal consecuencia ha sido que en jurisdicciones como la inglesa las partes se sientan frustradas con la mediación al considerar que bajo esta modalidad los acuerdos alcanzados se habían logrado bajo presión, los mediadores no habían logrado dar consejo cuando surgían problemas complejos y tampoco habían ayudado a mejorar la comunicación o a reducir el nivel de conflictividad (Walker, 2001, citado en Walker, 2010).

No siendo ajena a este tipo de controversias, en Colombia las diferentes problemáticas que surgen en el ámbito familiar no han sido abordadas de manera adecuada. La idea de *mediación* sigue estructurada en una visión legalista y rígida que no permite explorar adecuadamente los desacuerdos profundos que se generan dentro de las dinámicas de familias en conflicto. Tanto es así que en la legislación colombiana solo se hace referencia a la conciliación en derecho, sin mención alguna a la mediación.

Esta figura, que se pretende asimilar a una forma de mediación evaluativa, se caracteriza por el predominio del conocimiento de las normas sobre la experticia en el manejo de conflictos, algo resaltado por la jurisprudencia que ha definido la conciliación como un procedimiento cuya razón de ser es destrabar una “controversia jurídica” por medio de la “intervención de un [...] conciliador quién, además de proponer fórmulas de acuerdo, da fe de la decisión de arreglo e imparte su aprobación” (Sentencia C-893 de 2001 de la Corte Constitucional).

Tal como está concebida en la Ley 640 de 2001, la conciliación es una herramienta de procedibilidad que es requisito previo para acceder a la justicia ordinaria en materia civil, contencioso-administrativa o de familia. La figura se entiende como una institución jurídica, hasta el punto de que es también obligatoria en cualquier etapa del proceso, para “definir una situación jurídica, o para crear, modificar o convalidar derechos subjetivos entre las partes” (Junco, 2007).

Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de los abogados litigantes en asuntos de familia que utilizan la audiencia de conciliación extrajudicial solo buscan cumplir con este requisito, y presionan a sus clientes para que la cuestión se decida ante los jueces y no a través de un conciliador experto que facilite a las partes resolver sus problemas por ellas mismas. Dicho de otro modo, dado que los MASC siguen percibiéndose en Colombia como un mecanismo de descongestión judicial, y no como una herramienta para solucionar los conflictos, tanto abogados como clientes solo los asumen como un paso dentro del sistema judicial, y no como una alternativa a este. Llegan incluso a considerarlo un paso o requisito inútil o innecesario (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

Dado que el conflicto se enmarca como un litigio sobre derechos, se considera que quien está facultado para resolverlo de forma efectiva tiene que ser alguien con pleno conocimiento de las leyes. En efecto, el artículo 5 de la Ley 640 de 2001 exige como requisito para actuar como conciliador ser abogado titulado, salvo expresas excepciones que permiten que actúen también de conciliadores quienes tienen experiencia o formación jurídica. Su función primordial es velar por que no se menoscaben los derechos ciertos e indiscutibles, así como los derechos mínimos e intransigibles de las partes en conflicto. Tiene el deber de surtir un pequeño proceso ajustado a la ley y dejar constancia escrita de lo ocurrido para registrarlo en el libro de actas de conciliación del centro de conciliación.

Es de anotar que en el párrafo 2 del artículo 5 se permite el acompañamiento de estudiantes de último año de psicología, trabajo social, psicopedagogía y comunicación social en los centros de conciliación para apoyar a los conciliadores. Si bien la Ley 640 de 2001 reconoce el aporte que puede hacerse desde otras disciplinas y entender la participación de profesionales de otros campos como beneficiosa para el proceso, persiste la idea de que dicha colaboración sigue siendo subsidiaria a la labor de los abogados. Ciertamente, el conflicto se considera resuelto cuando el acuerdo conciliatorio hace tránsito a cosa juzgada y el acta de conciliación presta mérito ejecutivo (Ley 446 de 1998, artículo 66), lo que equivaldría a la sentencia de un juez.

En otras palabras, el proceso se califica como exitoso a partir del cumplimiento de actuaciones jurídicas, sin encajar en ello la posibilidad de que las partes superen los ánimos antagónicos y de confrontación de manera más definitiva.

Lo anterior pone de manifiesto que la conciliación se inserta en una lógica que impulsa a las partes a resolver sus conflictos ante los jueces y no entre ellas de manera más autónoma, por lo cual sale a relucir la cuestión sobre si es necesario insistir en una mediación con un carácter más flexible. Esta discusión va de la mano del debate sobre qué tan *terapéutica* debería ser la mediación: si se deben priorizar las técnicas de escucha y orientación que suelen preferir los trabajadores sociales y los psicólogos, o si debe hacer preguntas directas a las partes para dar forma a una negociación válida ante las realidades materiales y legales del caso, técnica habitual entre los mediadores que tienen una formación como abogados (Walker y Hayes, 2006, citados en Walker, 2010).

Aun cuando pueda existir una diferencia de enfoques dependiendo de la profesión del mediador, al evaluar cómo los mediadores de familia en Canadá consideraban su rol, Kruk (1998) halló que una mayoría no encontraba ninguna incompatibilidad entre el estilo terapéutico y el de negociación propio de la mediación evaluativa; en cambio pensaban que era necesario que el proceso se estructurara alrededor de ambos. En materia de familia, tener una visión holística y multidisciplinaria de la mediación es de gran utilidad, particularmente cuando hay de por medio responsabilidades parentales y obligaciones imperativas ante niños, niñas y adolescentes o mayores dependientes.

Al hablarse sobre la fórmula de mediación más adecuada, no hay duda de que deben superarse las limitaciones que se hallan en los métodos evaluativos —o mejor dicho, en la conciliación—, insistiendo en un procedimiento que de cabida a elementos terapéuticos y que provea herramientas de comunicación sólidas con las cuales se pueda construir el entendimiento entre las partes, desde el descubrimiento de intereses y puntos de vista afines. La idea es que dicho procedimiento genere un compromiso ante el cual ambas partes puedan expresar

su plena conformidad, puesto que emerge de la reformulación de las cuestiones a partir de una visión compartida de la situación.

Mediación para transformar las relaciones intrafamiliares

Lo dicho hasta aquí parece confirmar que la mediación es más efectiva cuando es un proceso que se orienta al futuro y no se ancla en el pasado (LRC, 2010). Esta caracterización, aunque se articula de manera adecuada con los propósitos de la mediación facilitadora, solo alcanza a manifestar su máximo potencial a través de la perspectiva transformadora que Bush y Folger introdujeron en 1994. Estos autores observaron en ese entonces que la práctica de la mediación estaba dominada por un enfoque que priorizaba la consecución de un acuerdo entre las partes. Al interpretar el conflicto como un problema relacionado con la satisfacción de necesidades individuales, la mejor respuesta para ello era ayudar a las partes a resolver la incompatibilidad entre sus posiciones y pretensiones particulares (Franz, 1998). A través de la redefinición de la cuestión en disputa como un problema mutuo, la solución óptima consistía, entonces, en maximizar la satisfacción de las necesidades individuales y reducir el sufrimiento ocasionado por costos tanto emocionales como económicos, así como en lograr, en el ámbito público, una mayor eficiencia del sistema judicial (Bush y Folger, 2006).

Sin embargo, en opinión de estos autores, el énfasis en concretar un arreglo para concluir la problemática hacía que expertos y practicantes utilizaran la mediación únicamente para resolver el conflicto, sin percatarse de que esta podía proponerse como un medio con un alcance mayor, a saber, la transformación del conflicto. En este orden de ideas, convencidos de que sus ideas formaban parte de un movimiento encaminado a “promover una transformación cualitativa de la interacción humana” (2006, p. 40), Bush y Folger plantearon la mediación transformadora como un proceso que, más allá de encaminarse a encontrar una posible solución al conflicto, busca producir un cambio significativo en la relación entre las partes.

Aunque la exploración de las emociones y los intereses subyacentes en la disputa sigue siendo un elemento importante, a diferencia del modelo facilitador, la intención de la mediación transformadora no es sacar a la luz coincidencias y puntos de confluencia que sirvan como base para un potencial acuerdo. Su propuesta consiste, más bien, en encontrar un denominador común sobre el cual pueda reconstruirse la relación entre las partes para que puedan darse la oportunidad de acordar arreglos satisfactorios, si así lo desean, toda vez que la dinámica entre ellas se ha transformado de manera positiva.

La posibilidad de transformar el conflicto implica que las partes puedan salir fortalecidas del proceso, tanto en la manera como se entienden a sí mismas, como en la forma como se relacionan con las otras personas, empezando por aquellas con las que han tenido discrepancias. En este orden de ideas, el potencial transformativo de la mediación se basa en dar un mayor protagonismo a dos objetivos que, como se ha dicho, tradicionalmente han quedado relegados ante el propósito de llegar a acuerdos aceptados de manera mutua: fomentar el empoderamiento de las partes y el reconocimiento recíproco entre aquellas. Dado que estas dimensiones del proceso de mediación son las que permiten que la interacción conflictiva cambie, para que las personas dejen de verse como enemigas que se limitan a llegar a una simple tregua y, por el contrario, se conviertan en aliadas (Bush y Folger, 2006), es menester examinar qué entienden los autores por cada una de aquellas.

Por una parte, el *empoderamiento* puede definirse como el eje a partir del cual se da a las partes la oportunidad de definir en sus propios términos los problemas que enfrentan y los objetivos que quieren alcanzar, de forma tal que puedan adueñarse de estas cuestiones para entenderlas como algo propio y, por ende, como factores que desempeñan un rol determinante en sus vidas.

Para que ello se logre, el mediador debe, ante todo, servir como un agente que consolide la autodeterminación de los implicados en el conflicto en la toma de decisiones. Esto significa respaldar lo que las partes determinen no solo sobre cómo llegar a un acuerdo, sino también sobre si quieren llegar a un acuerdo del todo. Debido a que se busca alentar su capacidad para deliberar y decidir bajo condiciones adversas, los participantes ganan un mayor sentido de su propia valía

y fortaleza, que se manifiesta en un mayor respeto, confianza y seguridad hacia sí mismos.

En cuanto al reconocimiento, este es el eje que facilita a cada parte descubrir y aceptar sentimientos de comprensión y preocupación hacia la contraparte. Se espera que con ello, a través de herramientas que busquen mejorar y aumentar la comunicación interpersonal, los querellantes se permitan expresar y exteriorizar ese sentir, pese a los desacuerdos. De este modo, se puede generar un espacio de discusión abierta libre de prejuicios o juicios de valor, donde las partes encuentren la ocasión para explicarse de forma más franca y expansiva, con el fin de poder humanizarse frente a frente. En efecto, el conflicto se percibe en esta lógica como un potencial para el crecimiento moral de las personas, para ir más allá del propio ser y relacionarse con los demás.

Gracias a que las partes logran actuar con una mayor autoconfianza y con más empatía, la mediación transformadora es capaz de hacer que la interacción en sí misma deje de ser negativa y destructiva para llegar a ser positiva y constructiva. A ojos de Bush y Folger (2006), es precisamente esta característica la que hace a la mediación única, pues si la meta es alcanzar acuerdos que reduzcan los costos emocionales, satisfagan las necesidades y aseguren la equidad, hay otros MASC que son tan o incluso más efectivos en este sentido. Además, una mediación aplicada desde esta perspectiva transformadora es, según ellos, una alternativa atractiva porque no se encuadra dentro de esa bipolaridad de extremos, en la que todo conflicto es malo y todo acuerdo es bueno. Más bien, hace de la interacción conflictiva un espacio en el que las personas puedan comprender mejor a los demás y entenderse mejor a sí mismos y sus preocupaciones.

Un proceso desarrollado a través del empoderamiento y del reconocimiento permite abordar las discordias interpersonales que se producen cuando, dado un conflicto, las personas perciben que pierden el control de la situación y no se sienten entendidas o escuchadas por el otro (Cook y Zeitoonian, 2009). El papel del mediador se enfoca en canalizar estos dos ejes para que las partes modifiquen la manera como ven sus diferencias y, por lo tanto, las redefinan dentro de un contexto diferente. Esta reformulación implica el empleo de palabras y acciones

diseñadas para alterar la perspectiva que tiene una persona sobre una situación particular, un conflicto, con la intención de iniciar un cambio en su comportamiento que facilite su resolución (Virani, 2015).

De igual manera, la detoxificación del lenguaje, para evitar que esté sobrecargado emocionalmente y hacerlo menos agresivo y presentar las circunstancias como una oportunidad para el aprendizaje y no como una situación de desesperanza, son mecanismos que el mediador debe aplicar para lograr modificaciones en el comportamiento y el pensamiento de las partes (Foster, 2003).

A medida que esto sucede, la mediación es capaz de producir una transformación positiva en los participantes, pues permite rebajar la intensidad de la confrontación. Este hecho tiene al final un valor en sí mismo, aun si durante el proceso no se ha llegado a ningún acuerdo puntual. Cuando las posturas defensivas, cerradas y egocéntricas dan paso a la confianza, la apertura y la correspondencia mutua, el cambio puede llegar a ser tan trascendental para las partes que la disputa pasa a ser una cuestión secundaria y la búsqueda de un acuerdo se convierte en un asunto superfluo (Bush y Folger, 2006).

Si la mediación tradicional se estructura alrededor de la idea de ver cumplidas las necesidades individuales, el modelo transformador considera que la defensa de intereses a partir de posturas egoístas no es suficiente para la satisfacción personal de las partes, pues, de todas maneras, se mantiene la perspectiva de continuar coexistiendo en una relación dominada por dinámicas negativas. En efecto, la mediación transformativa parte de la premisa de que alcanzar la mayor plenitud personal, como propósito principal del ser humano, no significa complacer deseos particulares, sino —como seres con conciencia moral y con el potencial de obrar bien o mal— actuar con respeto y consideración por los otros para lograr ser la mejor versión de nosotros mismos (Bush y Folger, 2006).

Apoyándose en una visión de la naturaleza humana y de la sociedad, desde la cual la interacción y el entendimiento con otros se imponen sobre el orden y la lógica individualista, el modelo transformador de Bush y Folger insiste en la idea de que la satisfacción personal no depende exclusivamente de ver las necesidades y los intereses

individuales salvaguardados de los comportamientos dañinos de otros, sino también de la seguridad de que las propias relaciones con los demás miembros de la sociedad sean afables y positivas. Este planteamiento, donde el propósito principal de la mediación es el desarrollo de la moral humana, da prioridad al proceso sobre el resultado, es decir, hace hincapié en aprovechar la experiencia de enfrentar sentimientos y agravios, propios y de los demás, para enseñar nuevas actitudes y destrezas que mejoren la convivencia y permitan un crecimiento moral y personal —algo que puede verse truncado cuando se insiste en forjar un acuerdo para resolver el conflicto (Gaynier, 2005).

Como corolario de lo anterior, la mediación se enmarca en unos términos más ambiciosos, que buscan que sus efectos trasciendan el ámbito privado e inmediato del proceso para llegar a influenciar de manera favorable la sociedad en su conjunto. Así, al abordar los factores que producen una relación destructiva entre las partes, el modelo transformador busca, además de procurar que el conflicto entre las partes tenga menos oportunidades de resurgir en el futuro, evitar que se alteren las relaciones comunitarias, produciendo un beneficio público que va más allá de la descongestión de la justicia y la mejora en el acceso a la justicia.

Bush y Folger (2006) llegan a señalar que la transformación a la que se refieren implica un cambio en la calidad de la interacción social, dentro del conflicto y fuera de él, que muy probablemente puede conducir a cambios institucionales. Aunque audaz, esta propuesta no es del todo injustificada si se tiene en cuenta que durante la mediación los participantes adquieren una serie de herramientas comunicativas y sociales en términos de empatía, tolerancia y concierto, que pueden luego aplicar en sus relaciones en contextos más amplios.

Por lo demás, el impacto que el proceso transformativo puede tener a escala macro en la sociedad es bastante relevante con relación a los conflictos familiares, si se considera que la familia es un microsistema normativo que configura una serie de reglas, roles, valores, experiencias y estrategias de vida que influye en cómo los individuos se proyectan de cara a la sociedad (Escobar, 2018).

Varios críticos señalan que el imperativo moral sobre el cual Bush y Folger basan su concepto de mediación puede llegar a ser igual de perjudicial a la propuesta hallada en el modelo evaluativo que exige que la mediación solo puede tener como finalidad un acuerdo, dado que en ambos casos el objetivo termina por dictar el método que debe practicarse — aunque esto, irónicamente, iría contra la premisa de los autores de que el mediador no debe nunca dirigir el proceso, sino, como máxime, guiarlo (Gaynier, 2005).

Debido a que hay, además, una mayor predisposición a sobreestimar la capacidad de los individuos para superar sus propios intereses y reticencias personales, el mediador puede encontrarse en una situación en la que se ve insistiendo a las partes para que transformen sus posicionamientos y percepciones, ejerciendo una presión que, tal como sucede cuando se insiste en lograr un arreglo definitivo, termina menoscabando la autonomía y la capacidad de las personas para deliberar y asumir sus problemas.

Conforme a lo anterior, es importante recalcar que, si bien el enfoque transformador plantea una metodología muy válida por su manera de incentivar cambios en las dinámicas interpersonales y sociales a través de sus premisas sobre el empoderamiento y el reconocimiento, esta no debe forzarse hasta el extremo de rechazar cualquier determinación por llegar a un acuerdo antes que suscitar la evolución y el mejoramiento del ser —si ese es el deseo de las partes.

Contrario a lo que exponen los defensores a ultranza del modelo transformador, así como de otros, ninguno de los modelos propuestos hasta la fecha debe ser aceptado como el único y exclusivo paradigma de la mediación. Por eso, tampoco deben demonizarse los intentos de mediación que se inclinan por un estilo evaluativo ni asumir *a priori* que en todos ellos el mediador ejerce una coerción y una presión que constriñen la capacidad de las partes para participar y tomar decisiones con autodeterminación (Waldman, 1998).

La existencia de una amplia gama de estilos, además, refleja una de las ventajas que ofrece la mediación: la facultad para reconocer múltiples realidades que requieren respuestas diferentes según el contexto (véase la entrevista a Timothy Heeden en Gaynier, 2005). La tarea del

mediador se enriquece por la posibilidad de ser flexible y no regirse por parámetros de aplicación universal. Por esta razón, es menester que, para lograr una mediación efectiva, antes de adoptar un modelo se examine cuál de las opciones es la más adecuada según las circunstancias, intereses y necesidades particulares de las partes.

La convergencia entre la mediación transformativa, el derecho de familia y la psicología jurídica

La mediación transformativa brinda aportes valiosos y útiles para resolver los conflictos que se presentan en el ámbito familiar, dado que estos se caracterizan por tener una mayor carga emocional y psicológica, además de involucrar a personas cuyos vínculos son difíciles de romper en el tiempo. Esto se confirma en varios estudios sobre la mediación en casos de divorcio, en los cuales se observa que, independientemente de la consecución o no de un arreglo final, las parejas en su mayoría encuentran el proceso gratificante e incluso exitoso. Esto, debido a detalles como la posibilidad de haber sido escuchados y tratados con respeto y dignidad; que pudiesen expresar sus sentimientos y preocupaciones; que se sintieran involucrados y en control durante la toma de decisiones; que se ofreciera un ambiente seguro para facilitar la comunicación y el entendimiento mutuo, y que el mediador fuese imparcial y sensible a cuestiones difíciles y emocionales (Depner *et al.*, 1994; Shaw, 2010; Waldman, 1998; Walker, 2010.).

Los beneficios apreciados en estos testimonios permiten determinar cómo debe ser la tarea del mediador en los conflictos familiares. Así, debe estar orientada a facilitar el intercambio de percepciones y sentimientos para que las partes puedan clarificar sus puntos de vista, comprender más al otro y, así, explorar más a fondo los problemas que subyacen tras la disputa, desde una posición en la que son más conscientes de las necesidades de los demás y en la que se sienten más escuchados y valorados (Bush y Folger, 2006). Dentro de estos términos, los familiares en disputa podrán encontrar nuevas y mejores maneras

de interactuar entre ellos que posibilitarán reinterpretar los agravios y las expectativas no como fuente de diferencias irreconciliables, sino como desacuerdos que pueden abordarse concertada y creativamente con soluciones que sean satisfactorias para todos y puedan emendar los lazos de confianza y amor.

Al hablar de una mediación que busca transformar la dinámica conflictiva, en realidad se está más ante una “gestión del conflicto” que ante una “gestión de su resolución”. Esta idea no encuentra un mejor contexto de aplicación que la familia, en la que es importante contar con un mediador que ejerza una labor continua para ajustar, recomponer y armonizar las interacciones entre las partes (Romero, 2003).

Para Jordi Giró Paris (1998), el gestor del conflicto comprende que los conflictos son una realidad humana y social; que no son negativos *per se*, sino que pueden gestionarse de forma correcta para hacerlos positivos a través de la recuperación de unos canales comunicativos que restituyan la capacidad de iniciativa de las partes.

Si, como bien lo dice Giró Paris, la mediación no tiene otra finalidad que la comunicación, es esencial que el mediador sepa gestionar el mensaje que se transmite entre emisor y receptor, que no es más que ayudar a reformularlo para direccionar la manera como se percibe e interpreta, con el fin de que este y su respuesta sean elementos constructivos y se minimicen sus aspectos perniciosos (Bennett y Hermann, 2005). Una gestión de este tipo en el ámbito familiar es fundamental para evitar rupturas irreversibles, pues devuelve a las partes la confianza, la cercanía y la seguridad que hacen posible que, pese al conflicto y los cambios estructurales o coyunturales, la red familiar perdure y, además, se vea fortalecida, al facilitar el crecimiento personal de sus componentes (Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos, 2010).

Dentro de una dinámica altamente interdependiente, como lo es la institución de la familia, es necesario que las personas aprendan a valorar las opiniones y las sensibilidades de los demás, pues el bienestar familiar depende, más que en ningún otro organismo, del bienestar de sus componentes. La mediación familiar debe propiciar la apertura de espacios que permitan que los juicios e impresiones sean compartidos por todos los interesados y, con ello, que la toma de decisiones sea más democrática.

Desde los conceptos de *empoderamiento y reconocimiento*, el mediador hace posible que los miembros, una vez se sientan escuchados y comprendidos (a la vez que escuchan y comprenden al otro), interactúen con un mayor sentido de valía hacia sí mismos y con una mayor receptividad hacia sus parientes. Esto se traduce en individuos que aprenden a tomar responsabilidad por sus decisiones y sus acciones, no solo porque afianzan su autonomía deliberativa, sino también porque saben que estas repercuten en su entorno familiar para bien o para mal, generando círculos virtuosos de sana convivencia o círculos nocivos de zozobra y hostilidad.

En este sentido, son ilustrativos los casos de custodia, en los que la mediación tiene que desempeñar un papel de equilibrio muy delicado entre dejar a los padres conducir un proceso basado en sus propios valores y nociones de justicia y guiarlos hacia un arreglo donde prime el interés de los hijos, fundamentado en principios legales y normas sociales.

Aunque, a primera vista, dicha discusión puede llevarse al terreno del debate sobre mediación facilitadora versus mediación evaluativa (Waldman, 1998), si nos atenemos a lo que busca la mediación transformadora, que el mediador capitanee el proceso y el resultado de forma más o menos directa no es lo primordial. Cuando las partes profundizan la comunicación entre ellas, más que superar las posiciones adversarias para reposicionarse como aliadas en busca de soluciones satisfactorias para todos, lo que hacen es (re)descubrir la importancia que tiene el otro para ellas y la importancia que ellas tienen para el otro. Esto, no bajo los esquemas del pasado, anclados en el enfrentamiento, sino a partir de la creación de nuevos nexos, más constructivos y que posibilitan reajustar los patrones familiares para que encajen en una nueva realidad que los beneficie a ellos y, sobre todo, a sus hijos.

Las mediaciones encaminadas de esta manera pueden tener efectos positivos a largo plazo en la relación de las exparejas, entre ellos y con sus hijos. En efecto, hay evidencias que sugieren que los mediadores pueden contribuir a un mejoramiento de la dinámica familiar, ayudando a los padres a entender mejor las emociones de sus hijos y las de ellos mismos, promoviendo la cooperación parental y evitando la confrontación entre los progenitores (Walker, 2010).

Asimismo, es importante destacar que el comportamiento de los padres también puede resultar beneficiado por la mediación, ya que en un seguimiento a familias divorciadas se comprobó que, los padres que no tenían la custodia veían más a menudo y estaban más involucrados en la crianza de sus hijos; ambos padres eran más flexibles a la hora de definir arreglos domésticos; la discusión sobre cualquier cambio que se ajustara mejor a las necesidades y deseos de los hijos, a medida que estos iban creciendo, se hacía por canales informales, sin necesidad de jueces de por medio; los padres estaban más en contacto y habían aprendido a aceptar el divorcio y a ajustarse a su nueva vida (Walker, 2010).

Otro ejemplo de cómo la mediación transformativa puede contribuir a fortalecer los lazos familiares está en las disputas que surgen entre padres que están envejeciendo y sus hijos ya en edad adulta. Dado que las partes involucradas son muchas —que pueden ser desde el cónyuge hasta los hijos e incluso nietos— coexisten una gran variedad de intereses y opiniones que pueden ser difíciles de armonizar, en especial cuando la familia debe enfrentar cambios trascendentales de múltiple naturaleza, como viudez, enfermedad, deterioro físico o mental, pérdidas económicas, alteraciones en los roles domésticos y aumento de la dependencia (Association on Conflict Resolution Elder Section, 2012).

Desde un ángulo “gerencial” o incluso “preventivo” del conflicto, la mediación puede servir como un apoyo para que las familias resuelvan cuestiones relacionadas con el cuidado de los adultos mayores y otros arreglos futuros, con miras a evitar una disputa que tal vez no se haya presentado aún. Esto se debe a que pueden existir asuntos latentes que llevan años sin resolverse y que estallan cuando se presentan desafíos inesperados y emocionalmente dramáticos. El mediador se dedica a gestionar de la mejor manera el sentir de hijos y padres para ayudar a canalizar las discrepancias hacia soluciones constructivas que reciban el beneplácito de todos.

La labor de mediación, que en estos casos puede involucrar a profesionales en medicina, derecho y trabajo social para proveer información clara a las partes, implica guiar a padres y a hijos hacia las mejores alternativas disponibles. Más que hacer que la decisión final obedezca a las recomendaciones de los expertos, lo que se busca es generar un espacio de seguridad y confianza para que los miembros de la familia puedan expresarse sobre lo que es importante para ellos

y encuentren puntos en común, con el objetivo de que todos puedan hacerse dueños de las determinaciones que se decidan con base en la información disponible (Larsen y Thorpe, 2006).

De forma similar a los casos de menores, aunque los consejos de especialistas son importantes para garantizar el mayor bienestar de los individuos que por edad o enfermedad necesitan atención especial, la mediación no debe imponer nada sobre las partes, sino motivarlas para que, sirviéndose de ciertos parámetros legales, médicos, etc., debatan y tomen decisiones por su propia inventiva e iniciativa, pero siempre informadas.

Sin embargo, lo importante en estas intervenciones debe ser, sobre todo, que las relaciones parentales y filiales se mejoren de cara al futuro, siendo el proceso una oportunidad para que padres e hijos, cónyuges y hermanos desarrollen mecanismos de comunicación más cercanos, sinceros y habituales. Como bien lo dicen Larsen y Thorpe (2006), incluso cuando la mediación termina antes de que se alcance un acuerdo concreto, se producen otros logros que benefician a la familia, como el que sus miembros sean escuchados de una manera que anteriormente no era posible y formulen sus posiciones, intereses y opciones de una manera más efectiva. Esto puede sentar las bases para una mejor comunicación y una mayor conciliación de posturas en el futuro. Si se dispone de esto como una actuación transformativa, los componentes familiares tendrán una visión renovada de los otros y hallarán nuevas maneras para relacionarse a partir de las crisis o rupturas acontecidas dentro del orden familiar y, así, crear nuevos vínculos constructivos.

El derecho de familia tiene el reto de capturar más elementos que conjuguen esta posibilidad de mirar las relaciones intrafamiliares como algo más que lazos que se forman y se rompen, sin limitar su campo de acción a la simple aplicación de herramientas dadas por la ley —como las capitulaciones matrimoniales, los convenios para regular los aspectos personales y patrimoniales del divorcio, la liquidación de la herencia, los acuerdos de custodia, etc.—, para procurar que los miembros de la familia gestionen sus intereses mutuos e individuales.

Por el contrario, desde los abogados hasta los jueces de familia deben considerar más esos vínculos de parentesco, sean biológicos, emocionales o sociales. Entendiéndolos como relaciones que se cultivan en el tiempo, son dinámicos y sufren altibajos. Para Huntington (2008), esto

significa comprender —desde los postulados psicoanalíticos de Melanie Klein— la “naturaleza cíclica de las relaciones familiares”, en la cual los individuos aman; inevitablemente quebrantan ese amor de forma consciente o inconsciente, provocados por el odio o la agresividad; sienten culpa de ello, y buscan reparar el daño ocasionado.

Según la autora, el derecho de familia ha abordado este ciclo de forma incompleta, pues solo se ocupa del binomio amor-odio —obviando las fases de culpa, arrepentimiento e impulso reparador— y, por lo tanto, no contempla un desenlace que sea diferente a la ruptura de la relación. Esto hace que el trabajo del abogado, necesario en la mayoría de los casos de conflicto familiar, pueda exacerbar el sufrimiento, puesto que solidifica la dinámica en el momento del odio, no respondiendo de manera efectiva a la realidad de que, aunque las relaciones legales y formales entre los miembros de una familia puedan cambiar, las conexiones entre ellos suelen permanecer (Huntington, 2008).

Lo anterior supone que un derecho que pretenda contribuir al fortalecimiento de la familia y a una resolución transformadora del conflicto debe comenzar por reconocer la complejidad que caracteriza a este tipo de relaciones íntimas, a partir de los aportes que tengan otras disciplinas acerca de las emociones y otros procesos psicológicos y sociales humanos.

Así las cosas, es posible plantear la promoción de una cultura del manejo temprano de los problemas familiares, promulgando y fortaleciendo los centros de conciliación de naturaleza privada o públicos, como son las defensorías y las comisarías de familia, para que las partes involucradas en una desavenencia puedan contar con la colaboración de un asesor o un mediador experto en manejo del conflicto —psicólogos, trabajadores sociales o abogados que hayan recibido esta capacitación—, para que sea posible resolverlo antes de que escale, y sin tener que acudir a la figura de la conciliación, un procedimiento puramente jurídico al que se llega cuando la hostilidad se acumula de forma casi irreversible.

Quizá para restablecer la paz necesaria en el hogar se requiere un mediador que, sin necesidad de ser experto en las normas jurídicas, sea capaz de entender la realidad de cada una de las partes y la razón de sus reclamos, para de esta manera facilitar la construcción de una solución por los mismos intervinientes, sin necesidad de aplicar o

recordar ninguna norma jurídica. La psicología jurídica puede ser un buen punto de partida en este sentido, pues se trata de un

área especializada, básica y aplicada de la psicología científica, que investiga, interviene sobre los conflictos humanos que alcanzan implicaciones jurídicas, y que propende por la defensa de los Derechos Humanos, la salud mental y el impacto de estas en la sociedad. (Acevedo y Quiroga, 2018, p. 12)

En concreto, un psicólogo jurídico está en la capacidad de comprender la problemática legal que conlleva el conflicto familiar y, previo a obtener una salida negociada bajo los parámetros legales, contribuir a que se establezcan mecanismos que permitan a las partes dialogar sobre los motivos de sus discrepancias. Como se trata de una práctica caracterizada por la interdisciplinariedad, la psicología jurídica puede proveer el balance requerido entre los imperativos legales de llegar a acuerdos básicos que se ajusten a la ley, sin dejar de lado las necesidades de trabajar en la dinámica familiar y relacional. Cuando se habla de *interdisciplinariedad*, se quiere decir que, para entender lo jurídico, se necesita ir más allá de las normas y de la ley, a partir de la mirada que se ofrece desde otras áreas del conocimiento; se busca comprender cómo cada fenómeno —lo psicológico y lo jurídico— tiene incidencia sobre el otro (Acevedo y Quiroga, 2018).

Tomando en cuenta lo dicho acerca de la mediación desde una perspectiva terapéutica, por un lado, y transformativa, por el otro, la psicología jurídica se presta para que en el contexto de los conflictos en familia la labor de mediación sea más completa, y el proceso sea menos intimidante y más útil para las partes. Esto porque permite comprender que las relaciones humanas más íntimas no se manejan desde una racionalidad equivalente. Ejemplo de ello son las relaciones laborales o empresariales, que necesitan de un mediador que tome en serio las emociones que existen de por medio e influyen en cómo las partes perciben sus derechos e intereses —algo que no se puede abordar solo desde lo que ordena la ley—. De igual manera, dado que también está en juego la protección de los derechos básicos —constitucionalmente protegidos, como la no discriminación de la mujer (artículo 43); la obligación de asistir y proteger a los menores para garantizar su desarrollo

armónico e integral (artículo 44); la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad (artículo 46)—, la perspectiva jurídica es en muchos casos fundamental para asegurar su defensa efectiva.

Es menester aclarar que la mediación, por todas las ventajas que ofrece para reparar, mejorar y enriquecer las relaciones familiares, no es adecuada cuando se presentan situaciones de abuso o maltrato. Por medio de la **Ley 1542 de 2012**, se modificó el Código de Procedimiento Penal colombiano para que tanto la violencia intrafamiliar como contra la mujer fuesen delitos no querellables, y para que la víctima no pudiese desistir de su denuncia, de forma que la Fiscalía tuviese la obligación de continuar con la investigación, así el denunciante no quisiera continuar con el proceso.

Con anterioridad a dicho cambio, ambas acciones eran susceptibles de someterse a métodos alternativos de solución de conflictos (usualmente la conciliación), lo que hacía posible que la persona acusada no fuese imputada y, en consecuencia, se librara de una pena privativa de la libertad como castigo (algo que ya no es posible, pues la ley estipula que quien maltrate física o psicológicamente a cualquier miembro de su núcleo familiar incurrirá, como mínimo, a entre cuatro y ocho años de prisión).

Bajo estas circunstancias, es inadmisibles contar con un mediador que sea neutral o equidistante entre ambas partes, puesto que existe entre ellas un desbalance de poder que hace imposible la premisa de que cada una deba ser tratada con paridad. Lo anterior solo llevaría a que los términos, ritmos y pautas del proceso sean dominados —y manipulados— por el agresor, sin olvidar que se perpetuarían las dinámicas de injusticia. Se incrementaría la vulnerabilidad de las víctimas de maltrato al ver que su propia seguridad y subsistencia son objeto de negociación y, por ende, no encuentran en la intervención un espacio de protección para expresar y defender sus intereses con confianza y sinceridad.

El mediador, entonces, debe saber identificar muy bien qué conflictos son producto de desavenencias y no de una asimetría relacional basada en la violencia y la coacción. Si la mediación transformativa tiene posibilidades de generar el empoderamiento de la mujer, en casos de divorcio o de separación, así como de los adultos mayores, en casos relacionados con su cuidado y su seguridad, esto sucede porque

estas personas no se sienten vulneradas o intimidadas por su contraparte durante el proceso, algo que no es difícil, sino imposible, cuando esta última tiene un control explícito o implícito sobre la relación.

Conclusiones

En definitiva, se puede afirmar que 28 años después de promulgada la Ley 23 de 1991, en la que se concibió la implementación de la conciliación como una forma eficaz de descongestionar los despachos judiciales, no se ha cumplido su objetivo, y las personas prefieren acudir al juez para resolver sus problemas. Esto indica que en Colombia aún no se ha logrado crear una verdadera cultura del manejo pacífico del conflicto en la sociedad, algo que puede explicarse en parte por el gusto excesivo que tenemos por que todo se haga y se resuelva a partir de la norma. Lo anterior no deja de ser menos cierto en el ámbito familiar, pese a que este debería ser la esfera social donde más debería practicarse una resolución del conflicto basada en el diálogo y con una mayor disposición a compartir puntos de vista y a sentir empatía por la otra parte.

Un déficit en experiencias que enseñen cómo manejar los conflictos de forma constructiva y positiva en el hogar significa una oportunidad perdida para que los miembros de la familia, principalmente los menores, aprendan habilidades emocionales y comunicativas vitales para aprender a convivir con otros de manera armónica, como la capacidad para transmitir sus intereses y necesidades y la facultad para comprender las posturas, percepciones y preocupaciones de los demás. Por consiguiente, poner en práctica la mediación desde su modelo transformativo resultaría muy beneficioso, no solo para el bienestar de la institución de la familia, sino también para la sociedad en general.

Aunque esta forma de mediación no es ideal para todas las circunstancias, un aporte que sí se puede considerar valioso para todos los casos es presentar el conflicto como una oportunidad para el crecimiento, para que las partes involucradas aprendan más de sí mismas y de otras. El conflicto, más que un obstáculo indeseable que debe eliminarse para lograr un supuesto *deber ser* armónico en las relaciones humanas, debe entenderse como algo natural de la interacción entre los seres humanos. En lo que atañe a la familia, esto quiere decir que las relaciones

conflictivas siempre estarán presentes en ella; pensar que existe una forma de familia ideal donde no se presentan desacuerdos, disputas y animosidades es igual a pensar que solo existe un único modelo de familia.

Dentro de la pluralidad de configuraciones familiares, es normal asumir distintos vínculos y maneras de relacionarse, lo cual traerá consigo una gran variedad de retos y contradicciones que solo podrán abordarse de manera efectiva cuando sus miembros participen de manera activa en el proceso. Esto debido a que solo ellos podrán entender a fondo las circunstancias específicas, y, por lo tanto, sus opiniones y sentimientos se deben expresar y acoger mutuamente.

Retomando otro de los postulados de Bush y Folger (2006), una familia se verá fortalecida cuando sus integrantes se sientan valorados por los otros y, a su vez, cuando ellos aprendan a reconocer a sus parientes como seres igual de valiosos. Ello solo se logrará cuando las partes se adueñen del proceso que busca la resolución de un conflicto y tomen decisiones trascendentales de manera autónoma. Todo esto debe lograrse bajo una mediación temprana, extrajudicial, alejada de las formalidades y de los requisitos establecidos en las leyes que regulan la figura de la conciliación en el derecho, bajo la dirección y el acompañamiento de un mediador que pueda aplicar la figura de la mediación transformadora con un carácter terapéutico.

Una labor que resultaría muy positiva para comenzar a desarrollar una cultura de mayor aceptación y uso de los MASC es aquella que podrían emprender las facultades de Derecho, donde se forman los jueces y los abogados litigantes del país. Comprender las bondades de la mediación, en especial en asuntos de familia, y aprender sobre el manejo del conflicto —temática que debería integrarse como un espacio académico en los currículos, con un contenido interdisciplinar— podría contribuir a desviar la atención de lo puramente jurídico y entender por qué es más beneficioso para las partes involucradas —tanto clientes como apoderados— acudir a la conciliación con convicción, sin esperar que de forma tardía y más dolorosa se imponga la decisión de un juez.

Un mayor conocimiento será también una oportunidad para que la legislación no solo se dedique a regular la conciliación, sino también a formular una normativa relacionada con la propia mediación y,

así, poder ofrecer a las familias una opción valiosa para enfrentar sus problemas, sin correr el riesgo de generar mayores fracturas en ella.

Referencias

- Acevedo, O. y Quiroga L. (2018). *Lineamientos de investigación de la Maestría en Psicología Jurídica*. Universidad Santo Tomás de Colombia.
- Asamblea Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. S.d.
- Association on Conflict Resolution Elder Section. (2012). *Elder care and elder family decision making mediation training objectives*. http://acrelldersection.weebly.com/uploads/3/0/1/0/30102619/eldercareobjectives_7_30_2012.pdf
- Banco Mundial. (2011). *Alternative dispute resolution guidelines*. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/108381468170047697/pdf/707630ESW0P1160BLIC00153220ADRG0Web.pdf>
- Bennett M. D. y Hermann M. S. G. (2005). *The art of mediation*. National Institute for Trial Advocacy.
- Bunni, N. (2005). *The FIDIC forms of contract*. Blackwell. <https://www.ethioconstruction.net/sites/default/files/Law/Files/The-FIDIC-Forms-of-Contract-3rd-Ed.pdf>
- Bush, R. A. y Folger, J. P. (2006). *La promesa de mediación*. Granica.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. M. (2016). La mediación familiar como estrategia socioeducativa. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (1), 105-113. <http://formacion.copypcv.org/revista/index.php/revistacronica/article/view/8>
- Corte Constitucional de Colombia (2001). Sentencia C-893 del 22 de agosto. Magistrada ponente: Clara Inés Vargas Hernández.
- Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional. (2002). *Ley Modelo de la CNUDMI sobre conciliación comercial internacional con la guía para su incorporación al derecho interno y utilización*. http://www.uncitral.org/pdf/spanish/texts/arbitration/ml-conc/03-90956_Ebook.pdf
- Comisión Europea. (2002). *Libro verde sobre las modalidades alternativas de solución de conflictos en el ámbito del derecho civil y mercantil*. Comisión Europea. <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Mediacion/Normativa-y-jurisprudencia/Normativa-europea/>

Libro-Verde-sobre-las-modalidades-alternativas-de-solucion-de-conflictos-en-el-ambito-del-derecho-civil-y-mercantil

Cook C. y Zeytoonian, M. (2009). *Beyond evaluative and facilitative... is transformative mediation*. <https://www.disputeresolutioncounsel.com/2009/10/12/beyond-evaluative-and-facilitative-is-transformative-mediation/>

Departamento Nacional de Planeación (2015). *Análisis conceptual del Sistema Nacional de Conciliación en Colombia en sus 25 años: construyendo diálogo y paz para el futuro*. Legis. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/13%2025%20a%C3%B1os%20del%20Sistema%20Nacional%20de%20Conciliaci%C3%B3n.pdf>

Depner, C. E., Cannata, K., y Ricci, I. (1994). Client evaluations of mediation services: The impact of case characteristics and mediation service models. *Family and Conciliation Courts Review*, 32(3), 306-325. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1994.tb01072.x> https://www.academia.edu/29591223/Client_Evaluations_of_Mediation_Services

Echeverri, L. (1994). Tendencias o rupturas de la familia colombiana: una mirada retrospectiva y prospectiva. *Maguaré*, (10), 51-66. <http://www.bdigital.unal.edu.co/42027/1/Tendenciasorupturasdelafamiliacolombiana.pdf>

Escobar, R. A. (2018). La familia como una nueva realidad plural, multiétnica y multicultural en la sociedad y en el ordenamiento jurídico colombiano. *Revista Prolegómenos: Derechos y Valores*, 21(42), 195-218. <https://doi.org/10.18359/prole.3366>

Esguerra, J. C. (2012). Prólogo. *20 años del Sistema Nacional de Conciliación en Colombia*. Ministerio de Justicia y de Derecho, República de Colombia. https://www.academia.edu/2171177/20_A%C3%B1os_del_Sistema_Nacional_de_Conciliaci%C3%B3n_en_Colombia_Breve_An%C3%A1lisis_Normativo

Flanagan, C. (1990). Change in family work status: Effects on parent-adolescent decision-making. *Child Development*, 61(1), 163-177. <https://doi.org/10.2307/1131056>

Foster, K. (2003). *A Study in Mediation Styles: A comparative analysis of evaluative and transformative styles*. <https://gevim.co.il/wp-content/uploads/2014/01/Study.pdf>

Franz, P. L. (1998). Habits of a highly effective transformative mediation program. *Ohio State Journal on Dispute Resolution*, 13, 1039-1070. https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/79883/1/OSJDR_V13N3_1039.pdf

- Gaynier, L. P. (2005). Transformative mediation: In search of a theory of practice. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(3), 397-408. <https://doi.org/10.1002/crq.110>
- Giró, J. (1998). La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunicativa. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 8(monográfico: Mediación y Resolución de Conflictos), 18-28. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/143121/384723>
- Huntington, C. (2008). Repairing family law. *Duke Law Journal*, 57(5), 1245-1319. <http://www.jstor.org/crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/stable/40040620>
- Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos. (2010). *La familia dialoga y llega a acuerdos: la mediación familiar*. Dirección General de Familia-Comunidad de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-41339/lafamiliadialogayllegaaacuerdos.pdf>
- Junco, J. (2007). *La conciliación: aspectos sustanciales y procesales y en el sistema acusatorio*. Temis.
- Kruk, E. (1998). Practice issues, strategies, and models: The current state of the art in family mediation. *Family and Conciliation Courts Review*, 36(2), 195-215. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1998.tb00504.x>
- Larsen, R., Thorpe, C. (2006). Elder mediation: optimizing major family transitions. *Marquette elder's advisor*, 7(2). 293-312. <https://scholarship.law.marquette.edu/elders/vol7/iss2/6>
- Law Reform Commission of the Republic of Ireland. (2010). *Alternative dispute resolution: mediation and conciliation*. https://www.lawreform.ie/_fileupload/Reports/r98ADR.pdf
- Ley 23 de 1991 (21 de marzo), por medio de la cual se crean mecanismos para descongestionar los despachos judiciales, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 39752.
- Ley 446 de 1998 (7 de julio), por la cual se adoptan como legislación permanente algunas normas del Decreto 2651 de 1991, se modifican algunas del Código de Procedimiento Civil, se derogan otras de la Ley 23 de 1991 y del Decreto 2279 de 1989, se modifican y expiden normas del Código Contencioso Administrativo y se dictan otras disposiciones sobre descongestión, eficiencia y acceso a la justicia. *Diario Oficial* n.º 43.335.
- Ley 640 de 2001 (5 de enero), por la cual se modifican normas relativas a la conciliación y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 44.303.

- Ley 1542 de 2012 (5 de julio), por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal. *Diario Oficial* n.º 48.482.
- Romero, F. (2003). La mediación familiar. Un ejemplo de aplicación práctica: la comunicación a los hijos de la separación de los padres. El papel del mediador. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 31-54. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2225_d_LA_MEDIACION_FAMILIAR.pdf
- Shaw, L. A. (2010). Divorce mediation outcome research: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 447-467. <https://doi.org/10.1002/crq.20006> <https://www.mediate.com/ccr/docs/Divorce%20Mediation%20Outcome%20Research%20A%20Meta-Analysis%20by%20L.A.%20Shaw.pdf>
- Subsecretaría de Asuntos Jurídicos de la Organización de los Estados Americanos. (2011). *Métodos alternativos de resolución de conflictos en los sistemas de justicia de los países americanos*. <http://www.oas.org/consejo/CAJP/docs/cp09044e08.doc>
- Virani, F. (2015). The art and science of re-framing in conflict resolution. *Journal of Recent Research Aspects*, 2(4), 35-37. <https://pdfs.semanticscholar.org/c5a8/dc2e1425ce6f0f3e245b37f5cee8828c5843.pdf>
- Vives, J. L. (2012). Breve análisis normativo. *20 Años del Sistema Nacional de Conciliación en Colombia*. Ministerio de Justicia y de Derecho, República de Colombia. https://www.academia.edu/2171177/20_A%C3%B1os_del_Sistema_Nacional_de_Conciliaci%C3%B3n_en_Colombia_Breve_An%C3%A1lisis_Normativo
- Waldman, E. (1998). The evaluative-facilitative debate in mediation: Applying the lens of therapeutic jurisprudence. *Marquette Law Review*, 82(1), 155-170. <http://scholarship.law.marquette.edu/mulr/vol82/iss1/4>
- Walker, J. (2010). Family mediation: The rhetoric, the reality and the evidence. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, (47), 676-687. <http://www.sakkyndig.com/psykologi/artvit/walker2010.pdf>
- Zumeta, Z. (2000, septiembre). Styles of mediation: Facilitative, evaluative, and transformative mediation. *National Association for Community Mediation Newsletter*. <https://www.mediate.com/articles/zumeta.cfm>

Sistemas de apoyo alternativos a la familia en Colombia*

TERESITA BERNAL ROMERO

La *familia* se ha definido durante siglos como el núcleo de la sociedad y el sistema fundamental en el cuidado, desarrollo y protección de los niños, niñas y adolescentes¹. Este sistema promueve que su derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la participación y a la protección esté garantizado y que cumpla funciones materiales, económicas, afectivas y sociales. Además, se encarga de satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, su formación para la vida y su desarrollo sano (Cárdenas y Schnettler, 2015; Maité, 2015; Villalobos, 2015).

Para que esto pueda suceder, los padres deben contar con diferentes tipos de recursos y de competencias parentales que les permitan ejercer sus funciones, como la capacidad de apego, de empatía, de generar redes y de educar (crianza) (Barudy y Dantagnan, 2010;

* Este artículo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral de Teresita Bernal (2016), *El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas*.

1 Si bien se reconoce la perspectiva de género y evolutiva, con fines de facilitar la lectura del texto se usa la palabra *niños* para hacer referencia a niños y a niñas.

Sahuquillo *et al.*, 2016). Sin embargo, en algunas ocasiones el subsistema parental no puede cumplir estas funciones por dificultades económicas o de salud, algún tipo de psicopatología, muerte de los padres, situaciones políticas como el desplazamiento forzado o la violencia o por la ausencia de las competencias mencionadas, y esto produce afectaciones en el desarrollo y en la vida de los niños. Este problema se refleja en situaciones de negligencia, abandono, maltrato físico o psicológico, abuso, explotación laboral o sexual, entre otras situaciones que en algunas ocasiones ponen en peligro la vida del niño.

La Declaración de Ginebra del 26 de septiembre de 1924 sobre los derechos del niño, ratificada en 1934 por la Asamblea General de la Sociedad de Naciones, abordó la necesidad de proteger a la infancia frente a ese tipo de situaciones.

Esta Declaración es muy sucinta, observándose [sic] una serie de derechos dentro de la dimensión protectora: alimento, cuidado, ayuda, acogida y socorro (título 2); educación (2, 4 y 5); reinserción del niño delincuente (2) y protección en caso de peligro (3). Todo lo cual supone un “esbozo” de la integridad de los derechos del niño, si bien no se recoge ni el derecho de los niños a unos padres ni tampoco él mismo es considerado sujeto de derecho. (Dávila y Naya, 2006, p. 76)

La creación de la United Nations Children's Fund (Unicef), en 1946, y la nueva situación de la infancia después de la Segunda Guerra Mundial dieron paso a una nueva Declaración de Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Esta declaración contiene diez principios que amplían los ya formulados

aunque están mucho mejor sistematizados desde el punto de vista de la técnica jurídica [...] y, por primera vez, aparece un concepto nuevo que supondrá en la Convención de 1989 un punto fundamental y controvertido en el ámbito jurídico: ‘el interés superior del niño’ [...] abriendo la posibilidad de considerar a los niños sujetos de derecho. (Dávila y Naya, 2006, 79)

La Convención Internacional de los Niños, Niñas y Adolescentes, celebrada el 20 de noviembre de 1989 por las Naciones Unidas, dio un paso más allá, formalizando la idea de que el cuidado y la protección de los niños debe obedecer al principio de la corresponsabilidad. Este implica que ya no es solo deber de la familia cumplir con las funciones de desarrollo de los niños. En el caso de que este sistema tenga dificultades, por las razones mencionadas o por otras, el Estado y la sociedad civil deben actuar para protegerlos bajo el principio del interés superior del niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017h; Ley 1098, 2006).

De esta manera, el principio de la corresponsabilidad ha llevado a los Estados a reconocer, mejorar y generar diferentes modelos, estrategias y propuestas para modificar o diseñar sistemas de apoyo a la familia o que, en aquellos casos en que se requiera, se constituyan en un sistema alternativo al sistema familiar.

Estos planteamientos ya se defendieron históricamente, no solo para los casos en que la familia atraviesa situaciones críticas, sino también como un apoyo y una alternativa al grupo familiar en la crianza y la educación de los hijos, desde los proyectos utópicos renacentistas de Tomas Moro o Campanella hasta, de forma más reciente, los trabajos de Makarenko (1967) y Bettelheim (1974), entre otros.

Si Campanella (2017) proclamaba, en su *Ciudad del sol*, que solo hay una familia común, pues los hijos no son solo responsabilidad de los padres, sino de todos, Makarenko (1967), en su *Poema pedagógico*, relatará de forma detallada la vida en colectividad de los niños huérfanos en la Rusia de la Revolución. La Colonia Gorki, creada y dirigida por el propio Makarenko para la reeducación de jóvenes inadaptados, será para él un ejemplo por imitar en la socialización de la infancia sin familia, a partir de la corresponsabilidad, la confianza y el trabajo en equipo. Dichos principios son similares a los que practicó Neill cuando nos describió el funcionamiento de Summerhill, el internado que dirige desde planteamientos no directivos (Popenoe, 1975), o a los de Bruno Bettelheim (1974) cuando, en *Los niños del sueño*, relató cómo los kibutz israelíes suponen un modelo comunitario de educación y crianza como espacio de socialización alternativo a la familia tradicional.

Todos esos modelos han sido referentes, a la vez que deudores, de los sistemas de protección de la infancia internacionales, en lo que se refiere a la atención sustituta a la familia cuando esta atraviesa crisis vitales, a veces letales, para sus miembros más indefensos.

Este capítulo presenta, desde el análisis de las normativas y de los planes y programas de actuación, algunas de las formas de apoyo a las familias en Colombia. También describe la estructura de los sistemas alternativos para los casos en que las familias tienen muchas dificultades o los sistemas de apoyo son insuficientes. Asimismo, muestra cómo los jóvenes que han estado en este tipo de sistemas alternativos perciben sus funciones y cómo estos podrían mejorar. Finalmente, presenta una serie de reflexiones sobre el funcionamiento de los sistemas de apoyo alternativos a la familia.

Los programas de apoyo y los programas alternativos a la familia

En Colombia se han planteado diferentes alternativas para ayudar a las familias en el caso que estas requieran apoyo o no puedan asumir sus funciones. Estas alternativas son generadas, lideradas y gestionadas por el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), que se constituye en una red de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que aúnan sus esfuerzos para garantizar los derechos de los niños y que son coordinadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Entre las estrategias que brindan apoyo a las familias, el ICBF ha planteado diferentes propuestas que trabajan fundamentalmente con la primera infancia, la niñez y la adolescencia, y en aspectos relacionados con la nutrición. Si bien estas no implican que el niño requiera un sistema de apoyo alternativo a la familia, ayudan para que esta pueda cumplir sus funciones, y por ello se referencian en este capítulo.

Por otra parte, como se detalla más adelante, se encuentran los programas de protección, los cuales se implementan cuando los derechos de los niños se ven amenazados o vulnerados, y, por lo tanto, se convierten en un sistema alternativo a la familia.

Programa para la primera infancia

La atención a la primera infancia se ha configurado como una política nacional que incluye muchas estrategias y diferentes sectores. En este apartado se mencionan algunas modalidades útiles para las familias que presentan ciertas dificultades socioeconómicas, pero que desarrollan competencias parentales suficientes para hacerse cargo de sus hijos (tan solo se trata de brindar apoyo en el proceso de cuidado). Con este fin, se han planteado cuatro modalidades para los niños menores de seis años, en pro de favorecer su desarrollo integral.

La primera de ellas es la *modalidad institucional*. Atiende a los niños durante ocho horas al día, de lunes a viernes, mientras sus padres trabajan. La atención incluye alimentación balanceada y actividades que favorecen el desarrollo integral de los niños, organizadas por diferentes profesionales. Dependiendo de la estrategia, pueden ser financiadas solo por el ICBF o en cooperación con las familias, autoridades locales o empresas. La atención se brinda en instalaciones que pueden estar ubicadas en la comunidad (centros de desarrollo infantil, hogares múltiples, jardines sociales, preescolar integral), en los lugares de trabajo (hogares empresariales) o inclusive en los centros de reclusión, en el caso de las madres que se encuentran en procesos legales (desarrollo infantil en establecimientos de reclusión).

La segunda es la *modalidad familiar*. Se centra en brindar apoyo a las familias en su propio medio, a través de procesos pedagógicos que fortalezcan las capacidades de los padres para el cuidado de sus hijos, en especial de las mujeres embarazadas, las madres lactantes y los padres y madres de niños menores de 2 años. Para ello, se fortalecen agentes comunitarios que lideran las estrategias de desarrollo infantil en el medio familiar (especializadas en zonas rurales dispersas) y los hogares comunitarios de bienestar (ICBF, 2017b).

La tercera es la *modalidad propia e intercultural*. Debido a la diversidad del país, focaliza el trabajo en zonas rurales de difícil acceso y en las diferentes comunidades étnicas, con el fin de ayudar a conservar las tradiciones de los grupos culturales. Desarrolla acciones pedagógicas para fortalecer los vínculos en la familia y formar a los

padres en pautas de crianza, a través de estrategias como encuentros con el entorno y prácticas en el hogar, encuentros comunitarios y encuentros grupales para mujeres gestantes y niños menores de 18 meses (ICBF, 2017d).

La cuarta y final es la *modalidad comunitaria para la atención a la primera infancia*. Esta fortalece el trabajo de las comunidades constituyéndolas en un agente de apoyo para las familias. La madre o el padre comunitario ayudan a cuidar en su casa, bajo la asesoría de profesionales, hasta catorce niños de su entorno, en el horario de trabajo de los padres. Les brindan alimentación balanceada y desarrollan actividades para estimular adecuadamente su desarrollo.

Las madres comunitarias están capacitadas para hacerle seguimiento al desarrollo de cada niño, a través de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, creada por el ICBF con parámetros nacionales. Si la madre comunitaria encuentra alguna dificultad, la trabaja con los padres del niño y con los profesionales del Instituto. Entre las estrategias están los hogares comunitarios de bienestar familiar, los hogares comunitarios de bienestar agrupados, los hogares comunitarios de bienestar cualificados y las unidades básicas de atención, en las que se realizan encuentros grupales o en el hogar con los padres.

Como se puede observar, en este tipo de programas los padres o la red vincular cercana sigue a cargo de los niños, pero el Estado les ayuda con sitios, procesos de formación y profesionales que apoyan el cuidado de los menores de 6 años.

Programa para la niñez y la adolescencia

La atención a la niñez y a la adolescencia tiene como finalidad atender en las áreas fundamentales de derecho a los niños mayores de 6 años y menores de 18 (ICBF, 2019a). El ICBF (2019a) ha planteado diferentes estrategias que apoyan a las familias en la formación de los niños, contribuyendo al desarrollo de sus funciones. Algunas de estas son la Prevención del Embarazo en la Adolescencia, Construyendo Juntos Entornos Protectores, Acciones Masivas de Alto Impacto Social y Generaciones con Bienestar.

La estrategia *Prevención del Embarazo en la Adolescencia* centra su trabajo en diferentes entornos relacionados con los adolescentes: en el hogar, en el ámbito educativo, en la salud y en el espacio comunitario. Sus acciones se focalizan en la formación de los padres, diferentes tipos de cuidadores y profesores en temas de sexualidad en la infancia y la adolescencia; asesorías en la inclusión del componente de sexualidad en los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas; estrategias de fortalecimiento de la participación, la autonomía y la toma de decisiones de los niños, y acciones de promoción de la cultura, la recreación y el deporte, entre otras (ICBF, 2017e).

La estrategia *Construyendo Juntos Entornos Protectores* está dirigida a niños y a padres o a personas a cargo del cuidado de aquellos. Los niños deben estar vinculados a instituciones educativas, y el programa consiste en el desarrollo de acciones preventivas sobre derechos, participación, sexualidad y vinculación afectiva, en un proceso de formación a través de cursos de 21 horas (ICBF, 2017f).

La estrategia *Acciones Masivas de Alto Impacto Social* centra sus objetivos en la protección integral de los niños, desde estrategias lúdicas, artísticas y deportivas (entre otras), con el fin de prevenir la vulneración de sus derechos (ICBF, 2017g).

Finalmente, la estrategia *Generaciones con Bienestar* focaliza sus acciones en lograr el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, trabajando con las familias desde la pedagogía experiencial (ICBF, 2013).

Los programas para la niñez y la adolescencia están diseñados para apoyar a las familias, a través de la participación de los niños, de sus protectores y de los educadores. No asumen sus funciones ni los reemplazan.

Programa de nutrición

Los programas de nutrición son otra línea importante de apoyo a los grupos familiares más vulnerables; se centran en prevenir la desnutrición infantil, por medio de un trabajo coordinado con los padres de familia o personas a cargo, desde diversas estrategias. Una de ellas, *Mil*

Días para Cambiar el Mundo, promueve el desarrollo de los niños en sus primeros mil días de vida, a través de la implementación de acciones que ayudan a prevenir la desnutrición crónica. Esta estrategia la desarrollan equipos interdisciplinarios que llevan a cabo acciones de alimentación, fortalecimiento de la familia y educación en sus hogares, incluyendo los lugares más apartados del territorio nacional, donde se encuentran comunidades indígenas, por ejemplo. Estos equipos visitan los hogares y evalúan a los niños, las condiciones y los tipos de alimentación que reciben. A partir de la información compilada, realizan acciones formativas para la familia con el fin de mejorar sus hábitos nutricionales.

Los centros de recuperación nutricional, por su parte, se ubican en unidades especializadas que se encuentran en algunas ciudades del país, y su objetivo es recuperar el estado de nutrición de los niños menores de 5 años (ICBF, 2016).

Programa de protección

El trabajo de protección es el centro de este capítulo. Se focaliza en el restablecimiento de los derechos de los niños, las mujeres embarazadas y las lactantes cuando estos se han visto vulnerados por diferentes situaciones.

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. (Ley 1098, 2006, p. 20)

Protección ha planteado diferentes programas en función de las situaciones de vulnerabilidad detectadas. Así, atiende violencia sexual, trabajo infantil, consumo de sustancias psicoactivas, alta permanencia en la calle, discapacidad, violencia contra niños y adolescentes, víctimas del conflicto armado, hijos de personas privadas de la libertad y madres gestantes y lactantes (ICBF, 2019a).

Si bien cada uno de estos programas tiene especificidades y unos lineamientos propios, tienen referentes comunes sustentados en los principios del interés superior del niño, la dignidad humana y el derecho a la igualdad, a la oportunidad, a la integralidad y a la no discriminación. Igualmente, se sustentan en el enfoque de derechos y el enfoque diferencial, con el objetivo de restablecer los derechos de los niños.

El programa opera en situaciones de riesgo o cuando los otros programas han fracasado. En términos de su gestión, y dependiendo de la situación, cuenta con diferentes rutas y modalidades de atención. Cuando el niño está en riesgo, es evaluado por el equipo técnico del Instituto, que valora las diferentes áreas de derecho. A partir de allí, plantea la modalidad por seguir, a través del Plan de Atención Integral (PLATIN).

En el caso de los niños y los adolescentes, se proponen tres modalidades: 1) ubicación inicial, 2) apoyo y fortalecimiento a la familia y 3) apoyo y fortalecimiento en un medio diferente al de la familia de origen o red vincular, que, además de proteger al niño, deben procurar por la implementación del PLATIN (ICBF, 2017h).

Para cada modalidad existen unos lineamientos específicos planteados por el ICBF, pero cada una de ellas puede ser ejecutada por un operador, es decir, por una organización tipo fundación que presta los servicios al Instituto. El operador debe funcionar desde los lineamientos, en coordinación con los diferentes sistemas del Estado corresponsables de la atención del niño. Por ejemplo, el sistema educativo brinda los cupos en los colegios del Estado. La figura 1 presenta las diferentes modalidades y las estrategias que cada una tiene.

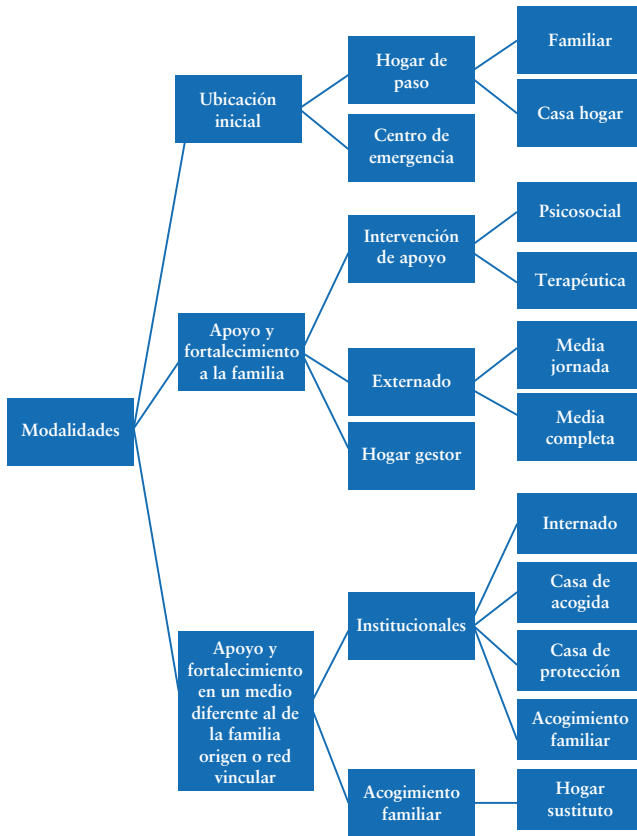


Figura 1. Modalidades de protección.

Fuente: ICBF (2017i).

La primera modalidad, *ubicación inicial*, da cuenta de las formas de atención de los niños al inicio del proceso de restablecimiento de derechos, mientras se define si pueden ser reintegrados a su sistema de origen o si es necesario llevarlos a algún tipo de refugio. Así, en la modalidad *hogar de paso* —que puede ser *familiar* o *casa hogar*—, se ofrece el servicio de acogimiento de los niños por ocho días.

En el primer caso, el niño llega a una familia; en el segundo, es atendido por profesionales en un hogar, donde máximo pueden estar doce niños. En esta misma modalidad se encuentran los *centros de emergencia*, que reciben al niño en situaciones de urgencia, sobre

todo en fines de semana o en las noches. Estas estrategias deben cumplir con funciones básicas de atención y respuesta a las necesidades del niño, pero también deben contemplar la posibilidad de brindarle apoyo mientras se define su situación. (ICBF, 2017i).

En la segunda modalidad, *apoyo y fortalecimiento a la familia*, si el niño no está en riesgo, permanece en su sistema familiar. Ante esto, dicho sistema debe participar en un proceso de intervención psicosocial o terapéutico que facilitará los cambios necesarios para que pueda cumplir sus funciones y cuidar al niño como es debido. Los equipos técnicos del Instituto o los operadores del sistema especializados en terapia familiar se encargan de dicho proceso.

La familia puede recibir el apoyo en las modalidades *externado media jornada* o *externado jornada completa*. Si el niño está asistiendo al colegio, el equipo técnico encargado lo atiende en la jornada diferente a la jornada escolar; si no, se encarga de estudiar las causas de la situación con la familia para plantear estrategias que permitan su pronta y acertada escolarización.

Por otra parte, en esta misma modalidad, el *hogar gestor* implica el acompañamiento del equipo técnico, con el fin de fortalecer el sistema familiar y apoyarlo en los procesos de inclusión de los niños a los diferentes entornos en los que han de interactuar. Esta modalidad va dirigida a familias con niños con algún tipo de discapacidad o a mayores de 18 años con una discapacidad absoluta, que van a requerir ayuda durante toda su vida. También a las víctimas del conflicto armado —incluso a los niños que reclutaron de manera ilícita—. El ICBF brinda este apoyo de manera diferencial, dependiendo del grupo en que se encuentren los niños, y puede incluir el apoyo económico de dicha entidad (ICBF, 2017i).

La tercera y última modalidad, *apoyo y fortalecimiento en un medio diferente al de la familia de origen o red vincular*, opera de manera inmediata cuando el niño está en una situación de riesgo que implique retirarlo de su sistema familiar, temporal o definitivamente. Esto se desarrolla a través de la atención institucional o del acogimiento familiar.

La *atención institucional*, como forma de acogimiento residencial, opera sus estrategias desde el *internado* y la *casa hogar*. El primero implica la entrada de los niños a un centro en el cual son atendidos por

educadores y un equipo técnico conformado por psicólogos y trabajadores sociales. La segunda presta los mismos servicios, pero atiende una población más reducida (hasta un máximo de doce niños).

El *acogimiento familiar* es un recurso especial para los niños víctima del reclutamiento ilícito y que requieren un acompañamiento especial en su proceso de reincorporación a la sociedad. La atención familiar opera desde los *hogares sustitutos* (o de vulneración, discapacidad o enfermedad de cuidado especial) y desde los *hogares sustitutos tutores* (para menores desvinculados de grupos armados), bajo la asesoría de un equipo técnico (ICBF, 2017i).

Cada una de estas modalidades debe trabajar en diferentes programas que atraviesan todas sus intervenciones: Vida Saludable, Desarrollo de Potenciales, Construcción de Ciudadanía y Fortalecimiento Personal y Familiar. Estos programas, si bien no suplen a la familia, sí garantizan los derechos de los niños y ejercen funciones similares a aquella, para asegurar el desarrollo integral del niño.

Vida Saludable se centra en el fortalecimiento de los hábitos de higiene, la nutrición, el cuidado del cuerpo, la sexualidad y habilidades para la vida cotidiana. Tradicionalmente, son los padres quienes inculcan estos hábitos a sus hijos, pero cuando el niño está en acogimiento, son los cuidadores los que se encargan de esta formación, junto con psicólogos y trabajadores sociales, que les brindan talleres al respecto.

Desarrollo de Potenciales se centra en los procesos que ayudan a los niños en su inserción a la educación formal. Busca generar habilidades comunicativas, incentiva el deporte y, en los adolescentes, promueve habilidades laborales desde la formación para el trabajo. En este programa es fundamental el desarrollo de un proyecto de vida, con metas viables, desde las habilidades y los intereses de los niños. Esto requiere una valoración de cada uno de ellos para saber cómo fortalecer sus capacidades.

Construcción de Ciudadanía se centra en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, desde distintos escenarios de participación.

Fortalecimiento Personal y Familiar, en los casos en que sea posible, interviene las familias para promover el cambio en estas y lograr su reunificación. Trabaja también aspectos que enriquecen elementos

de generatividad en el niño, como la resiliencia, las estrategias para enfrentar situaciones de riesgo (maltrato, explotación sexual y laboral) y las acciones para fortalecer las redes como elemento protector (ICBF, 2017i).

El proceso realizado

Las instituciones mencionadas —destinadas al *acogimiento residencial, como lo llaman en otros países*— son un apoyo alternativo a la familia muy importante, pues efectúan casi todas las funciones que debe cumplir el sistema de origen. Los niños viven en estas instituciones, y allí reciben el apoyo de los cuidadores que conviven con ellos. Además, cuentan con un equipo técnico conformado por un psicólogo y un trabajador social —en algunos casos, también por un pedagogo—. La cotidianidad de sus vidas transcurre allí hasta que son reintegrados a su familia de origen, egresan del sistema por mayoría de edad o una familia los adopta.

Vale la pena preguntarse, entonces, hasta qué punto estos sistemas de apoyo alternativos a la familia logran cumplir su misión, cómo valoran a los niños o a jóvenes que han recibido su ayuda y qué consecuencias tienen para sus vidas.

Teniendo en cuenta estos referentes, se realizó una investigación con un diseño mixto con los jóvenes que habían estado en el sistema de protección, en acogimiento residencial (internado y casa hogar). En la investigación participaron 53 jóvenes, con edades entre los 18 y los 28 años —previo consentimiento informado— que vivieron por lo menos dos años en alguno de los tipos de acogimiento residencial mencionados.

En este capítulo se presentan los resultados de un apartado del componente cualitativo de la investigación, tomando como base la fenomenología y la teoría fundamentada. Desde estos métodos, se realizó una entrevista abierta con los jóvenes sobre diferentes temas relacionados con el proceso de protección, su experiencia en la institución y cómo esta había sido útil en su vida, para poder identificar las funciones del internado y propuestas para mejorar. Los resultados fueron procesados por un análisis de contenido de tipo categorial, a través del programa ATLAS.ti.

Voces de los jóvenes que han experimentado sistemas de apoyo alternativo a la familia

Los jóvenes que estuvieron en acogimiento residencial narraron sus experiencias con el sistema de protección. El material permitió identificar las funciones más significativas que está cumpliendo este tipo de modalidad, así como propuestas para mejorar el servicio.

Funciones del acogimiento residencial

Al ingresar los niños en un acogimiento, el sistema debe asumir varias de las funciones de una familia. Al respecto, los jóvenes valoraron positivamente algunas acciones que se desarrollaban en el proceso de institucionalización, como la cobertura de necesidades básicas y funciones afectivas y formativas.

En cuanto a la cobertura de necesidades básicas, función fundamental de la familia, los jóvenes valoraron elementos como poder tener una alimentación todos los días, tener un sitio donde dormir o tener ropa. Hay que tener en cuenta que algunos de ellos no habían tenido esto elementos fundamentales en sus familias:

Joven TSIF 7(A): Porque ya la parte de tener como esa estabilidad que le brinda a uno la Fundación es muy importante, no te tienes que preocupar pues por el alimento, por las ropas, incluso en los lugares donde tú vas ves que estás mejor que incluso otros niños que tienen familia. (Bernal, 2016, p. 262)

Joven TSIF 17(A): Aquí [institución] tiene todos los beneficios de alimentación, educación, vestuario, vivienda, etc. En cambio, tú sales a la vida [fuera de la institución], ya es una vida donde tú quieres comer, trabajar, donde quieres estudiar y te toca a ti. (Bernal, 2016, p. 269)

Otro elemento muy valorado fue poder acceder a educación formal. Si bien es una función de las familias, algunos de los jóvenes no habían estado en el sistema educativo o se habían retirado antes de

culminar la educación obligatoria por diferentes situaciones. El sistema de protección garantiza la educación obligatoria para los niños que están en acogimiento y, a través del Proyecto Sueños para Volar, ofrece la posibilidad de cursar estudios de educación técnica, tecnológica o universitaria. Este acompañamiento se da hasta los 25 años, edad hasta la cual, según la legislación colombiana, los padres deben apoyar a sus hijos, si estos se encuentran estudiando.

Las personas que trabajan en las instituciones, en algunos casos, cumplieron funciones afectivas. Los jóvenes relataron cómo algunos cuidadores o profesionales se constituían en las personas a las que podían acudir cuando tenían problemas o en un ejemplo de vida. El vínculo afectivo es una de las funciones más importantes de la familia; el apego y la empatía son elementos esenciales en el desarrollo del niño, y algunos jóvenes construyeron estos vínculos con algunas de las personas que trabajan en la institución; sintieron que fueron empáticos con ellos y que fueron comprendidos:

Joven TSIF 18(A): ... no es simplemente por ir a ganar un salario (refiriéndose a los educadores), sino de verdad encariñarse con una persona, como somos nosotros que en algo que en uno u otro momento nos faltó ese cariño de un padre y una madre es poderlos encontrar en ellos. Y pues la Institución A tiene eso definitivamente. (Bernal, 2016, p. 262)

Joven TSIF 17(A): Te va a faltar mucho el afecto de personas con quienes conviviste en la Institución, los compañeros [refiriéndose al momento en que egresan de las instituciones], porque afuera prácticamente uno está como solo. (Bernal, 2016, p. 269)

Este tipo de vinculación no se dio en todos los casos, como se describe en la parte de propuestas; los jóvenes comentaban que el psicólogo, por ejemplo, tenía muchos niños que atender y que, a veces, no era posible hablar con él o el tiempo era muy limitado.

Por su parte, los padrinos, es decir, voluntarios que desean acompañar algunos procesos de los niños que están en las instituciones, pueden asumir la importante función afectiva. Así, les celebran los

cumpleaños, los visitan y, si se tramitan los permisos necesarios, previa evaluación del equipo, pueden llevarlos a su casa a pasar los fines de semana.

En algunos casos, esta figura —parte del programa *Referentes Afectivos*— es muy importante, casi como la de la madre. Los participantes del estudio destacan a los tutores (cuidadores) como otras personas con las cuales establecieron un vínculo cercano. Desafortunadamente, no todos los niños tienen padrinos, y en algunos casos estos no son muy constantes o se retiran del proceso. Tampoco todos los cuidadores son figuras representativas para estos jóvenes, por lo que en algunos casos se repite la ruptura con un referente afectivo.

Joven TSIF 10(A): Yo creo que fue, no lo superé, pero me traté de adaptar entonces aquí en la Institución A. Mi madrina, ella fue como una madre, fueron muy mamá y papá, todos fueron muy... Le enseñaron a uno las cosas, o sea no todo, pero sí le enseñaron a uno a cómo hacer su trabajo y mis compañeros que literalmente fueron mis hermanos. (Bernal, 2016, p. 261)

Como lo muestra el fragmento anterior, el vínculo afectivo también se podía establecer con los compañeros de la Institución. Si bien esto no fue una regularidad en la investigación, pues fueron pocos los jóvenes que lo expresaron, sí es un elemento muy importante, pues puede facilitar aspectos de la socialización.

También es interesante cómo, para hablar de la afectividad, el joven narra los roles de la institución como una familia; las expresiones “Era como mi madre” o “Como mis hermanos” se encuentran en varias de las entrevistas. Si bien esto sugiere que el niño sigue operando con un modelo mental de familia, lo interesante de este hallazgo es que se presentó en jóvenes que habían estado en ambas instituciones (internado y casa hogar). La casa hogar, por su tamaño, podría equipararse más a la de una familia, pero en el caso de este joven, que vivió en un internado con ochenta compañeros, es aun más llamativo.

Otra función fundamental en los sistemas familiares es la formación. En las instituciones, esta es asumida por los cuidadores, que son las personas que pasan todo el día con los niños; ellos les enseñan las

conductas que están bien y las que no, así como hábitos de higiene y de salud y el desarrollo de valores.

Joven TSIF 1(E): Eh, no que siempre tuviéramos una postura bien, porque allá exigían mucho que uno tenía que tener una postura bien, no ser grosero, no ser altanero, no pelear. (Bernal, 2016, p. 306)

Los jóvenes narraron cómo los cuidadores se encargaban de corregirlos sobre diferentes temas: cómo usar los cubiertos, cómo saludar, cómo vestirse, cómo bañarse, cómo ahorrar. La formación, tradicionalmente asumida por los sistemas familiares, es una de las más importantes porque prepara a los niños para enfrentar la vida.

Los jóvenes recuerdan las instituciones (internado o casa hogar) como elementos que aportaron para su vida; en algunos casos, consideran que cumplieron las funciones mejor que sus familias de origen, lo que permite pensar que se está desarrollando un trabajo importante a través de estas modalidades. Sin embargo, piensan que las funciones podrían mejorar en varios aspectos.

Propuestas para mejorar el acogimiento residencial

Los jóvenes plantearon cómo podría mejorar el sistema alternativo a la familia, de tal manera que lo que se hiciera fuera mucho más funcional en el momento del egreso del individuo y en la construcción de su proyecto de vida.

La primera propuesta se refiere al acompañamiento de sus procesos. Si bien reconocen que algunos cuidadores y profesionales se constituyen en figuras muy importantes en su estancia en el acogimiento, también plantean que en ciertas ocasiones esto no se da por diferentes razones, como el perfil mismo de los cuidadores, su rotación en las instituciones y el número de niños que cada uno tiene a cargo. Esto dificulta la posibilidad de dedicarle tiempo a cada uno de los niños.

Tal vez por estas mismas razones, algunos dijeron que las instituciones se podrían mejorar si a los niños los escucharan más y estos no se sintieran uno más en el acogimiento. La idea es sentir un vínculo

más fuerte con las personas que están en la institución, en especial en la de tipo internado, donde hay más de veinte niños:

Joven TSIF 4(A): Escuchándonos [jóvenes en protección], yo creo que, pues, habiendo vivido lo que viví. (Bernal, p. 3)

Joven TSIF 7(A): Hay que tener una persona muy preparada [refiriéndose a los cuidadores]. (Bernal, 2016, p. 328)

Joven TVI 1(D): Más participación, tanto de jóvenes como de docentes, porque yo veo también que hay veces que viene como el psicólogo, pero si el alumno no le pide una cita, el psicólogo no atiende, entonces es como hay que mirar eso porque yo lo hice muchas veces acá, porque siempre me gustaba hablar con el psicólogo. (Bernal, p. 324)

Ellos desean tener una atención mucho más personalizada y poder construir un vínculo más cercano con el cuidador. Esto implica pensar en el perfil del cuidador, pero también en sus condiciones laborales y de vida, de tal manera que pueda comprometerse a largo plazo con su labor.

También solicitan una mayor permanencia en los lugares a los que van. Algunos jóvenes que enfrentaron varios traslados entre instituciones dijeron que esto los afectaba emocionalmente, pues implicaba volver a iniciar el proceso de construir vínculos y de entender otras formas de funcionar. Los cambios de institución representan nuevas rupturas emocionales y, de alguna forma, la realidad de una vida llena de variaciones e incertidumbre.

Joven TSIF 7(A): ... el tema afectivo es importante, tú no lo puedes estar moviendo de aquí para allá como cualquier cosa, así le hagas entre comillas el empate, no, tiene que cambiar, tienes que irte o vas a ir, ahí habría que mirar cómo es ese tema. (Bernal, 2016, p. 55)

Algunos jóvenes que estuvieron en internado describieron que era fundamental que el proceso de protección se diera a través de centros más pequeños, tipo casa hogar, de tal forma que la experiencia fuera

mucho más cercana a lo que sería un entorno familiar. Esto, seguramente por las representaciones mentales del modelo de familia.

Joven TVI 8(A): Pues, primero que todo, yo creo que tener como casitas, donde tengan grupos digamos de unos ocho, máximo diez muchachos, y que haya personas que hagan de papá y mamá. Contraten personas que ya tengan objetivos para que sepan cómo tratar a los muchachos, a mí me parece. (Bernal, p. 326)

Por otra parte, como se refleja en el fragmento anterior, sugieren algunos que los cuidadores sean personas capacitadas para ello. En el caso colombiano, los cuidadores son personas que tienen como requisito mínimo de estudio el nivel de educación media, no se requieren estudios técnicos o profesionales en el área y, a diferencia de otros países, no existe la carrera de pedagogía social. Los profesionales de esta carrera en otros países son los que lideran los procesos de acompañamiento e intervención de poblaciones en situación de vulneración, como los niños en procesos de protección.

Si se observan con atención varias de las propuestas que plantean los jóvenes, estas enfatizan en la importancia de las relaciones, posiblemente porque las necesidades básicas respecto a las funciones están satisfechas.

Reflexiones finales

Los sistemas de apoyo, tal y como están planteados en los lineamientos del ICBF, implican el apoyo a las familias en diferentes momentos del ciclo vital. Estos apoyos, si se realizan con rigurosidad, pueden ser un elemento importante para que los sistemas familiares cumplan sus funciones. Sin embargo, es necesario evaluar con los usuarios de estos servicios cómo reciben estos apoyos y qué nuevos elementos requieren para poder seguir siendo garantes de derechos.

Es necesario entender que las familias y las instituciones son sistemas de órdenes y estructuras diferentes. Por ello, su funcionamiento no es igual ni pueden cumplir las funciones de una misma forma. Es necesario, cada vez más, invertir en programas de prevención y apoyo

a las familias, como los mencionados en la primera parte del capítulo, para que estas puedan contar con todos los recursos necesarios para garantizar los derechos de los niños y estos no tengan que llegar a instituciones.

En este sentido, se deben fortalecer, como lo plantean Domínguez y Mohedano (2014), Martín (2015) y Suárez *et al.* (2017), las competencias y las habilidades parentales, junto con una inversión de dinero, recursos y tiempo, de tal manera que cada vez sean menos los niños que lleguen a los programas de protección.

Aun así, para los casos en que las familias no puedan garantizar los derechos de sus hijos, es necesario contar con instituciones que tengan todos los recursos necesarios, incluyendo talento humano preparado y suficiente para atender a cada niño.

La prevención y el apoyo a las familias requiere una operación de las políticas públicas alrededor de la familia, la educación y el empleo. Si bien existen, deben producir cambios profundos, y no solo atender los aspectos más coyunturales. Por ejemplo, se deben fortalecer las políticas de empleo, de salarios, de educación pública y de vivienda de interés social, entre otras, de tal manera que las familias tengan los recursos necesarios para cuidar y proteger a los niños. Es importante también incrementar el número de programas que atiendan a los niños en la jornada contraria a la escolar —para que no tengan que quedarse solos en casa mientras sus padres trabajan—, así como implementar guarderías nocturnas y actividades de recreación, entre otros.

Ahora bien, si la única posibilidad para el niño son las medidas de protección como la institucionalización, es importante empezar a revisar las propuestas de acogimiento familiar (Fernández-Daza y Zabaraín, 2017). Este tipo de medida es cercana en estructura al sistema de origen y, por lo tanto, puede desarrollar sus funciones de una manera similar. Sin embargo, pensar en este tipo de medidas requiere un cambio estructural.

Se necesitan familias que deseen acoger y que tengan los recursos necesarios para hacerlo. Además, que los procesos de acompañamiento funcionen, pues la formación y la evaluación constante de

estos sistemas por parte de los organismos encargados es importante (López *et al.*, 2014; Pino-Montoya, 2014).

Asimismo, vale considerar que, dependiendo del niño, resulta más o menos pertinente cierto tipo de acogimiento y que no necesariamente todos deben ir a acogimiento familiar.

Por otra parte, si la protección se va realizar a través de acogimiento residencial, es necesario revisar algunos de los elementos que plantearon los jóvenes para que se pueda mejorar el cumplimiento de sus funciones. Uno es la relación número de cuidadores-número de niños (Cruz, 2011). Esta relación debe ser cada vez menor; un educador debe tener máximo diez niños para que su labor pueda contribuir al desarrollo integral. Lo mismo aplica para la relación entre psicólogos y trabajadores y el número de niños, para que les puedan brindar el tiempo que necesitan (Campos *et al.*, 2011).

Como lo ha planteado la United Nations Children's Fund (2017), las personas a cargo de los niños en un acogimiento residencial deben poder establecer una relación de tal tipo que el niño se sienta querido, seguro y escuchado. Para ello, se deben generar vínculos seguros en los que el niño ocupe un lugar importante.

Como lo planteó Bernal (2016), también es fundamental la profesionalización de los cuidadores, pues deben tener competencias y formación en diferentes aspectos del desarrollo de los niños. Son la figura más significativa para ellos, y, por lo tanto, deben brindarles una atención óptima (Bernal, 2016; Carcelén y Martínez, 2008; Goyette, 2006 y 2010; Melendro, 2013).

La permanencia en los lugares de protección, tanto en la institución como con los profesionales y cuidadores que los atienden, tal y como lo plantearon los propios jóvenes, es un elemento fundamental, pues permite al niño crear vínculos positivos. Este es un elemento necesario en el desarrollo de cualquier persona, y más en aquellas que han sufrido rupturas emocionales (Cruz, 2011; Cuenca, Campos y Goig, 2018).

Cabe resaltar que son muchas las funciones las que cumplen los sistemas de apoyo alternativos a la familia. Se ha comprobado que mejoran ostensiblemente a partir de las actuaciones preventivas con la primera y la segunda infancia, y con la potenciación de la familia

como recurso prioritario de atención, apoyándola a través de pautas de parentalidad positiva y favoreciendo los acogimientos familiares (López *et al.*, 2014; Rodrigo *et al.*, 2015).

En términos similares, se ha manifestado el Comité Europeo de Protección Social en relación con el programa Prevención de la Pobreza y la Promoción del Bienestar en los Niños (2012). Entre sus recomendaciones, plantea evitar que se transmitan las desventajas entre generaciones, afirmando que “la intervención temprana y la prevención son esenciales para elaborar políticas más eficaces y eficientes” para paliar los efectos de la pobreza y la exclusión social de los niños (Consideraciones 3 y 4).

Por otra parte, los recursos residenciales que atienden a esta población, con demasiada frecuencia infravalorados, responden bien a las expectativas de los niños y los adolescentes, que valoran muy positivamente la atención que reciben en aquellos (Cuenca *et al.*, 2018; Melendro, 2017).

Sin embargo, es imperante revisar la función emocional en los procesos de acogimiento, pues la mayoría de las propuestas de los jóvenes destacan la necesidad de sentirse importantes para alguien.

Referencias

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Bernal, T. y Melendro, M. (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-9998201400020_0002&lng=en&tlng=es
- Bernal, T. (2016). *El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Bettelheim, B. (1974). *Los niños del sueño*. Siglo XXI.
- Campanella, T. (2017). *La imaginaria Ciudad del Sol: idea de una república filosófica*. Fondo de Cultura Económica.

- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5(1), 59-71. <http://hdl.handle.net/10486/6628> 66
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a03.pdf>
- Cárdenas, A. y Schnettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales: una propuesta de definición operacional. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6(1), 35-51. <http://dx.doi.org/10.7770/rchdycp-V6N1-art887>
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 66-88.
- Cuenca París, M. E., Campos Hernando, G. y Goig Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344, 10.5944/educXX1.20201
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.
- Domínguez, J. y Mohedano, R. (2014). El acogimiento de menores en el actual sistema de protección a la infancia: la importancia del contexto. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 149-155. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/19849>
- Fernández-Daza, M. y Zabaráin, S. (2017). Cuidado alternativo de niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: estado actual del acogimiento familiar, 339-350. En M. Molero, D. Pérez-Fuentes, J. Gázquez, A. Barragán y M. Simón (Eds.), *Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud*. ASUNIVEP.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida. Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/El_acogimiento_como_oportunidad_de_vida_UNICEF.pdf

- Fundación Saldarriaga Concha (2015). Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escalade_valoracion_cualitativa.pdf
- Goyette, M. (2006). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'état: quelles interventions? *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, (2), 1-22. <http://sejed.revues.org/159#quotation>
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 43-56. http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03_goyette.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm3.pp_lineamiento_tecnico_de_programa_de_p_y_p_para_la_proteccion_integral_de_nna_generaciones_con_bienestar_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Guía técnica del componente de alimentación y nutrición para los programas y proyectos misionales del ICBF*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g6.pp_guia_tecnica_del_componente_de_alimentacion_y_nutricion_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017a). *Manual operativo. Modalidad familiar para la atención a la primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo13.pp_manual_operativo_modalidad_familiar_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v2.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017b). *Servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia. Modalidad propia e intercultural para comunidades étnicas y rurales*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo14.pp_manual_operativo_modalidad_propia_e_intercultural_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017c). *Manual técnico operativo. Servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo14.pp_manual_operativo_modalidad_propia_e_intercultural_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017d). *Estrategia integral para la atención de niños, niñas y adolescentes con énfasis en la prevención del embarazo en la infancia y la adolescencia 2015-2015*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumen-estrategia-prevencion-embarazo-adolescente.pdf>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017e). *Manual operativo estrategia construyendo juntos entornos protectores*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/anexo_2_manual_operativo_de_la_estrategia_construyendo_juntos_entornos_protector_v3.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017f). *Manual operativo. Estrategia acciones masivas de alto impacto social*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo6.pp_manual_operativo_amas_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017g). *Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y los adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_19.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017h). *Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_19.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019a). *Manual operativo. Modalidad comunitaria para la atención a la primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo15.pp_manual_operativo_modalidad_comunitaria_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v4.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019b). *Programas especializados y otras estrategias*. Gobierno de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/bienestar>
- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* n.º 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- López, M. L., Delgado, P., Carvalho, J., y Del Valle, J. F. (2014). Características y desarrollo del acogimiento familiar en dos países con fuerte tradición de acogimiento residencial: España y Portugal. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- Maité, H. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista Médica Electrónica*, 37(5), 523-534. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000500011&lng=es&tlng=es
- Makarenko, A. (1967). *Poema pedagógico*. Planeta.
- Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función de género. *Revista Currículum*, 28, 91-105. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Martin6/

publication/274708603_Ninos_ninas_y_adolescentes_en_acogimiento_residencial_Un_analisis_en_funcion_del_genero/links/5526a0000cf2f6e65169c226.pdf

- Melendro, M. (2013). Estrategias de intervención e investigación. En M. Melendro y A. Rodríguez (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 233-280). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melendro, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Pino-Montoya, J. (2014). La dinámica interna de las familias de las niñas y los niños beneficiarios de hogares sustitutos: el caso de la Corporación PAN de la ciudad de Medellín. *Entramado*, 10(2), 224-237. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a14.pdf>
- Popenoe, J. (1975). *Summerhill*. Laia.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. *Manual práctico de parentalidad positiva*, 25-43. Síntesis.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Suárez, P. Palacio, M. y Vélez M. (2017). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-197. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/viewFile/1046/1315>
- Villalobos, M. (2015). La familia: formadora primigenia. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54(2), 1-19. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/273/161>

PARTE III

LA ESCUELA EN SUS DIFERENTES

DIMENSIONES

Los nuevos caminos de la educación y de la escuela

DANIEL FELIPE DURÁN MONGUA
LIZ ALEJANDRA DURÁN URIZA

Este capítulo aborda un intento por comprender cómo la complejidad ha permeado los diferentes procesos sociales y culturales, entre ellos la educación. Así, esta idea se desarrolla en cuatro secciones: la primera realiza un recuento sobre las diferentes perspectivas en complejidad; la segunda expone la relación que existe entre educación y complejidad; la tercera indaga sobre diferentes comprensiones desde la complejidad en los procesos educativos, y la cuarta indica diferentes proyectos educativos que son escenarios para ser explorados por una visión compleja.

Ubicar la educación en el entramado de la complejidad parte de las diferentes teorías de la complejidad, las cuales se convierten en una oportunidad para explorar los sistemas sociales con nuevas herramientas conceptuales y formas de visualización, así como para cuestionar las formulaciones discursivas que hoy se utilizan en las ciencias sociales y humanas (Reynoso, 2004).

Asimismo, la educación comparte características con otros sistemas biológicos o físicos que se identifican como complejos, como la sensibilidad a las condiciones iniciales, la no linealidad, la emergencia y la adaptabilidad (Jacobson, 2020). De acuerdo con esto, se afirma que la educación se relaciona con la complejidad porque ambas contienen

elementos que entran en un proceso de aprendizaje y adaptación y, a medida que aprenden y se adaptan, interactúan entre sí (Holland, 1996).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación, al entenderse desde la complejidad, expone diferentes retos a los escenarios escolares como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la cooperación y la autonomía, a partir de un marco contextual y diverso (Sanz y Serrano, 2017). Por esta razón, se reitera el llamado a una verdadera transformación de la escuela desde su propio sustento lógico. Para ello, es necesario retomar la pregunta por el sentido de los procesos educativos, con el objetivo de construir una escuela más adaptativa y creativa.

En la actualidad, nos enfrentamos a problemas globales cada vez más desafiantes. En este contexto, las ciencias naturales y sociales han generado nuevos conceptos, perspectivas y metodologías que permiten comprender y abordar estos problemas (Kuhn, 2008). De hecho, las ciencias naturales y matemáticas han diseñado diferentes estrategias y algoritmos para abordar aquellas situaciones complejas, y existen posturas en las ciencias sociales que han decidido adoptar estos modelos por las características propias de sus objetos de estudio. Esto ha generado diálogos entre las ciencias naturales y las ciencias sociales con mayor naturalidad y fluidez que en tiempos pasados, en los que esta posibilidad no se contemplaba (Reynoso, 2006).

Entre las propuestas se encuentra la *complejidad*, que ha ganado resonancia e interés en diferentes ámbitos científicos, con desarrollos teóricos y metodológicos diversos. Se encuentran, por ejemplo, el pensamiento complejo, las ciencias de la complejidad y los sistemas complejos, entre otros (Kuhn, 2008; Luengo-Gonzales, 2017). Estos surgen de la necesidad de abordar, con otros enfoques y modelos, los problemas que se presentan en la actualidad, los cuales difícilmente se lograban comprender con los modelos científicos anteriores y las disputas entre los mismos.

En este sentido, hay un abanico de posibilidades para abordar la complejidad, ya que diferentes disciplinas han desarrollado una forma de comprenderla. Por este motivo, no hay un consenso en su definición ni un acuerdo frente a cómo se debe entender.

Hay que tener cuenta que cuando se asume una de las diferentes vertientes en la complejidad, no hay que tomar sus supuestos teóricos como verdades absolutas o negarse a la posibilidad de conversar con otras aproximaciones teóricas, dentro de la complejidad o diferentes a ella. “Muy posiblemente, seguirá teniéndose, conjugándose y separándose en su constante búsqueda de mejores caminos para responder a las problemáticas a las que se enfrenta hoy el ser humano” (Luengo-Gonzales, 2017, p. 3).

Complementando lo anterior, se presenta una breve exposición de las diferentes vertientes. Para ello, se seleccionaron aquellas que se autodenominan “complejas”. La primera es el *pensamiento o enfoque sistémico*, para el cual los fenómenos humanos y naturales se pueden entender como una totalidad (sistema) en la que sus partes establecen una red de relaciones. Esta red, a su vez, está inscrita a unas redes de mayor escala, que se encuentran interrelacionadas entre sí en un contexto. Algunos autores que han trabajado desde esta línea son Minuchin, Palazzoli y White (Feixas *et al.*, 2012).

La segunda vertiente es el *pensamiento complejo*, que tiene un carácter epistemológico porque se centra en la generación de conocimiento. Debe tener como base la interpretación y la comprensión para lograr acercarnos a la realidad de acuerdo con las relaciones que se establecen en ella, sin desconocer su incertidumbre y azar (Elorriaga *et al.*, 2012). Para lograrlo, se establecen una serie de principios para generar conocimiento desde la complejidad. Su representante es Edgar Morín (Luengo-Gonzales, 2017).

La siguiente vertiente son las *ciencias de la complejidad*, un conjunto de teorías que se retoman de las ciencias naturales y que apuntan a visualizar y a trabajar con sistemas que se muestran impredecibles, inestables, fluctuantes, turbulentos, emergentes y autoorganizados, además de capaces de aprender y adaptarse, es decir, de evolucionar. Con este enfoque se busca comprender cómo se desarrollan los fenómenos complejos y qué herramientas metodológicas y teóricas son pertinentes para abordarlos (Maldonado, 2016b).

Los fenómenos complejos invitan a interrogar la naturaleza, que se presenta inestable e inacabable en su explicación. Ninguna teoría o

sistema conceptual es capaz de agotar o acaparar su comprensión, pero para tal propósito varias teorías se complementan (Duque, 2015). A partir de esta idea, la ciencia ha entrado en un momento de transformación y revaluación de sus premisas, lo que exige dejar de lado las leyes y la predictibilidad. De hecho, el avance científico implica salir de los cánones establecidos, dar paso a la experimentación y llegar a “incorporar coherentemente lo que en un nivel lógico predominante podría ser una contradicción” (Duque, 2015, p. 78).

Entonces, las ciencias humanas están invitadas a abrirse a esas nuevas perspectivas y propuestas que plantean las ciencias en este momento, ya que se reconocen los sistemas sociales como altamente complejos. En este sentido, los investigadores sociales y humanos pueden generar nuevos diálogos y nuevas alianzas (cuya posibilidad se había ignorado a través de la historia) para explorar lo desconocido (Duque, 2015).

Las ciencias humanas y sociales se ocupan de comprender la complejidad de los fenómenos humanos, y esto implica reconocer aquellos procesos de los individuos y de la humanidad en general que se presentan como radicalmente impredecibles (Kuhn, 2008). Lo humano trae consigo “la existencia de una diversidad, multiplicidad, variedad que no puede, en ningún sentido, ser reducida: ni metodológica, ni epistemológica, o físicamente” (Maldonado, 2016b, p. 28).

Al conocer las posibilidades de descripción y explicación de los sistemas sociales, se reconoce que tienen mayores niveles de complejidad, lo que implica un esfuerzo por construir conocimientos novedosos que respondan de forma adecuada a dicha característica. Lo anterior implica una responsabilidad aun mayor, ya que “las ciencias sociales son de una envergadura y una arquitectura compleja bastante mayor y magnífica que la de las ciencias naturales y positivas” (Maldonado, 2008, p. 154).

¿Cómo se relacionan los procesos educativos con la complejidad?

En esta sección se explora la relación entre los procesos educativos y la complejidad, dado que la educación es un sistema social que está

atravesado por una arquitectura y envergadura complejas, como lo explica Kuhn (2008):

La educación está atravesada por variables individuales (aprendices, educadores y administradores), [...] asociaciones de individuos (clases, escuelas, universidades, asociaciones educativas) y el esfuerzo humano (como la investigación educativa) [...] son multidimensionales, no lineales, interconectados, lejos del equilibrio e impredecibles. (p. 182)

En este sentido, la educación no puede entenderse desde parámetros lineales, es decir, como si todo estuviera predeterminado; por el contrario, se encuentra en constante movimiento y cambio. Por lo tanto, la complejidad abre la posibilidad de aumentar la comprensión sobre los problemas, retos y situaciones que enfrenta la educación (Govers, 2016; Osberg y Biesta, 2010).

Sumado a lo anterior, reconocer la complejidad en los procesos educativos permite identificar espacios para el cambio y la innovación que de otro modo podrían permanecer ocultos. Para ello, se debe partir por entender que la educación, en su configuración, es un sistema complejo que se caracteriza por ser abierto, ya que depende del intercambio constante con el ambiente.

Esta afirmación implica entender que aunque estos tipos de sistemas tienden a estados altamente caóticos y desorganizados, que generan grandes transformaciones, son capaces de mantener su identidad o estado coherente (Eidelson, 1997; Govers, 2016). Además, estos sistemas asumen una reciprocidad material y energética de forma regular, ya que pueden organizar, seleccionar y sacar provecho de toda la información que reciben (Sosa, 2012).

Este tipo de sistemas funciona a partir de la *autoorganización*, que es el proceso por el cual los sistemas crean y conservan un orden entre los componentes que los constituyen. Los sistemas también mantienen su integridad frente a condiciones exógenas y tienen la posibilidad de transformarse en respuesta a dichas condiciones (Koopmans, 2014; Varela *et al.*, 1974).

Para ampliar la idea anterior, los sistemas generan cambios que no afectan su propia integridad o identidad esencial, ya que producen nuevos elementos de manera continua. Entre dichos elementos, en la medida en que se van agregando, se generan interacciones en red que permiten crear comportamientos cada vez más complejos. Esta característica se debe a que los sistemas no solo deben recibir, procesar y retener información, sino que también deben responder y producir algún tipo de resultado (Eidelson, 1997).

Por último, la autoorganización es la capacidad de innovar y crear nuevas situaciones a partir de las anteriores, como una expresión de creatividad espontánea (Hudson, 2005; Moreno, 2010). Para dar un ejemplo que permita crear una mejor comprensión de cómo funciona un sistema que se adapta y evoluciona, se encuentra lo mencionado por Holland (1996):

Cuando se ve un río con cauce rápido y hay una piedra en medio del cauce, se forma una ola delante de la piedra. Esto se llama una ola “estacionaria”, ya que mientras corre el agua, la ola se queda delante de la piedra. Esta es una propiedad típica de flujos. Esa ola es sencillamente un “patrón”. Si se le toca con un palo, la ola perderá momentáneamente parte de su forma, pero, rápidamente, la recuperará. Lo que no es tan obvio es que, en un individuo, como esa ola del río, cada átomo en su cuerpo cambie más o menos cada dos años, de modo que la parte material de una persona se está cambiando continuamente, la única cosa que permanece es la personalidad, o lo que es lo mismo, el patrón. Los sistemas complejos adaptativos tienen esa propiedad. (p. 284)

Asumir esta propuesta de los sistemas complejos para abordar desde otra perspectiva los sistemas sociales implica enfrentarse a un sinnúmero de retos, ya que los principios que se establecen en la complejidad se encuentran en principio formulados para sistemas físicos y químicos (Hinterberger, 1994).

Según estas ideas, es necesario comenzar una aproximación desde la complejidad hacia los sistemas sociales, sobre todo hacia la educación,

dado que esta se encuentra en constante cambio por las demandas económicas, sociales y políticas. Esto obliga a que las concepciones y las prácticas educativas se transformen y se adapten, así como todos los actores de la cadena —maestros, estudiantes, políticos y demás—. Aunque los cambios y las transformaciones que surgen en la educación mantengan su propio sentido y función, también se pueden generar nuevas formas de ver y de actuar en este contexto.

La introducción de la complejidad en el campo educativo en la actualidad tiene diferentes perspectivas, y una de estas tiene como enfoque el comportamiento del sistema y termina siendo base para la construcción de lineamientos metodológicos para la investigación. En este camino se busca indagar sobre los procesos evolutivos, cognitivos, neurofisiológicos y socioculturales como niveles del sistema educativo. Estos no especifican una relación de prioridad o jerarquía, sino plantean preguntas sobre la naturaleza de las interacciones entre estos niveles y las propiedades emergentes de dichas relaciones (Jacobson *et al.*, 2016).

En relación con lo anterior, Jacobson *et al.* (2019) mencionan que la introducción de este tipo de análisis comportamental tiene dos áreas de estudio: la primera se enfoca en los comportamientos colectivos, tiene una mirada macroscópica a partir de análisis de comportamientos simples de los agentes de un sistema y maneja las siguientes perspectivas teóricas:

- a) interacciones de agentes individuales o componentes del sistema que a menudo pueden describirse en términos de reglas simples; (b) interacciones de retroalimentación entre agentes que pueden ocurrir dentro o entre los niveles del sistema; (c) autoorganización de agentes en un sistema que típicamente resulta de las dos perspectivas conceptuales previas; (d) sensibilidad a las condiciones iniciales o al caos, donde hay una amplificación de las diferencias de estado iniciales en un sistema (a menudo basado en interacciones de retroalimentación positiva) que pueden contribuir a cambios de comportamiento importantes en un sistema; y e) emergencia, considerado por muchos científicos

como el constructo de complejidad más importante. (Jacobson *et al.*, 2019, p. 113)

La segunda perspectiva asume los comportamientos individuales de los agentes, es decir, los elementos que componen el sistema, y se enfoca en determinar las diferencias que suceden en los procesos de aprendizaje (2019). Para ello, utiliza los siguientes conceptos: *paralelismo*, *acciones condicionales*, *adaptación* y *evolución*. La figura 1 representa el análisis de los procesos educativos desde esta postura.

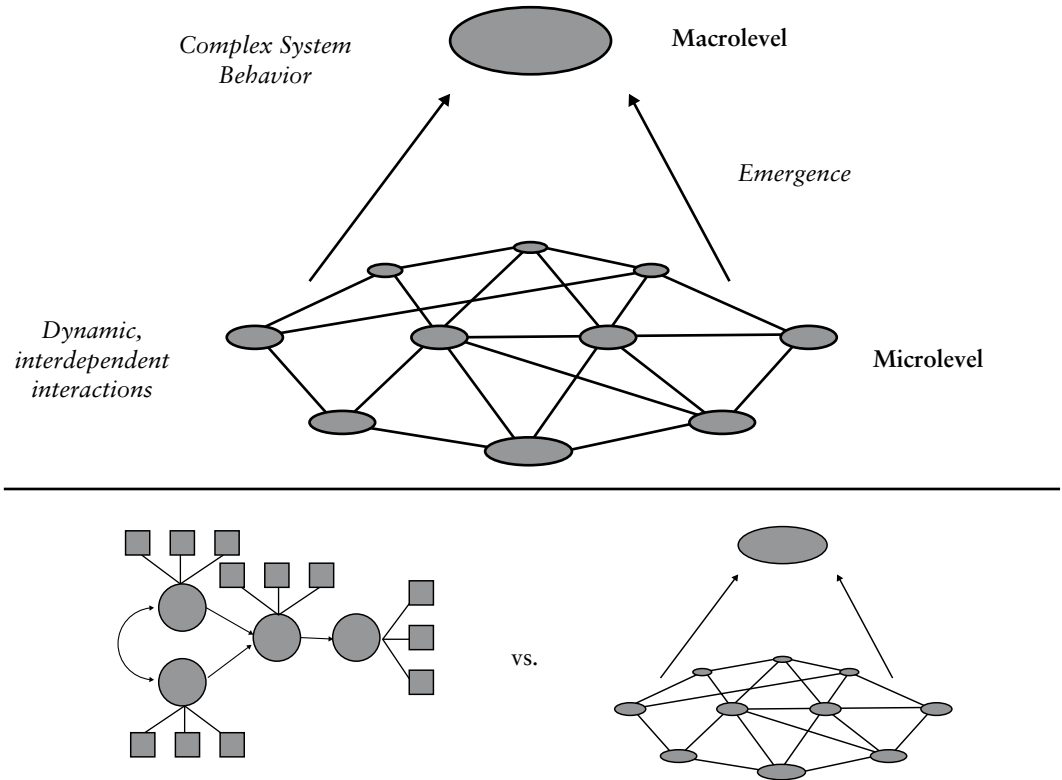


Figura 1. Sistema dominante de interacción. (Hilpert & Marchand, 2018, p. 187).

Fuente: Hilpert y Marchand (2018).

La parte superior de la figura representa un sistema dominante de interacción; la red, un sistema ensamblado de manera suave; el óvalo gris, un macronivel de análisis ontológicamente distinto, que emerge de la interacción de los componentes del microsistema. La parte inferior de la figura contiene una comparación de un sistema dominante de componente genérico (lado izquierdo) con un sistema dominante de interacción (lado derecho) (Hilpert y Marchand, 2018, p. 187).

Entonces, a partir de esta comprensión compleja se llegar a analizar la previsibilidad de las consecuencias de las decisiones que se toman alrededor de este tipo de comportamientos colectivos, por medio de estrategias como el modelado computacional o la simulación (Lemke y Sabelli, 2008). No obstante, la idea de aplicar el modelado y la simulación para estudiar los sistemas complejos es una idea que se ha desarrollado desde la década de los ochenta, con los estudios de Kauffman.

Un ejemplo de lo anterior es la relación maestro-estudiante, que puede llegar a comprenderse desde la interacción entre los agentes (maestro-estudiantes). Primero, generando un análisis de interacción libre y obteniendo datos por medio de la observación; segundo, creando un modelo que puede ser validado por un proceso de simulación; tercero, ingresando dichos modelos a simulaciones computacionales que permitan observar “posibles pasados o futuros” y trayectorias de cómo el sistema podría haberse desarrollado con el tiempo si hubiera introducido nuevas condiciones iniciales (Jacobson, 2020).

En relación con esta idea, el estudio de Pennings y Hollenstein (2019) introdujo la complejidad para estudiar las relaciones que se establecen en el aula, para crear o no un clima propicio para el aprendizaje. Encontraron que el aula es un sistema en el que maestros y estudiantes son subsistemas que interactúan entre sí para desarrollar su relación y entorno de aprendizaje a lo largo del tiempo.

Otra investigación que toma como base la teoría de la complejidad es la de Kaplan y Garner (2017), quienes utilizaron un modelado de sistemas dinámicos para comprender el desarrollo de la identidad, por medio de lo que implican los roles en un contexto. Utilizaron como elementos del sistema las creencias, los propósitos y los objetivos ontológicos y epistemológicos, así como las autopercepciones y

las autodefiniciones, y observaron cómo estos median en la interacción con otras personas.

Por último, esta perspectiva busca representar las relaciones cambiantes e interdependientes entre los elementos del sistema educativo. Para ello, se basa en observaciones en distintos periodos de tiempo (pasado y futuro) y en diferentes niveles de interacción. Igualmente, en métodos intensivos que puedan capturar este tipo de cambios, razón por la que se utilizan técnicas de modelado y simulación (Hilpert y Marchand, 2018).

Teniendo en cuenta la exposición anterior, la complejidad invita a la educación a comprender la no linealidad de los procesos educativos y, de esta manera, a dar cuenta de elementos como la intencionalidad con la cual se toman decisiones que afectan al sistema y la aproximación a escenarios de aprendizaje que tengan una orientación biocéntrica. Asimismo, la incita a formular explicaciones que asuman la interconectividad de todos los elementos del sistema educativo, ya que permite observar las sinergias y la importancia de cada actor en el sistema (Morrison, 2008).

Abrir paso a la discusión sobre la relación entre la complejidad y la educación permite interconectar los diferentes elementos que componen todo el sistema educativo para, de esta manera, generar espacios de diálogo y construcción de conocimiento, sobre todo para movilizar aquellas estructuras o discursos rígidos que continúan vigentes (Martínez-Suárez y Rivera-Franco, 2020). También es válida la apertura a todos aquellos esfuerzos que permitan ampliar los enfoques centrados en el aprendizaje y que lleven a comprender las nuevas realidades que atañen a la educación, que cada vez son más divergentes y caóticas (Hernández *et al.*, 2020).

¿Cuáles son las posibilidades que brinda la complejidad para transformar la educación?

De acuerdo con las reflexiones expuestas, se pretende profundizar sobre las posibilidades que brinda la complejidad para comprender algunos de los problemas que atraviesa el sistema educativo. Asimismo,

se busca explorar los retos que enfrentan los educadores actualmente y su potencial para transformar las estructuras macrodiscursivas, que se han mantenido vigentes a pesar de ser rígidas y reduccionistas.

Antes de comenzar, es necesario aclarar que esta discusión no busca crear ideas salvadoras para solucionar los actuales problemas del sistema educativo, sino explorar las dificultades que se presentan en el ámbito educativo desde la óptica de la complejidad.

En este orden de ideas, un problema por destacar está relacionado con la segmentación de la educación formal, informal y no formal, ya que se diferencian en su posibilidad de apertura y adaptación en los procesos educativos. Esta situación provoca que la educación tome caminos diferentes en el momento de afrontar los desafíos sociales, políticos y económicos actuales, y que responda a otros intereses particulares (Gough *et al.*, 2019).

La educación formal pretende regular la enseñanza bajo estrictas normas que priorizan la relación entre enseñanza y aprendizaje, enfocada en la primera. Por esta razón, se asume que dentro del aula el profesor es el único que instruye, con lo que se pierde la relación bidireccional con sus estudiantes. Esta situación excluye otras formas o estilos de aprendizaje y, en consecuencia, personas que no se sientan con la capacidad de aprender bajo los métodos utilizados. Esto genera rotulaciones y discriminación (Biesta, 2015; Hernández *et al.*, 2020).

Lo anterior origina una forma de privación cultural que consiste en castigar a la persona por no lograr comprender los patrones culturales ni adaptarse a estos. Dicha privación le niega la posibilidad de leer, conocer y contextualizar su mundo. Esta situación margina a la persona e impacta en la forma en que esta toma decisiones, analiza y discute la información que recibe de su medio cultural y social.

En este sentido, la complejidad invita a que los sistemas escolares introduzcan en sus espacios conceptos como la *autoorganización*, la *adaptabilidad* y la *no linealidad* en el aprendizaje, para contrarrestar conceptos como la *obediencia*, el *cumplimiento*, la *pasividad* y la *conformidad* (Morrison, 2008). En especial, en aquellos procesos educativos formales que se basan en “relaciones de yuxtaposición y contradicción, mutuamente excluyentes, donde lo simple no puede devenir en complejidad, sino que tiende a la complicación” (Calvo, 2012, p. 112).

La escolarización se ha convertido en una sucesión de eventos planeados de forma cronológica, y el aprendizaje válido es aquel que se demuestra por evaluaciones objetivas, sin preguntarse por la utilidad de estas en los estudiantes. Esta situación contradice los discursos que pretenden reconocer como centro al estudiante y su aprendizaje, dado que en realidad la escuela sigue usando modelos instruccionales rutinarios (Sanz Ponce y Serrano Sarmiento, 2017).

En este sentido, la complejidad permite retomar el sentido de la educación como un proceso en el que emergen diferentes relaciones, en el que ninguna es excluida o seleccionada *a priori*, pues la educación es más que la suma de sus partes (Bolaños y Parra Restrepo, 2019; Calvo, 2012). Así, entender la educación de esta forma implica una apertura intelectual para comprender que el aprendizaje y la enseñanza no pueden reducirse a contenidos específicos, sin dar espacio a la espontaneidad y a la creatividad (Hernández *et al.*, 2020).

Considerar las características de los procesos educativos conlleva la emergencia de nuevos problemas, relaciones y objetos de estudio que no se habían analizado. Comprender los procesos educativos desde la complejidad implica verlos como una “tendencia a ser, una posibilidad de y no algo definido ni definitivo” (Calvo, 2012, p. 133).

Estos procesos se autoorganizan según unos patrones específicos que surgen de manera espontánea y se encuentran en constante cambio. Por esta razón, es interesante observar los procesos educativos informales, ya que son caóticos y no siguen una dirección definitiva, lo que permite el surgimiento de nuevas posibilidades que no siempre se pueden anticipar. Además, se basan en una lógica borrosa, en un razonamiento analógico y abductivo; favorecen el aprendizaje de patrones, tendencias, tensiones y sugerencias, y fortalecen la creación de redes y de redes de redes.

Entonces, el aprendizaje comienza a funcionar como un tejido en red, cuya organización es aleatoria, pero en algunos momentos gira en torno “a tractores que le confieren la tendencia a ordenarse, como un fractal, que se repite a sí mismo a través de las relaciones que establece” (Calvo, 2005, p. 135).

Este tipo de espacios tiene la capacidad de exponer un universo de posibilidades para el aprendizaje, ya que tiene como referencia

los contextos cotidianos en los que participan los sujetos, a partir de los cuales estos crean escenarios ficticios y muestran otros caminos para ver la realidad e interactuar con ella. Un ejemplo son los espacios de descanso en la escuela, en los que los estudiantes comparten sus experiencias con los otros y plantean situaciones hipotéticas y posibles acciones.

Otro aspecto relevante de los espacios informales es que tienen un proceso de aprendizaje permanente porque utilizan otros mecanismos de enseñanza que se encuentran más cercanos a la vida cotidiana y a las tradiciones culturales, como sucede en la tradición oral con los cuentos, los proverbios y las historias de las comunidades ancestrales. De ahí la invitación a explorar estos escenarios, recuperar dichos métodos en la educación formal y otorgarles un valor en los procesos de aprendizaje (Wohlfahrt, 2018).

En la escuela no surgen espacios de aprendizajes sinérgicos, ya que no tiene en cuenta todos los escenarios donde es posible que emerjan (los descansos, las conversaciones entre compañeros mientras el profesor escribe en el tablero, los pasillos, los juegos, entre otros). En cada uno nacen nuevos conocimientos, sobre todo de la vida cotidiana, que son espontáneos, sin predicción alguna; por este motivo, no le interesa a la escuela observarlos ni comprenderlos, ya que no son planificados y ordenados, sino emergentes y caóticos (Govers, 2016).

Lo anterior sucede porque la educación formal e informal tiende a comprenderse de forma dicotómica, lo que provoca una descontextualización de los procesos de aprendizaje de la realidad cotidiana en cualquier escenario (Greenhow y Lewin, 2016).

Por otra parte, introducir la complejidad requiere la apertura al pluralismo lógico, que desde la perspectiva de Tajer (2016) es reconocer que existen diferentes sistemas lógicos para comprender el mundo e interactuar en él. Es buscar aportar y ampliar el conocimiento y reconocer que no hay una sola verdad. Para ello, la escuela debe contar con otro tipo de lógicas, no lineales, ligadas a la incertidumbre y a nuevas posibilidades de comprender el mundo. Maldonado (2005) las define como aquellas “lógicas adecuadas a sistemas esencialmente variables, impredecibles, marcados por el tiempo y que admiten escalas diferentes” (p. 318).

Incluir lógicas diferentes en la educación es necesario en un mundo cada vez más diverso y complejo. Dar espacio a la espontaneidad y a la creatividad es un reto que implica dejar de reducir los procesos educativos a la enseñanza de contenidos específicos y planificados.

Sumado a lo anterior, las políticas educativas y los documentos curriculares continúan esforzándose por crear procesos ordenados y predecibles, con el objetivo de funcionar como dispositivos homeostáticos, controlar cada proceso en la escuela y crear un “circuito cerrado de retroalimentación correctiva para mantener la estabilidad y el equilibrio” (Gough, 2010, p. 51).

Hay que tener en cuenta que la planificación no debe considerarse innecesaria; de hecho, es importante para guiar y orientar, y puede operar como marcador de las dimensiones que dan cuenta de la complejidad de los procesos educativos para poder enfrentarse a aquellos. Entonces, el orden puede convertirse en una respuesta innovadora frente a la confusión que producen los sistemas en creciente complejidad (Watkins, 2011). Sin embargo, no se puede pretender excluir la incertidumbre, tratando de controlar todas las variables y los factores causales que pueden intervenir, pues es ingenuo pretender conocerlos en su totalidad, y menos en las interacciones sinérgicas.

Entonces, recuperar la sinergia de la planificación debe pasar por la aceptación de la incertidumbre frente a la relación de mutua determinación entre sujeto y objeto (Morrison, 2008).

Una alternativa para lograr un proceso de planificación educativa que asuma la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentra en la propuesta de Osberg y Biesta (2010), quienes plantean repensar el sentido del currículo a partir de una comprensión no lineal de aquel. Para ellos, es necesario reconocer que el proceso educativo es inherentemente complejo; entonces, no tiene un fin establecido por adelantado, sino que es un continuum, sin cierres pero con nuevas aperturas. Esto ocurre porque “no puede haber un punto en el que podamos decir que alguien ahora está ‘educado’ porque la educación ya no es algo que se ‘adquiere’. Es, más bien, un proceso interminable” (p. 603).

Al tener en cuenta la complejidad en los procesos educativos, se renuncia a la idea de la previsibilidad y el control, ya que estos se regulan por las dinámicas del lugar. Además, los currículos se adaptan y se transforman a partir de las experiencias de los involucrados y de la evaluación crítica de los mismos, que a su vez permiten el surgimiento de nuevas posibilidades y, con estas, nuevas adaptaciones y nuevos resultados (Govers, 2016).

Por esta razón, en el momento de emitir juicios sobre lo que los estudiantes deberían aprender, hay que tener en cuenta la posibilidad de implementar aquellos aprendizajes que no se han podido prever y que tienen un gran potencial. También, debe asumirse que el currículo es un proceso colaborativo, ya que todos los involucrados participan de forma continua. Además, dado que estos interactúan con otras posibilidades de educación en su vida cotidiana, sus experiencias enriquecen los procesos de planificación (Govers, 2016; Moreno, 2010).

Otro aspecto por tener en cuenta es que no se puede considerar que los procesos educativos inician con el estudiante, con el profesor o con el plan de estudios; así como no tienen un final, no tienen un inicio concreto. En este sentido, se plantea que el currículo solo es un espacio en el que los procesos educativos ya tienen lugar (Moriña, 2017).

Por otro lado, el currículo debe reconocerse como un espacio de capacidad para dar una respuesta compleja, que consiste en que siempre hay una cantidad de posibilidades que son simétricamente equivalentes para que sucedan. Esto conlleva nuevos impactos en el papel de los maestros y de los estudiantes, como lo demuestran Osberg y Biesta (2010) en su estudio:

Por lo tanto, podríamos decir que el espacio curricular complejo es un espacio que presenta múltiples posibilidades para que el alumno evalúe críticamente y elija entre ellas. Es la apertura de posibilidades por parte del maestro (a través de la presentación de aquello que es diferente, extraño u otro), en respuesta a los intentos de cierre del alumno, y la elección por parte del estudiante, en respuesta a las posibilidades abiertas por el maestro, y luego otra vez por el docente en respuesta a las elecciones del estudiante, que

constituye el “desarrollo” de la educación en el complejo espacio curricular. (p. 604)

El currículo debe comprenderse como una guía de alternativas que no excluye la incertidumbre porque es un proceso abierto que, en vez de establecer cierres, genera aperturas; que permite un ejercicio crítico de toma de decisiones, en el que cada uno de los involucrados participa (Osberg y Biesta, 2010).

Para lograr lo anterior, es necesario desescolarizar la escuela, como lo propone Calvo (2012): buscar lugares inexplorados, con realidades diferentes a las del mundo rígido de la planificación; realidades cuyo objetivo sea el “poder ser” de nuevos conocimientos, inesperados o imposibles, lejanos del deber ser.

Al buscar lugares inexplorados en la escuela, se parte de la idea de que muchas veces los análisis de los sistemas complejos operan a escala global, y con ello suceden interacciones a escala macro. Sin embargo, sería oportuno estudiar la complejidad que sucede a escala local y cotidiana, que no tiene la atención necesaria, como lo menciona Watkins (2011):

Ciertamente, dentro de la educación, y al tratar con otros ámbitos de lo social, son las complejidades de las prácticas de los actores individuales las que pueden proporcionar información útil sobre el sistema del que forman parte [...] para garantizar su rendimiento, un plan de estudios integral, académicamente riguroso y socialmente justo, y para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades socialmente útiles. (p. 847)

En conclusión, es necesario comenzar a ver la escuela como un contexto de relaciones que involucra estudiantes, maestros, administradores e individuos que construyen y comparten conocimiento, dado su objetivo de ser un espacio que mantiene el deseo por aprender y convivir de forma pacífica (Ruzzante y Sturaro, 2017). Para lograr lo anterior, la escuela debe dejar a un lado el papel protagónico y la monopolización de todos los procesos educativos, para no seguir imponiendo su modelo y excluyendo a otros de participar (Bolaños y Parra, 2019).

¿Cuáles son los retos para una educación compleja?

En este apartado se exploran los principales escenarios educativos actuales que se han convertido en un vehículo para transformar y reinventar la escuela, ya que implican procesos de autoorganización, adaptación y evolución.

Educación sexual. La escuela ha encontrado la necesidad de adaptarse para enfrentarse a los nuevos discursos sobre la sexualidad, ya que estaban limitados al ámbito biológico, es decir, la sexualidad se reducía a las prácticas genitales y a la reproducción humana (Roa, 2017). Así, la sexualidad quedaba encasillada en modelos estereotipados de cómo vivirla.

Lo anterior se refleja en el diseño de estrategias y de metodologías centradas solo en el riesgo, en su consecuente mensaje de la sexualidad como dilema y en la pretensión de reducir las situaciones que las estadísticas y la salud pública han determinado como problema (Roa, 2017).

Significar la sexualidad como un problema permite crear pánicos o miedos que llevan al proteccionismo, a la victimización y la objetivización. Permite también justificar el rol de la mujer como sujeto pasivo que debe cuidarse del hombre, que tiene una sexualidad más activa y depredadora. Esto implica ignorar la posibilidad de vivir una sexualidad placentera y tranquila, tanto por parte de las mujeres como de los hombres (Renold y Ringrose, 2011).

Ver la sexualidad solo como un problema y una práctica de riesgo le quita su propia complejidad e ignora todos sus componentes:

La expresión amorosa de la tensión entre el encuentro y el desencuentro permanente entre las personas, no por causa de discusión o lucha, sino por el simple devenir del vivir. Es tensión lúdica, gratuita en el diálogo y expectante del gozo íntimo, inefable en la incertidumbre del devenir [...] la sexualidad es paradójica; siempre en tensión entre el placer propio y el placer ajeno; entre la vida y la muerte; entre el encuentro y el desencuentro; entre la creación y la conservación. Para lograr el placer propio hay que buscar el placer ajeno. (Calvo, 2012, pp. 257-258)

Entonces, aprender sobre la sexualidad se lleva a cabo en espacios informales, en la cotidianidad, en el encuentro y en el desencuentro con los otros, en las experiencias propias y de compañeros, amigos y familiares. Además, se han construido nuevos estilos de vida alrededor de la sexualidad, como las nuevas manifestaciones de divergencia sexual y los nuevos modelos de construcción social en los que aprenden los adolescentes (Cárdenas, 2015).

El problema surge cuando no hay las herramientas suficientes para educar sobre la sexualidad, que inculquen el “respeto por la dignidad del otro y de uno mismo, el reconocimiento y la sensibilidad a la vulnerabilidad de uno y del otro, y la consideración del bienestar de la otra persona” (MacKenzie *et al.*, 2017, p. 31). También se presentan problemáticas a la hora de cuestionar las expectativas sociales y la información de los medios de comunicación y las redes sociales al respecto.

Otro reto importante para la educación sexual es abordar problemáticas como el abuso sexual, el acoso, la explotación sexual y la violencia de género, pues las cifras en Colombia son alarmantes. En el Registro Único de Víctimas (RUV), al 1.º de noviembre de 2016, se registran 17.285 personas víctima por delitos contra la libertad y la integridad sexual. De esa cifra, 15.515 son mujeres y 1314 son hombres; 108 personas pertenecen al grupo poblacional LGBTI y 348 no informan (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas Colombia y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017, p. 9).

Estas problemáticas demuestran que la educación sexual debe entrar en la discusión sobre los derechos, la agencia, la toma de decisiones y el consentimiento (MacKenzie *et al.*, 2017). Para ello, es necesario que la educación sexual se enfoque en la sexualidad y en las relaciones sexuales sin coerción, discriminación o violencia, formando a las personas de manera segura.

Un proyecto educativo orientado a que las personas tengan una sexualidad placentera y segura puede centrarse en el consentimiento. Este tema ha tomado más fuerza en los debates sobre educación sexual en Europa, Australia, Nueva Zelanda y América del Norte, orientados a cómo incluir el consentimiento en los planes de estudio

en universidades, escuelas secundarias y primarias como una estrategia para disminuir los índices de agresión sexual y acoso (Cárdenas, 2015).

Debatir sobre el consentimiento demuestra que la educación sexual va más allá de la prevención del embarazo o de las enfermedades de transmisión sexual; incluye la forma como nos relacionamos con los otros sin llegar a cometer acciones violentas como el abuso sexual, el acoso o el maltrato, permitiendo que en el encuentro con el otro puedan surgir el diálogo, la negociación y el respeto (Gilbert, 2018).

El consentimiento en la educación sexual comprende que los jóvenes deben aprender que los encuentros sexuales deben ser consensuados y negociados; ellos deben saber cuál es el límite del encuentro y de la relación que establecen con el otro.

Dada la tendencia a asignarle género a la actividad sexual, este tema genera controversia por el peso de un discurso que señala la sexualidad como un territorio especialmente peligroso para las mujeres (Cárdenas, 2015).

Otras posturas consideran que hablar de consentimiento en la educación sexual constituye una oportunidad para preparar a los jóvenes para que vivan una sexualidad más placentera y con opciones basadas, de manera deliberada, en el respeto y en el cuidado del otro y de uno mismo (MacKenzie *et al.*, 2017).

El consentimiento en la educación sexual se ha convertido en un movimiento mundial. Ha pasado a ser tema de conversación en Ontario (Canadá) a convertirse en una ley en California (Estados Unidos) y una cuestión que ha generado una oleada de protestas en Nueva Zelanda, que exigen una mayor discusión en su país (Gilbert, 2018). Trasladar este tema al contexto colombiano es apostarle a un proyecto educativo orientado a vivir la sexualidad a partir de

La toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; el respeto a la dignidad de todo ser humano, la valoración de la pluralidad de identidades y formas de vida y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas. (Ministerio de educación, 2008)

A este enfoque de derechos y construcción de ciudadanía podría integrarse la importancia del consentimiento como una estrategia para prevenir la agresión sexual en universidades. Así, es ideal que integre los programas de educación sexual en las escuelas y que, como en varios casos, llegue a convertirse en una ley (MacKenzie *et al.*, 2017).

Finalmente, los retos de la educación sexual están orientados a ver la complejidad de la sexualidad humana, que va más allá de los procesos biológicos y que debe asumirse no como un problema, sino como una experiencia vital en cada persona. Para ello debe abarcar la comprensión de las formas como nos relacionamos con los otros, así como los conceptos, las percepciones, las vivencias, las conductas y los pensamientos que surgen al respecto.

Educación inclusiva. Otra nueva demanda a los procesos educativos es la inclusión, dada por la misma diversidad del ser humano en cuanto a sus capacidades, destrezas, formas y ritmos para aprender, intereses y motivaciones (Barrio de la Puente, 2009). También porque permite la creación de espacios democráticos y de igualdad, en los que lo diferente tiene un lugar importante (Osberg y Biesta, 2010).

Desde esta óptica, la inclusión se convierte en un tema importante para discutir, ya que permite la participación de todos, más allá de las diferencias de género, de origen social y cultural y de aprendizaje. También parte de la idea de que la diferencia no es un problema, sino más bien un beneficio que enriquece los procesos de aprendizaje (Moriña, 2017). La inclusión pretende crear un cambio en los contextos escolares, para que todos tengan la oportunidad de participar teniendo en cuenta sus necesidades y sus valores, todo con el objetivo de mejorar el aprendizaje y proporcionar una educación de alta calidad (Susinos, 2005, citado en Barrio de la Puente, 2009).

Este supuesto básico de inclusión parece simple, pero su puesta en acción es compleja por la multiplicidad de variables que intervienen en su proceso de implementación y continuación. Sin embargo, hay que dar el primer paso para enfrentar este desafío y no dejarlo ver como un acertijo (Osberg y Biesta, 2010).

Una de las variables que intervienen es la necesidad de que las escuelas tengan la disposición de adaptarse a las condiciones de aprendizaje

cambiantes de sus estudiantes, que a su vez son diversos. En este orden de ideas, un primer camino es la creación de una cultura que tenga como premisa que todos los niños pueden aprender y deben participar en cada aspecto de la escuela, como en la toma de decisiones o en el desarrollo curricular. También que permita la participación de quienes tienen una relación con la escuela, como los maestros, los administradores y los padres, para la construcción de prácticas inclusivas (Nestler-Rusack, 2011).

Cuando se habla de la implementación de los programas de educación inclusiva en la escuela, los maestros se preocupan por el tiempo que deberán destinar para preparar las clases y para apoyar, individualmente, a aquellos que lo necesitan. Otras preocupaciones surgen por las garantías para mantener e implementar este tipo de programas; por la falta de formación profesional, dado que muchos maestros ven que necesitan aprender pedagogías apropiadas para brindar una mejor contribución al proceso (Materechera, 2018); por la manera correcta de evaluar el rendimiento de los estudiantes que presentan una discapacidad (Nestler-Rusack, 2011).

Otro desafío importante se encuentra en la educación superior. Si bien las universidades están llamadas a responder a las necesidades de sus estudiantes, como un distintivo de calidad, los estudiantes con alguna discapacidad suelen encontrarse con prácticas, actitudes y políticas que se convierten en barreras para su acceso o participación (Moriña, 2017), y por esto han recibido críticas.

Para responder a esta demanda, se han creado oficinas de apoyo para aquellos con necesidades educativas especiales y se han implementado nuevas tecnologías y programas de educación inclusiva. No obstante, aún se necesitan más acciones dirigidas a garantizar una educación de calidad y con prácticas que disminuyan la discriminación y el rechazo a estos estudiantes (Ruzzante y Sturaro, 2017).

Otro punto importante por mencionar es que no solo se les debe garantizar el acceso, sino también su permanencia, ya que los estudiantes con alguna discapacidad tienden a correr mayor riesgo de abandonar prematuramente la universidad. Por esta razón, es necesario diseñar estrategias que permitan garantizar su permanencia y la culminación exitosa de su carrera (Ruzzante y Sturaro, 2017).

Entre las estrategias para lograr una universidad más inclusiva, se encuentran las propuestas por Moriña (2017): 1) crear espacios sin ninguna barrera física, para que pueda ser accesibles para todos; 2) considerar la transición, por lo menos de un año, que deben pasar los estudiantes con alguna discapacidad, para evitar su salida anticipada. Para lograrlo, se pueden realizar sesiones de orientación, tutorías y grupos de apoyo; 3) apoyar la formación de los profesores en metodologías para atender las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que deben ser sensibilizados, informados y capacitados en pedagogías inclusivas.

Para finalizar, la inclusión es un proceso abierto y una búsqueda interminable de posibles maneras de responder a la diversidad, pues las necesidades cambian y presentan nuevos retos y desafíos. Lo importante es no perder el objetivo de garantizar que todos los miembros de una comunidad educativa se sientan aceptados y tengan una participación más activa (Barrio de la Puente, 2009).

Educación para adultos. Es otra de las demandas que hoy tiene la educación. Está dirigida hacia aquellos que deciden iniciar, continuar o terminar su proceso educativo formal o no formal, y que presentan como población unas características, motivaciones e intereses propios (Morataya y Pérez, 2017).

En el mundo, en especial en Europa y en Estados Unidos, se ha concebido la educación para adultos como un proceso de capacitación y preparación vocacional, como una opción para mejorar las condiciones de empleabilidad y productividad en el trabajo. También, se ha asumido como una estrategia para el ejercicio de ciudadanía, a partir del pensamiento crítico y reflexivo, trabajando en temas como los conductores imprudentes, las prácticas de crianza y el cuidado del medio ambiente (Stein, 2006).

En el contexto latinoamericano, la educación para adultos, como lo menciona Gadotti (2011), se convirtió en una estrategia de justicia social, ya que a muchos adultos en su momento se les negó el derecho a una educación básica, por no tener una “edad apropiada” o por otras circunstancias relacionadas con la pobreza, la privación cultural o la desigualdad económica, social y cultural. Entonces, como una forma de garantizar este derecho y de abrir una nueva oportunidad para la

libertad de cada persona, para su autonomía y felicidad, se propone la educación para adultos.

En este sentido, la intención de la educación para adultos no debe ser simplemente la instrucción, sino también que estos comprendan el contexto en el cual adquieren un conocimiento, cómo lo pueden aplicar y sus implicaciones sociales, políticas y culturales. Como lo propone Stein (2006),

No es suficiente enseñar a los adultos habilidades de alfabetización sin brindarles oportunidades para que consideren y confronten las estructuras que conducen al analfabetismo. No es suficiente enseñar habilidades laborales sin que los adultos se den cuenta de las condiciones que conducen al desempleo, al subempleo y cómo sus acciones podrían contribuir a perpetuar las condiciones actuales. No es suficiente estudiar temas relacionados con la falta de vivienda sin desafiar los sistemas económicos y sociales que fomentan la falta de vivienda. (p. 39)

Entonces, tiene un propósito que va más allá de ayudar a las personas a tener mejores oportunidades laborales y de vida, ya que busca que aprendan a ver y a actuar sobre contradicciones y mensajes que se imponen en la sociedad (Stein, 2006).

Este tipo de educación parte de un principio de inclusión, dado que esta población se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a nivel de escolaridad, edad, grupo social y motivaciones e intereses, por lo que exige generar acciones educativas diferentes y diversas (Morataya y Pérez, 2017).

Además, cada grupo tiene divisiones o particularidades internas. Por ejemplo, en el grupo de escolarización se encuentran aquellos que necesitan procesos de alfabetización, quienes no terminaron su educación básica y que desean terminar. Según la edad, se encuentran personas entre los 25 y los 60 años o más, que al estar en diferentes momentos del ciclo vital tienen expectativas y motivaciones diferentes sobre el proceso educativo (Infante y Letelier, 2005).

La educación para adultos también va dirigida a varios grupos culturales, como los indígenas, los afrodescendientes y los campesinos, cada uno con unas condiciones y unas necesidades específicas

que obligan a que los programas estén diseñados para estas poblaciones (Gadotti, 2011).

La diversidad que existe en la educación para adultos implica reconocer diferencias importantes en cuanto al aprendizaje, ya que su experiencia cotidiana los ha conducido a generar un razonamiento informal, en varios casos muy ligado al sentido común. Este tipo de razonamiento contradice el razonamiento de la educación formalizada, carente de la plasticidad necesaria para reconocer como legítimo cualquier otro que no se imparta en un aula de clases (Infante y Letelier, 2005).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje en los adultos tiene una alta vinculación con el contexto en el que se desarrolla y con sus propias experiencias de vida. Si bien es válido, hay que reconocer que puede crear obstáculos cognitivos o convicciones que no permiten la adquisición de conocimientos nuevos y diferentes (Morataya y Pérez, 2017). Así, la educación para adultos tiene un gran desafío, que según Infante y Letelier (2005) consiste en

Implementar un proceso educativo que tenga sentido al “encajar” en la trama de vida y de intereses de las personas y sus condiciones inmediatas, pero que también despliegue expectativas y potencialidades que requieren del desarrollo de pensamiento abstracto y complejo. (p. 240)

En la educación para adultos existen dificultades con las escuelas relacionadas con el costo, el apoyo en el aprendizaje y los resultados de este; el respaldo y la confianza por parte de los familiares y del entorno social; posibles fracasos, falta de tiempo y motivación, sobre todo cuando la recompensa a los esfuerzos no es suficiente (Folch, 2015).

La mejor forma de afrontar estas situaciones es adecuar la educación formal a sus necesidades, a través de la flexibilidad de los programas mediante una organización modular, clases nocturnas o educación a distancia. También cabe acreditar los aprendizajes adquiridos en contextos formales y no formales (Folch, 2015).

Educación propia. Otra demanda para la educación hoy proviene de los pueblos originarios o indígenas, que por violencia y exclusión social —especialmente en nuestro país— han tenido que desplazarse

de su territorio hacia las grandes ciudades, corriendo el riesgo de perder su bagaje cultural e identitario. Por esta razón, los pueblos indígenas han comenzado una lucha por construir un proyecto educativo que se ajuste a sus necesidades y a su cultura. En respuesta a esta situación, en el gobierno de Virgilio Barco, en la década de los ochenta, se establecieron políticas educativas bajo el marco de la etnoeducación, con el propósito de asumir y reglamentar las propuestas de los pueblos indígenas y de incluirlos en la sociedad y en el desarrollo del país (Calvo y García, 2013).

Sin embargo, al implementar la etnoeducación con el fin de centralizarla, se ignoraron los avances que habían tenido las organizaciones indígenas y, en consecuencia, no se tomaron en cuenta sus propuestas académicas o curriculares. Esto llevó a los grupos étnicos a tener procesos de segregación y autosegregación, al no sentirse reconocidos dentro de esta política (Calvo y García, 2013).

Otro punto importante es que la implementación y la operacionalización de la etnoeducación recae en los esquemas de enseñanza y aprendizaje occidentales y en la escolarización tradicional. Esta situación lleva a un círculo vicioso de etnocentrismo pedagógico, pues limita la visión de otras alternativas y fomenta la discriminación. Por distintos motivos, si el estudiante siente que no hay un lugar para sí y que su cosmovisión es invalidada, desierta.

A lo anterior es importante agregar la falta de preparación de los maestros para generar estrategias de inclusión de estos grupos y la imposición de programas educativos inadecuados, que terminan violentando sus creencias, su cultura y su historia (Martínez y Rivera, 2020).

Por ejemplo, en las experiencias con las comunidades indígenas del Cauca, Romero (2010) encontró que, desde su llegada, los maestros tendían a comportarse como sujetos normalizadores, en el sentido de que ignoraban las realidades y los contextos singulares de estas poblaciones, y de que reproducían los imaginarios que se han construido históricamente acerca de estas. Otro caso se presentó en Argentina, donde tendían a señalar a estas comunidades a través de un relato paleontologizado o arqueologizado, es decir, como si fueran un elemento del paisaje y de exhibición, y no un componente cultural del país. Las enmarcaban en el pasado, como si estuvieran extintas (Nagy, 2017).

Frente a esta situación, las comunidades indígenas optaron por crear un proyecto de educación propia, que según Bolaños y Tattay (2012) se convirtió en una manifestación de resistencia frente al modelo etnoeducativo porque lo consideran homogeneizante, en el sentido de que arriesga su identidad como pueblo y contribuye a su desaparición. Este tipo de educación busca salir de los espacios escolares tradicionales para lograr organizar, definir y regular su educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones. También para recuperar sus tradiciones, creencias y aspectos que los identifican. En conclusión, se considera una opción integral que involucra a las comunidades y a la escuela (Calvo y García, 2013).

Hay que comprender que este tipo de educación debe funcionar de manera complementaria, nutriéndose de la experiencia de cada cultura. Como lo describe Calvo (2012),

Cada cual es permeable a la otra, enriqueciéndose mutuamente y favoreciendo la realidad de los países pluriculturales, que nace y crece en la diversidad cultural, pero que no puede originarse ni desarrollarse desde la unidad previa a esa diversidad, por la sencilla razón de que esto no puede existir. (p. 195)

Para que esta posibilidad sea real, es necesario que los sistemas educativos sean menos formales; que reduzcan sus reglamentos burocráticos e informes técnicos porque esto permitirá una mayor accesibilidad y poder de decisión a los grupos marginados. En la medida en que haya mayor flexibilidad, por ejemplo, los maestros tendrán la posibilidad de realizar un trabajo creativo e innovador, que permita la entrada de nuevas culturas y, con esto, la posibilidad de “recrearse dialécticamente en una nueva, común y propia de cada quien” (Calvo, 2012, p. 200).

Entonces, la escuela debe orientarse hacia dos principios: 1) articular la diversidad y 2) respetar la singularidad de cada persona. Esto implica una serie de desafíos que van encaminados no solo hacia cuestiones políticas o administrativas, o hacia la búsqueda de espacios, sino también hacia la formación de maestros, la creación de materiales especializados —acompañados de un planteamiento pedagógico y didáctico pertinente que favorezca los procesos de aprendizaje desde

las perspectivas de la inclusividad y la interculturalidad— y una participación continua de la sociedad (Bautista, 2016).

La educación para las comunidades indígenas debe partir de la valoración y el reconocimiento de su cultura, más en un mundo donde existe una tensión constante entre lo global y lo local, que nos ha llevado a preferir modelos y estilos de vida occidentales sobre concepciones, prácticas y tradiciones ligadas a nuestros ancestros, por ser consideradas obsoletas y carentes de sentido (Bautista, 2016).

Aproximarnos al mundo de los pueblos indígenas nos permite comprender la vida de otra manera, tener dos perspectivas para ver el mundo y relacionarnos con él. Como lo menciona Maldonado (2016),

De un lado, se trata de aprender cómo otras especies, otros seres vivos procesan información, resuelven problemas, viven cooperativamente y en armonía. Esta idea ciertamente raya con el pan-teísmo, una idea nada bien vista en toda la tradición occidental.

De otra parte, se trata del reconocimiento explícito de que el primer objetivo, meta o beneficiario de las decisiones y las acciones humanas no es el ser humano, sino, por el contrario, y mucho mejor, la propia naturaleza. Al fin y al cabo, el ser humano es tan solo un momento de la naturaleza, un capítulo de la evolución, y manifiestamente no el más importante o determinante. (p. 47)

La segunda opción mencionada por Maldonado es la más cercana a la concepción de las culturas originarias, pues nos ayuda, por un lado, a comprender que no somos un fin último y a desligarnos de miradas antropocéntricas y antropomórficas, para centrar la atención en las consecuencias que nuestras acciones tienen en la naturaleza, ya que sin ella no existiríamos ni evolucionaríamos. Por el otro, a recuperar la inmanencia, es decir, a no salir de la naturaleza, del lugar donde vivimos y de nuestro cuerpo, para no generar fracturas en nuestras concepciones de la realidad, como lo hacemos con las nociones de sujeto-objeto y con las disciplinas, entre otros ejemplos (Maldonado, 2016a).

Por último, el acercamiento al conocimiento de las comunidades ancestrales permite comprender que la educación es el camino para la

vida y para sus posibilidades (Maldonado, 2014). En este sentido, se genera una *educación para el futuro*, noción que está relacionada con la complejidad, ya que es una invitación a dar lugar a un sistema que nos permita seguir explorando la vida, construyéndola y arriesgándonos como seres humanos.

Referencias

- Atención y Reparación Integral a las Víctimas Colombia, Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2017). *Experiencia de la estrategia de recuperación emocional con mujeres víctimas de violencia sexual en Colombia*. [https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Mujeres%20V%-C3%ADctimas%20de%20Violencia%20Sexual%20Col.pdf](https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Mujeres%20V%C3%ADctimas%20de%20Violencia%20Sexual%20Col.pdf)
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bautista, E. (2016). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus*, 4(1), 115-178.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos, 22, 45-56. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=co/co-057&d=article86oai>
- Bolaños, Y. A. y Parra Restrepo, J. M. (2020). *Hacia una pedagogía de la complejidad en las ciencias sociales. Análisis y posibilidades didácticas en la educación básica secundaria* [Tesis de posgrado. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium].
- Calvo, C. (2005). Complejidad, caos y educación. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 115-136). Antrophos.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo, disonando la escuela desde la educación* (4.ª ed.) Universidad de Serena.
- Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación*, 32, 343-360. <https://doi.org/article/8765c5746e214d7db8bc8aabb9e39a1>

- Cárdenas, J. E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11(1), 103-115. <https://doaj.org/article/f34a87e1e0d4448d96c22f30ac5432d8>
- Duque, R. E. (2015). *La investigación como biosfera autoorganizada. Diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles*. https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_____3056::a58a9a8d41b551578a1f11fd6d928250
- Eidelson, R. J. (1997). Complex adaptive systems in the behavioral and social sciences. *Review of General Psychology*, 1(1), 42-71. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.1.42>
- Elorriaga, K., Lugo, M. E. y Montero, M. E. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Telos*, 14(3), 415-429.
- Feixas, G., Muñoz Cano, D., Compañ, V. y Montesano del Campo, A. (2012). *El modelo sistémico en la intervención familiar*. Universitat de Barcelona.
- Folch, M. C. (2015). *La formación de personas adultas. Necesidades educativas y competencias docentes* Universitat Jaume I. https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_____1500::958c84e7a9bf8b463174c8cb56d06c1d
- Gadotti, M. (2011). Adult education as a human right: The Latin American context and the ecopedagogic perspective. *Int Rev Educ*, 57(9), 9-25. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9205-0>
- Gilbert, J. (2018). Contesting consent in sex education. *Sex Education*, 18(3), 268-279. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1393407>
- Gough, K., Langevang, T., Yankson y Owusu, G. (2019). Shaping geographies of informal education: A global south perspective. *Annals of the American Association of Geographers*, 109(6), 1885-1902. <https://doi.org/10.1080/24694452.2019.1602466>
- Gough, N. (2010). Lost children and anxious adults: Responding to complexity in Australian education and society. En D. Osberg y G. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education* (pp. 39-56). Sense.
- Govers, E. (2016). Embracing the complexity of educational programmes. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172395>
- Greenhow, C. y Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media*

- and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hernández, R. C., Infante, M. E. y Galeano, C. J. (2020). La epistemología de la complejidad: su manifestación en el aula. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-12.
- Hilpert, J. y Marchand, G. (2018). Complex systems research in educational psychology: *Aligning Theory and Method*, *Educational Psychologist*, 53(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1469411>
- Hinterberger F. (1994). *On the evolution of open socio-economic systems*. En R. K. Mishra, D. Maaß y E. Zwierlein (Eds.), *On-self organization. Springer Series in Synergetics*, 61 (pp. 35-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45726-5_3
- Holland, J. H. (1992). *Adaptation in natural and artificial systems* (2.^a ed.). MIT Press.
- Holland, J. H. (1996). Sistemas adaptativos complejos. En A. Pazos (Ed.). *Redes de neuronas artificiales y algoritmos genéticos* (pp. 259-297). Universidade da Coruña.
- Hudson, C. (2005). The dynamics of self-organization. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 10(4), 17-38. https://doi.org/10.1300/J137v10n04_02
- Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2005). Educación de adultos y diversidad. *Pensamiento educativo*, 37, 223-250. https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_____1329::0faf640bc45e7f71cd4b04b-1d4b34627
- Jacobson, M. (2020). Complexity conceptual perspectives for research about educational complex systems, *The Journal of Experimental Education*, 88(3), 375-381. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1166963>
- Jacobson, M. J., Levin, J. A. y Kapur, M. (2019). Education as a complex system: Conceptual and methodological implications. *Educational Researcher*, 48(2), 112-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X19826958>
- Jacobson, M., Kapur, M. y Reimann, P. (2016). Conceptualizing debates in learning and educational research: Toward a complex systems conceptual framework of learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 210-218. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1166963>
- Kaplan, A. y Garner, J. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity.

- Developmental Psychology*, 53, 2036-2051. <https://doi.org/10.1037/dev0000339>
- Koopmans, M. (2014). Change, self-organization and the search for causality in educational research and practice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 20. <https://doi.org/10.29173/cmplct19523>
- Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 177-189. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00398.x>
- Lemke, J. y Sabelli, N. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118-129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00401.x>
- Luengo-González, E. (2017). Las vertientes de la complejidad. Diferencias y convergencias. Pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas. *Complessita, Rivista del Centro Studi di Filosofia della Complessita*, 12(2). <https://repositorio.iteso.mx/handle/11117/5421>
- MacKenzie, A., Hedge, N. y Enslin, P. (2017). Sex education: Challenges and choices. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 27-44. [10.1080/00071005.2016.1232363](https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1232363)
- Maldonado, C. (2005). Ciencias de la complejidad: ciencias de los cambios súbitos. *ODEON*, (2). <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/odeon/article/view/2643>
- Maldonado, C. (2015). Ciencias de la complejidad, educación, investigación. Tres problemas fundamentales. En *Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. Cartagena de Indias*, (pp. 49-64). REDIPE. <https://redipe.org/pdf/memorias-redipe-ctg2015.pdf>
- Maldonado, C. (2016 a). *Complejidad de las ciencias sociales y de otras ciencias y disciplinas*. Ediciones desde Abajo. https://www.researchgate.net/publication/304581600_Complejidad_de_las_ciencias_sociales_Y_de_las_otras_ciencias_y_disciplinas
- Maldonado, C. (2016b). Pensar como la naturaleza. Una idea radical. *Unipluri/versidad*, 16(2). https://www.researchgate.net/publication/318513453_Pensar_como_la_naturaleza_Una_idea_radical

- Maldonado, C. E. (2008). Complejidad y ciencias sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas. *Cinta de Moebio*, (33), 153-170. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2008000300001>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, (7), 1-23.
- Martínez-Suárez, A. y Rivera-Franco, J. (2020). Sistemas fractales como posibilidad para refundar/resignificar sistemas etnoeducativos en Colombia. *Educación y Humanismo*, 22(38).
- Materechera, E. K. (2018). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Ministerio de Educación. (2008). *Programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Revolución Educativa.
- Morataya, E. y Pérez, T. (2017). *Estado actual de la educación de adultos*. Universidad Panamericana. https://issuu.com/edygenismorataya/docs/educaci__n_para_adultos_2017
- Moreno, A. (2010). Autoorganización del espacio y los tiempos educativos: ensayo sobre la democracia escolar. *Polis*, 9(25), 313-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100018>.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del CISEN*, 5(1), 55-78. <https://doaj.org/article/1926eff795834f4a95ddcf301b19f57a>
- Nestler-Rusack, D. (2011). *School personnel's reports of inclusive educational practice within their school, and their concerns about and use of inclusive educational practice*. University of Hartford.
- Osberg, D. y Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593-607. <https://doi.org/10.1080/13603110802530684>

- Pennings, H. J. M. y Hollenstein, T. (2019). Teacher-student interactions and teacher interpersonal styles: A state space grid analysis. *Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1578724>
- Renold, E. y Ringrose, J. (2011). Schizoid subjectivities? Re-theorizing teen girls' sexual cultures in an era of 'sexualization'. *Journal of Sociology*, 47(4), 389-409.
- Reynoso, C. (2004). Herramientas de complejidad y caos para las ciencias sociales. *Antropología Americana*, (40), 5-20.
- Reynoso, C. (2006). *Complejidad y caos: una exploración antropológica*. Editorial SB.
- Roa, P. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(17), 67-84. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://doaj.org/article/4dead704be8c4785b97ddb87613d1fba>
- Ruzzante, G. y Sturaro, F. (2017). "La buona scuola" is an inclusive school? Models and good practices for a quality school/"La buona scuola" e una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità. *Formare*, 17(3), 316. <https://doi.org/10.13128/formare-21272>
- Sanz, R. y Serrano, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Schuelka, M. J. y Thyrring Engsig, T. (2020). On the question of educational purpose: Complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Sosa, L. B. (2012). *Diseño basado en los sistemas complejos adaptativos: el diseño de objetos autorreferentes*. Universidad Autónoma de Nuevo León. https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=dedup_wf_001::2837755747a24b0c77f140fa52cf4305
- Stahel, A. W. (2007). Complejidad y ciencias sociales. ¿Sostenible?, (9), 51-72. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2551750>

- Stein, D. S. (2006). Establishing conceptual boundaries: What is an adult education project? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(1), 32-42. <https://doi.org/10.1002/nha3.10241>
- Tajer, D. E. (2016). Contra el pluralismo lógico modalista. *Eidos*, (25), 286-309.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas Colombia y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2017). Experiencia de la estrategia de recuperación emocional con mujeres víctimas de violencia sexual en Colombia. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Mujeres%20V%C3%ADctimas%20de%20Violencia%20Sexual%20Col.pdf>
- Varela, F. G., Maturana, H. R. y Uribe, R. (1974). Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems*, 5(4), 187-196.
- Watkins, M. (2011). Complexity reduction, regularities and rules: Grappling with cultural diversity in schooling. *Continuum*, 25(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/10304312.2011.617876>
- Wohlfahrt, M. (2018). Primary teacher education in rural Cameroon: ¿Can informal learning compensate for the deficiencies in formal training? *Africa Education Review*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224586>

La era digital en la escuela: reflexiones para la sociedad del conocimiento

LUIS FELIPE GONZÁLEZ GUTIÉRREZ
JORGE MARIO JARAMILLO PÉREZ

Comprender los retos que impone la era digital en el campo de la educación obliga a pensar en formas alternativas para dar cuenta de los fenómenos sociales que se dan en la escuela. Más que experiencias aisladas, fuera del contexto en el que surgen, la educación se ve abocada a pensar de manera recursiva las reconfiguraciones del yo, la identidad y muchos otros campos de interés para la psicología.

En consecuencia, este capítulo comienza mostrando un repaso sobre cómo esta era digital ha destacado una reconfiguración del yo y de la identidad en las relaciones no solo interpersonales, sino también del ser humano con las máquinas y los artefactos electrónicos (véase el apartado “Reconfiguraciones del yo y la identidad en la era digital”). Con esto, se discute la posibilidad de reflexionar sobre la construcción de un yo en el mundo digital, con características diferentes a las que ofrece el mundo análogo u *offline*.

Luego, muestra cómo en la escuela se pueden generar prácticas educativas centradas en el uso de transplataformas y estrategias de propagabilidad del conocimiento, mediadas por redes sociales, las experiencias de trabajo colaborativo y las pedagogías transformativas (véase el apartado “La escuela y el mundo de lo digital”).

El capítulo termina con una serie de reflexiones sobre cómo todo este mar de argumentos sobre las relaciones digitales en la escuela pueden servir de pretexto para que la psicología contemporánea oriente sus estudios e investigaciones a fenómenos de estudio poco abordados en el campo de las ciencias sociales, como es el caso de los artefactos culturales que propone la psicología cultural, las relaciones integradas y simbióticas entre seres humanos y máquinas y la promoción de recursos narrativos que se integren al mundo de la escuela para potenciar su trabajo e impacto social (véase el apartado “Retos y oportunidades para la psicología contemporánea”).

Reconfiguraciones del yo y la identidad en la era digital

el self transmediado está constituido por la equivalencia existencial de lo digital y lo análogo en el que la narrativa del sí mismo está simultáneamente construida sobre y fuera de línea como una red de marcadores de identidad y creadores que se conjugan en una identidad online. (Traducción propia, Elwell, 2014, p. 243)

El yo transmediado

En un mundo abiertamente permeado por las relaciones digitales, esta frase de Elwell (2014) no puede ser más pertinente. Es indudable que las interacciones del ser humano con las tecnologías de la información y la comunicación se han visto potencializadas con la llegada de la era digital. Esto ha traído como consecuencia la creación y expansión de nuevos conceptos para caracterizar estas nuevas interacciones. Las ciencias sociales han expuesto la necesidad de considerar el estudio de estas transformaciones entre los humanos y las tecnologías digitales. Aparecen conceptos como *hipercotidianidad* (Amigo *et al.*, 2016), nuevas ecologías cognitivas alrededor de las tecnologías (Belo y Cacavalo, 2017), autopresentaciones *online* (Bobkowski *et al.*, 2016), victimización en redes sociales (Bogen *et al.*, 2019) y un largo etcétera.

Al profundizar en las ideas que propone Elwell (2014), y en las de otros autores que trabajan el concepto de transmedia (Jenkins, 2009,

2015), se puede comprender que el yo transmediado ofrece una vía comprensible para entender las relaciones que construye la persona en su mundo *online* (perfiles de redes sociales, datos recopilados por páginas web y por formularios en línea, fotos subidas a la web, entradas, artículos, comentarios, etc.) y compararlas con las que construye en el mundo *offline* (en el que suceden relaciones cara a cara, se toman cafés, se va al cine, se interactúa con los compañeros de trabajo y, en general, donde ocurre la vida humana).

Esta última frase, “donde ocurre la vida humana”, habrá que matizarla, pues ya no se vive solo en un mundo *offline*. Hasta hace unos treinta o cuarenta años, habría sido inapropiado decir “Vida *offline*”; incluso habría sido absurdo e incongruente. Sin embargo, luego de cincuenta años de desarrollo electrónico, las huellas que lo digital ha dejado en las personas ha posibilitado que parte de nuestra vida se construya en la red de ordenadores, en los repositorios académicos, en los *backup* de los computadores personales, en los teléfonos inteligentes, en el iPad y en el sinnúmero de dispositivos electrónicos existentes. Por doquier, la tecnología digital ha destacado nuestra relación intrínseca, natural, deseada y posible con las máquinas, lo que ha permitido, de una manera exponencial, la configuración de una serie de rasgos que permiten pensar que tenemos una vida digital, alterna y complementaria a la análoga.

Para Elwell (2014), el *self* transmediado está conformado por un yo integrado, episódico, interactivo y disperso. *Integrado* porque todas las experiencias narrativas digitales y de colaboración están conectadas con la figura de un usuario que les da sentido, en una suerte de totalidad interconectada. Por ejemplo, la experiencia digital de una persona se puede ver enlazada desde el momento en que realiza una lectura en línea hasta cuando escribe un comentario en un blog, da un ‘Me gusta’ en una red social, y así sucesivamente. La integración se da en el conjunto global de un perfil de usuario, configurado por sus distintas actividades en línea. Estas pueden marcar una tendencia de consumo, que, como lo afirma Scolari (2008, 2015), se da gracias a la ecología de medios, a la relación que se da entre un medio y otro y que permite la existencia de lo transmedia.

Lo *episódico* exige una revisión de la experiencia particular del medio en el que se interactúa. Si el componente integrado da sentido de totalidad a la experiencia transmedia, el componente episódico le da la naturaleza específica y concreta, diferente a la de otro medio digital. Para Twitter y Facebook, la experiencia de uso, la lógica de colaboración, los modos de escritura y de propagabilidad de información operan en condiciones diferentes, y lo mismo ocurre en el caso de las páginas web, las aplicaciones, los foros en línea y los correos electrónicos, entre otros medios. Todos y cada uno de ellos, por su naturaleza identitaria, se convierten en especies únicas que exigen a los usuarios diferentes capacidades y modos de navegar, interactuar y consumir información.

El componente *interactivo* depende de la naturaleza del medio. En otras palabras, los modos de interacción varían entre uno y otro medio, como es el caso de la publicación de una entrada o de un artículo en una red social o la participación en un foro. Las formas de interactividad deben ser condiciones de uso en la experiencia transmedia, en la medida en que permiten comprender la manera como los usuarios viven la experiencia digital, qué tan grata esta puede ser y cuáles son sus consecuencias.

Finalmente, está el componente *disperso*. La experiencia digital no se sostiene en el tiempo ni en el espacio. La publicación de una entrada, de un enlace, de una colaboración se dan de manera instantánea, a la vez que única. Cada publicación, cada trino es una experiencia única y volcada en una serie de microhistorias que no se unen de manera intencionada. La historia-mundo es el universo del enlace, del comentario, de la imagen que se sube a la red social con el fin único de un “Me gusta”, de un comentario. La expectativa de retroalimentación se vuelve el pretexto para compartir otra imagen u otro episodio en una red social. El enlace secuencial se da en la medida de la instantánea de la historia, más que en su tema implícito.

En consecuencia, los episodios son islas de información que tienen sentido en la confluencia más que en la secuencialidad de una historia-mundo completa que una los segmentos. La unidad se da en la dispersión, en la sensación de interconexión que crea la ecología de medios, a la vez centrada en una experiencia de tránsito, de intercambio

entre usuarios, de generación de información instantánea y de discurso en línea. Es una especie de danza digital de comentarios que crean un universo narrativo que constituye lo transmedia y que refuerza las historias en colaboración.

La relación hombre-máquina

Sin duda alguna, esta manifestación de lo transmedia ha transformado las relaciones humanas, ahora vinculadas al espacio de los medios. Este impacto digital en la construcción identitaria de las personas se puede explicar con los argumentos de Simondon (2013). Este autor propone considerar en las interacciones del hombre con las máquinas la importancia de una serie de relaciones de mutua conciencia, además de los valores vinculados a estas relaciones. Dice que es necesario incluir la conciencia de la naturaleza de las máquinas en las relaciones culturales y sociales, pues de no hacerlo se tendería a pensar en aquellas como una amenaza para la vida humana.

Esta idea, anclada todavía al discurso moderno del temor a lo otro, a lo diferente (Bauman, 2007), puede traer consecuencias negativas en la manera como se construyen las relaciones con las máquinas; cualquier idea que vaya en contra de la supuesta unicidad de pensamiento derivará en miedo, agresión y prevención. En otras palabras, es preciso dejar la metáfora de la máquina como amenaza para la vida humana, al estilo de robots asesinos vinculados a una inteligencia artificial que va en contra de su creador. Es preciso considerar, más bien, como lo afirma Bauman (2007), la variedad, la posibilidad de la divergencia, como el único consenso posible en tiempos de la Posmodernidad o Modernidad líquida.

El sentido de lo global no puede estar encapsulado en esos grandes relatos unificadores que daban sentido de totalidad al proyecto moderno, pues estos se convierten en pretextos para que la diferencia sea considerada peligrosa, engañosa, carente de verdad y apartada de la sociedad. En otras palabras,

Sobrevivir en un mundo de contingencia y diversidad es posible a condición de que cada diferencia reconozca la otra diferencia como la condición necesaria para la preservación de la misma. La

solidaridad, en contraste con la tolerancia, su versión más ligera, implica la disposición de pelear y unirse a la batalla por el bien de la diferencia del otro, no de la propia. La tolerancia se centra en el ego y es contemplativa; la solidaridad se orienta a lo social y es militante. (Bauman, 2007, p. 435)

De acuerdo con lo anterior, se requiere pensar de otra manera la forma como se establecen las relaciones con los artefactos que dan vida al mundo digital y sus consecuencias en la vida de las personas. Walz (2014) propone la idea de hablar de *medios de comunicación simbólicos*, a través de los cuales ya no se pueden distinguir con precisión emisores, receptores, mensajes e interfaces. En sus palabras: “Somos medios de comunicación simbólicos cuando nuestros cuerpos culturales y biológicos se fusionan, según el fenómeno de lo real y lo virtual se fusionan también” (p. 21).

El cuerpo cultural (el artefacto electrónico, la interfaz de uso) se vincula de manera interdependiente con el organismo biológico (el ser humano), creando las condiciones para una interacción en la que se construye información que retroalimenta a los dos cuerpos (cultural/biológico). Y como en cualquier relación o interacción, trazas, huellas, ecos, fragmentos de comunicación se van acumulando en esos cuerpos que se transforman en un contexto de interacción complejo, de tal manera que permiten rastrear su historia de intercambios.

La idea de la *comunicación simbólica* que expresa Walz (2014) pareciera innovadora y revolucionaria para los tiempos digitales que se viven actualmente, pero es el eco aumentado y expandido del manifiesto *cyborg* propuesto por Donna Haraway (1991). Al recorrer las páginas de este manifiesto, se ingresa al mundo posible de la hibridez de géneros, cuerpos, sexos y formas de dominación y resistencia de los cuerpos modernos.

Haraway construye su manifiesto como una provocación para un feminismo liberador, y no centrado en las categorías dicotómicas de la sociedad occidental. Para ello, recurre al concepto de *cyborg*, como expresión idónea de la relación hombre-máquina, y lo aplica a la revolución feminista para articular una nueva forma de explicar las relaciones de poder entre hombres y mujeres. En palabras de Haraway:

No es solo que la ciencia y la tecnología son medios posibles para una gran satisfacción humana, así como una matriz de complejas dominaciones, sino que la imaginería del *cyborg* puede sugerir una salida del laberinto de dualismos en el que hemos explicado nuestros cuerpos y nuestras herramientas a nosotras mismas. (1991, p. 16)

Explicar los cuerpos con la metáfora del *cyborg* resulta conveniente porque no naturaliza la experiencia del cuerpo humano como algo dado y predeterminado. Como sostiene Haraway, el ser humano es una máquina, y el fenómeno *cyborg* lo potencia y lo expande, al dotarlo de una nueva forma de experiencia con el mundo. “Un *cyborg* es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción. Realidad social que es vivida como relaciones sociales, nuestra construcción política más importante, un mundo de ficción cambiante” (p. 1).

Si se piensan los argumentos del construccionismo social (Gergen, 2016), de acuerdo con el reto de pensar estas nuevas formas de interacción posibles entre el hombre y la máquina, la investigación en psicología debe abocarse a dos tendencias principales: tratar de desligarse de las clásicas descripciones sobre el interés por el control y predecir los comportamientos humanos específicos, muchas veces aislados del contexto social en el que emergen.

Gergen resume dichas tendencias de esta forma: “En mi punto de vista, dos formas de investigación son especialmente favorecidas en este momento, la investigación que concierne a problemas sociales urgentes por una parte y al cambio social activo por otra parte” (p. 8). En otras palabras, los temas sociales actuales, de la vida cotidiana, deben verse como agendas principales para una lectura social y psicológica que permita comprender el entramado de relaciones que se construyen en la esfera digital.

Las relaciones humanas en los entornos digitales

Las ciencias sociales han encontrado la necesidad de mostrar las nuevas configuraciones que surgen en el mundo digital y que permiten reestructurar la manera como se comprenden las relaciones

entre los seres humanos, sus ecosistemas digitales (Park *et al.*, 2018; Scolari, 2015) y la interpretación de las experiencias en las que median artefactos digitales y sus entornos. Una de estas líneas de interpretación se puede recoger en el creciente número de estudios e investigaciones sobre las comunidades en línea. La emergencia de estas comunidades configura formas de relación específicas entre sus miembros, y esto requiere la creación de un marco regulatorio concreto para reglamentar las maneras como se crean las normas dentro de una comunidad y la expresión de estas normas entre sus miembros (Ivati y Chua, 2019).

De aquellas formas de relación emergen nuevos fenómenos de interés para el estudio de la identidad social, como es el caso del anonimato en las comunidades en línea, que para Kim, Lee y Lee (2019) reconfigura la manera como se expresa el comportamiento humano e incide en la influencia de la identidad de dichos grupos.

Los aspectos relacionados con la intención en las formas como se entablan las comunicaciones en las comunidades en línea, como lo afirman Tsai y Hung (2018), están vinculados al concepto de *verdad interpersonal*, que se refuerza con el paso del tiempo y genera procesos de identificación más sólida entre sus miembros. En otras palabras, se genera un doble proceso de identificación personal que se transfiere a la comunidad, y esto permite entender la intención de los miembros de crear verdades interpersonales.

Dentro de la extensa lista de fenómenos asociados al estudio de las comunidades en línea está el desarrollo de la manera como se recomiendan amigos en las redes sociales (Zhang *et al.*, 2018) o la comprensión de aspectos de la identidad colectiva asociados a la agresión en general (Sparby, 2017) y a la agresión a celebridades (Ouvrein *et al.*, 2018). Asimismo, están el uso indebido de los perfiles de otros usuarios, que se denomina *fraping*, lo que implica la alteración intencional del contenido de las redes sociales de usuarios específicos con el fin de crear confusión o generar malestar (Moncur *et al.*, 2016), o aspectos relacionados al ciberacoso en la sexualización de los avatares promovidos en espacios virtuales (Behm-Morawitz y Schipper, 2016).

La construcción del yo en el mundo digital

Otro aspecto significativo de estas nuevas configuraciones relacionales se da frente a los conceptos de *identidad personal* e *identidad social*, las relaciones interpersonales y las autorrepresentaciones del yo en el mundo digital. Sin duda alguna, la autorrepresentación de la identidad en línea se puede dar en contextos virtuales, gracias a la emergencia de una relación, como lo sostienen Mishra e Ismaili (2017), entre las múltiples facetas de las identidades en línea y las prácticas de microcelebridad, lo que permite comprender la importancia de mostrar contenidos en red a una audiencia extensa.

La variedad de emergencias de las diversas identidades en línea se refleja en la manera como las personas terminan sus relaciones de pareja en redes sociales (Haimson *et al.*, 2018), la importancia del uso de las *selfies* frente a la relación de la autoobjetivación y la imagen del cuerpo en mujeres jóvenes (Veldhuis *et al.*, 2018), el uso de memes en relación con la construcción de la identidad colectiva en redes sociales (Gal *et al.*, 2016; Procházka, 2018) o el uso de grafitis en el mundo virtual (Márquez, 2017). Incluso en el campo de los videojuegos, se pueden encontrar estudios sobre la relación entre la experiencia de los juegos masivos en línea y la formación de identidad en jóvenes y adultos, así como sobre el rol que se deriva para la formación de identidad social (Bacchini *et al.*, 2017; Kaye *et al.*, 2017).

De acuerdo con los planteamientos de Nagy y Koles (2014), es preciso considerar un modelo conceptual de la identidad virtual como una manifestación idónea en la transformación de la identidad humana en tiempos de la era digital. Para los autores, este modelo implica que: “la construcción de la identidad virtual está basada sobre varios macroniveles o factores basados en la comunidad, incluyendo guiones narrativos, intimidad virtual, comunidad virtual y cultura virtual material” (p. 286). Estos niveles configuran una apuesta muy valiosa para comprender la lógica implícita de las relaciones virtuales, que tienen una estructura muy diferente a la de las relaciones en el mundo análogo.

Las relaciones virtuales recuerdan lo que Haraway (1991) llamó “la informática de la dominación”, que se expresa en el cambio social

creado por el capitalismo industrial. Dicho cambio parte de la transformación de una sociedad orgánica e industrial (moderna) hacia una sociedad conectada por sistemas de información polimorfos, en la que las ortodoxas dicotomías modernas transitan hacia una informática interconectada y en red (de la representación a la simulación; de la novela burguesa y realista a la ciencia ficción y posmoderna; del organismo al componente biótico, de la profundidad e integridad a la superficie y el límite).

Por todo lo anterior, que solo constituye un mínimo extracto del innumerable volumen de investigaciones y acercamientos sobre la relación entre el hombre y la tecnología en ciencias sociales, el estudio de las manifestaciones del yo en la era digital merece una atención especial por parte de la psicología contemporánea.

El siguiente apartado muestra una aproximación a estas reflexiones en el campo de la educación e indica las principales transformaciones que se han generado en la relación enseñanza-aprendizaje. Estas transformaciones no solo se expresan en los dispositivos o tecnologías asociadas al proceso de enseñanza, sino también en la construcción de una lógica cognitiva de la colaboración y del intercambio de historias y en la generación de competencias digitales para los actores de la comunidad educativa. El capítulo cierra con la propuesta de algunos retos para abordar el problema de interés desde la psicología construccionista y la psicología cultural.

La escuela y el mundo de lo digital

Transplataforma y transcontenidos en las prácticas educativas

Resulta complicado en estas páginas hacer afirmaciones novedosas sobre las relaciones entre las tecnologías de la información y la comunicación, la escuela y, en general, la educación. Castañeda (2019), para solo incluir dos visiones, revisa algunos retos vinculados a dicha relación con miras a consolidar una definición actualizada sobre la tecnología educativa y a entender cómo se debería investigar en esta. Asimismo, considera el uso político y social de las tecnologías en el aula y las repercusiones en el mundo cognitivo de los docentes y los estudiantes.

Atención especial merece, para la autora, pensar en lo que se entiende como *agenda digital*, en términos de nuestra competencia por lograr un control y una adaptación en el mundo digital.

En la misma línea de Castañeda (2019), Mañas y Roig-Vila (2019) mencionan la creciente necesidad de la educación en la formación de ciudadanos digitales. Concluyen que: “Dadas las características globalizadas de nuestra sociedad actual, la tecnología aplicada a aspectos formativos puede resolernos la necesidad de transmitir y expresar ideas y habilidades esenciales para un ser humano integral en estos tiempos” (p. 85).

Como se ha visto con estos dos autores, el impacto de la tecnología no incluye solo los artefactos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también una lógica de pensamiento diferente. Así, se requiere un marco filosófico que oriente dicha lógica y permita comprender lo que significa el mundo digital frente al proyecto de la cibercultura. En este sentido, Levy (2004, 2007) ha mostrado su interés por comprender cómo este nuevo proyecto universal afecta, en diferentes órdenes de significado y acción, a todas las esferas sociales a escala global. La educación, en consecuencia, no se queda atrás frente a estas transformaciones socioculturales.

Con el propósito de entender cómo la era digital interviene en el desarrollo de la educación actual, es necesario pensar en un texto reciente de Levy (2018) que lleva por título: *Cómo utilizo la web social en mis clases de la universidad*. En esta entrada de blog, el autor francés reflexiona sobre su experiencia con los medios sociales en una clase de comunicación social que imparte en la Universidad de Ottawa.

Por un lado, el autor habla de la necesidad de pensar en escenarios transplataforma y transcontenidos para comprender el uso de las redes sociales dentro de las aulas de clase. Al respecto, afirma:

Lo importante no es ni la plataforma, ni el *software* ni la recolección de recursos, sino las habilidades cognitivas transplataforma y transcontenidos cuyas prácticas educativas deben estimular la adquisición. No es Twitter quien debería centrar la atención de los estudiantes, sino el aprendizaje de la claridad, de la brevedad

y de la síntesis en un diálogo donde se construye el conocimiento reflexivo. (2018, párr. 9)

El método que utiliza Levy en sus clases es muy sencillo. Les pide a los estudiantes, en su constante sentido de colaboración, crear un numeral en redes sociales (la lista de redes se puede extender a Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, entre otras) vinculado a un tema particular del curso de comunicación social. A partir de este numeral, mientras se desarrollan las clases, los estudiantes pueden usar sus equipos electrónicos para hacer comentarios, preguntas y reflexiones sobre el contenido visto en las redes sociales.

Por el otro lado, como un complemento a las redes sociales, los estudiantes cuentan con un repositorio en una plataforma de curación de contenidos, a modo de espacio alternativo de colaboración en tiempo real, para subir el material de la clase, sus propios trabajos y textos de interés. Cada cierto tiempo, el curso y el director revisan la actualización de los comentarios hechos a través del numeral, con el fin de hacer precisiones u ofrecer respuestas a las dudas posteadas dentro del espacio de clase. Dicha retroalimentación sobre el uso de esta estrategia transmedial complementa la experiencia de clase cara a cara.

Este ejercicio, advierte Levy, es muy útil en la medida en que crea un entorno de colaboración en el que los estudiantes pueden comparar sus competencias de acceso a la información y reflexionar sobre el tipo de contenidos que suben. Levy afirma frente a esto que

Cualesquiera que sean las instituciones en las que trabajan, creo que los maestros deben construir con sus estudiantes comunidades abiertas de práctica, de diálogo y de reflexión utilizando las plataformas gratuitas que son ya utilizadas por los alumnos y el público en general. Las plataformas cerradas levantan muros virtuales que bloquean los contactos transversales relevantes con expertos y otras comunidades de aprendizaje. Por el contrario, el uso de plataformas abiertas inscribe decididamente a la Universidad —y más generalmente la escuela— en el nuevo espacio público. (2018, par. 9)

Incluso Levy, con sus argumentos a favor del progreso del conocimiento que circula en las redes sociales, propone que la forma como se podría ver el adelanto en el desarrollo cognitivo de un estudiante no sería a través de la obtención de un título o un crédito, sino del registro de: “todas las transacciones pedagógicas públicas en las que ha participado [...]: prácticas, diálogos, obras que atestiguan las competencias y el pensamiento desarrollados” (2018, párr. 14).

Esta es la propuesta de Grech y Camilleri (2017), quienes realizaron un informe para la Unión Europea denominado *Blockchain in Education*. En este documento, los autores introducen los principios del *blockchain* y sus potenciales consecuencias en el sector de la educación. Discuten las implicaciones de esta cadena de bloques de información con el fin de ver sus posibles usos y aplicaciones en contextos educativos, de acuerdo con el estado actual del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Del ejercicio propuesto por Levy con sus estudiantes de comunicación social, se desprenden tres ideas relevantes. La primera tiene que ver con el uso de las plataformas de colaboración aplicadas al entorno de los contextos educativos. Uno de los intereses de la escuela en general ha sido incorporar progresivamente una serie de tecnologías para el uso dentro de las aulas, y los avances han sido significativos. Sin embargo, como lo advierte Levy, dicho sistema de información, en términos ecológicos (Scolari, 2013), ha creado un nicho propio (exclusivo para el sector educativo) que poco a poco se ha apartado del flujo de otros sistemas de redes de colaboración.

Para no ir muy lejos, el uso extendido de Moodle y otras plataformas de creación de contenidos aplicados a la educación, si bien cumple una función importante dentro de las universidades, es una red que levanta muros hacia afuera. Basta observar que quienes constituyen el público objetivo de Moodle, de los sistemas de cursos virtuales y de otras tecnologías educativas hablan hacia e interactúan con la comunidad académica, sin que exista un real impacto en la sociedad del conocimiento.

Levy, al extender el ejercicio de clase creando redes de colaboración en Twitter o Facebook, rompe esos muros y extiende la propagabilidad

del conocimiento al espacio público, lugar al que (no nos digamos mentiras) siempre ha temido el sector educativo, ya que no forma parte de su saber-lugar. La centralidad excesiva de la educación, que desde siempre denunció Martín Barbero en su obra (De Moragas *et al.*, 2017), en tanto saber-poder como estrategia de la escuela, ha levantado en tiempos de la cibercultura un muro en apariencia sutil, pero que sigue siendo, digan lo que digan, un muro.

Con las tecnologías electrónicas, los entornos educativos afirman que ya no hay muros, pero al crearse sistemas de información exclusivos del ámbito educativo se incurre en una contradicción, ya que solo los estudiantes y los profesores pueden tener acceso a ellos. Así, el sistema de envío de las evaluaciones tiene la misma lógica del examen en un pupitre, salvo que ahora se hace el envío a un correo electrónico; los foros son largas enumeraciones de comentarios entre los mismos estudiantes, como si fuera una clase en la que solo se registran los comentarios en un texto plano.

Lo anterior confirma la tesis de más de treinta años de Martín Barbero, según la cual la escuela teme abrir sus puertas al saber mosaico que devino en la llegada del mundo de la tecnología multimedia (en su momento) y ahora en el mundo digital.

La apuesta de Levy es crear el espacio para un saber-flujo en el que las planeaciones excesivas sobre lo que se espera enseñar ya no estén limitadas a un objetivo inamovible. Esto no quiere decir que no exista un control o, mejor, un seguimiento de esta forma de saber, sino que su esencia sea la interconexión, la propagabilidad del saber mediado. Esto permite considerar, como soporte para el uso de redes sociales en la escuela, los aportes de Jenkins, Ford y Green (2015) acerca del concepto de *propagabilidad*. Los autores lo definen como el “potencial —tanto técnico como cultural— del público a la hora de compartir contenido con sus propios propósitos, ya sea con el permiso de los titulares de los derechos o en contra de sus deseos” (p. 27).

Con la llegada de la era digital y de la posibilidad que los usuarios tienen de intervenir en la forma como quieren ver la información en internet, muchas comunidades y usuarios pasaron de ser meros observadores de contenidos a ser productores de los mismos. Ya es un hecho

claro que las redes sociales son la expresión máxima de este intercambio de información. En este sentido, “el concepto de ‘propagabilidad’ conserva lo que era útil de modelos de comunicación anteriores, la idea de que la eficacia e impacto de los mensajes se incrementa y expande gracias a su circulación de persona a persona y de comunidad a comunidad” (Jenkins *et al.*, 2015, p. 45).

Si se aplica este principio a la forma como se generan espacios de enseñanza-aprendizaje en la escuela, como afirma Levy: “Lo que hay que aprender no puede ser ya planificado ni definido con precisión, con anterioridad” (2007, p. 130). De este modo, se debe pensar en espacios de conocimientos emergentes, en los que los sentidos de apertura, de flexibilidad y de flujo deben considerarse más que el proceso lineal y tradicional de ‘el docente enseñando al estudiante unilateralmente’.

Ante este panorama, Levy propone un modo de conocimiento inspirado en el proyecto de la cibercultura: se trata de la simulación. Se pueden considerar dos formas de conceptualización de la simulación. Por una parte está la propuesta de Frasca (2003), quien afirma que *simular* es extrapolar un sistema (fuente) por medio de un sistema diferente (también llamado *modelo*). Esto permite que se puedan sacar conclusiones sobre el sistema fuente y saber cómo reacciona en el espacio del sistema secundario. Si se piensa en algún juego de video en términos de simulador, como Gran Turismo 6 (juego de simulación de conducción de autos reales en pistas y calles reales), se pueden ver expresadas las condiciones reales de la conducción sin que haya un peligro mortal en el caso de que un jugador nunca haya manejado un automóvil. Este concepto de Frasca está vinculado, de forma específica, a la experiencia de los videojuegos.

Por otro lado, de manera más filosófica, Levy apunta a su propio concepto y afirma: “se trata de una tecnología intelectual que demultiplica la imaginación individual (aumento de la inteligencia) y permite a los grupos compartir, negociar y refinar modelos mentales comunes, cualquiera sea la complejidad de estos modelos (aumento de la inteligencia colectiva)” (2007, p. 138).

Las interfaces digitales que hacen posible cierto tipo de simulaciones (pues la simulación no es exclusiva de lo digital) potencian

el sentido de pensamiento e imaginación al ofrecer a los usuarios diferentes vías de respuesta ante una situación particular. Así, expanden no solo las maneras para abordar un problema, sino también crean nuevas interconexiones con los usuarios. Esto se puede ver reflejado en estudios concretos en el contexto de la educación, en el que los espacios dentro y fuera del aula (mediados por tecnologías) incrementan, para el caso de Aagaard (2017), las relaciones espaciales imaginarias, al combinar patrones de relaciones espaciales dentro del aula que se extienden al complementarse con el uso de tecnologías educativas. Asimismo, Silva *et al.* (2017) discuten el uso teórico de las perspectivas asociadas al trabajo en red de colaboración por clústeres en escuelas con vulnerabilidad social, con el fin de reconocer estrategias comunitarias para implementar en estos espacios de aprendizaje.

En el campo de la incorporación de estrategias tecnológicas centradas en el uso colaborativo, se pueden mencionar, entre otros, la adopción del sistema Massive Open Online Courses (MOOC), que es una forma de crear clases virtuales con una participación activa por parte de todos los integrantes del curso. La ventaja de este sistema es que amplía la forma de acceso a otras formas de contenido por parte de los estudiantes, a la vez que reduce los costos administrativos en educación. Son sabidos los beneficios en términos de acceso a la educación no formal y la movilidad virtual académica (Aparicio *et al.*, 2019; Larionova *et al.*, 2018; Reich y Ruipérez-Valiente, 2019; Yang *et al.*, 2019).

Las pedagogías transformativas

Un área de desarrollo de la relación entre las tecnologías de la información y distintos aspectos vinculados a la educación (como la formación de maestros, el desarrollo de modelos pedagógicos, entre otros) se ha venido trabajando desde la década de los noventa del siglo pasado, bajo el rótulo de *pedagogías transformativas*. Esto, con miras a encontrar nuevas formas de comprender los procesos de aprendizaje a la luz de los cambios que vive la sociedad actual, las nuevas formas

de organización social y, en general, los cambios sociales a los que se enfrenta la cultura en educación.

Para Cela-Ranilla *et al.*, (2017), por ejemplo, esta pedagogía debe impulsar en la formación de los maestros una competencia digital, con cuatro componentes básicos: “las habilidades digitales básicas, la competencia didáctica con las TIC, las estrategias de aprendizaje y la formación o capacitación digital” (p. 407). La apuesta de los autores es que los docentes realicen un ejercicio de deconstrucción del sistema educativo, en el que se permeen aspectos de compromiso crítico frente al quehacer educativo y, en consecuencia, se promuevan espacios de innovación educativa con el fin de crear entornos de participación y colaboración con sus estudiantes.

En la misma línea del desarrollo de estrategias críticas para la formación en espacios educativos, se pueden mencionar los aportes de DeGennaro (2018), quien trabaja con la organización sin ánimo de lucro: Desbloqueando Historias Silenciosas (Unlocking Silent Histories). En su artículo, expone su experiencia de trabajo con un grupo de jóvenes indígenas: un ejercicio en el que ellos muestran su visión del mundo, a partir del aprendizaje tecnológicamente conectado, de manera crítica. Está expresado en pequeños documentales. La autora propone que este tipo de estrategias centradas en los paisajes digitales permiten la expresión de prácticas educativas alternativas.

En el mismo sentido, se puede mencionar el uso de lecturas de ficción para promover el aprendizaje transformativo, en especial la lectura de microhistorias de ficción (Hoggan y Cranton, 2015).

Si bien este texto no se circunscribe de manera específica al entorno digital, sí promueve tres categorías importantes: promoción del cambio en la lectura, nuevas perspectivas holísticas sobre la lectura y fomento de las reflexiones críticas sobre la lectura, lo cual se puede aplicar a las nuevas literacidades que emergen en el espacio de la lectura hipertextual.

Otros autores reflexionan sobre el estatuto de producción de conocimiento dentro de la pedagogía transformativa —específicamente orientada a encontrar aspectos teóricos que den cuenta del estado de esta pedagogía— a partir de la teoría socioconstructivista y el estudio de la literatura, el arte y la tecnología (Kupferberg, 2017),

el impacto de las tecnologías digitales en la expresión del lenguaje, la lectura, la escritura, la imaginación y el pensamiento crítico (Cladis, 2018), el uso del *big data*, los sistemas de información para el desarrollo de pedagogías recursivas y la mediación dentro de los contextos educativos (Greenhalgh-Spencer y Jerbi, 2017; González-Sancho y Vincent-Lancrin, 2016; Hartong, 2016; Reinerstsen, 2014; Yadav *et al.*, 2018).

Los niños y las tecnologías digitales

Otro aspecto no menos importante es la relación entre la niñez vinculada a la escuela y el uso de las tecnologías. De acuerdo con Hatzigianni (2018), es preciso realizar un ejercicio crítico en el que las tecnologías digitales no sean vistas como una herramienta necesaria para la preparación en la escuela. El autor afirma que “las nuevas tecnologías deben ser vistas como un componente esencial para los procesos educativos integradores que cambian constantemente y no deben darse por sentados” (p. 177). En este sentido, se debe considerar un nuevo marco de comprensión del uso de estas tecnologías, entendidas como un proceso y no como un producto, centradas en el cómo y no en el qué. De esta manera se puede promover una educación centrada en eliminar estereotipos e inequidades, identificar problemas y pensar soluciones.

Además de lo anterior, las tecnologías digitales están de forma permanente en la vida de los niños, por lo que deben considerarse los tipos de uso que estos les dan, así como la manera como interpretan los datos, encuentran respuestas innovadoras y permiten el trabajo colaborativo. El docente, por su parte, debe encontrar espacios que promuevan el sentido crítico, celebren la diversidad y permitan la empatía y la tolerancia. En otras palabras, se debe enfatizar en el desarrollo de una práctica reflexiva, orientada hacia el ciclo acto, reflexión, evaluación. En este contexto, el fin de la tecnología es que el aprendizaje de los niños sea visible (con fines de documentación), por lo que su voz y su participación activa es fundamental y debe recibir todo el apoyo posible (Hatzigianni, 2018).

Yelland y Gilbert (2018) describieron su experiencia con el uso de tabletas en un grupo de 49 niños de Preescolar de una ciudad metropolitana. Realizaron dos actividades: 1) uso de la cámara digital para hacer trabajo de campo y reflexionar sobre la experiencia; 2) búsqueda de información con fines investigativos y de creación de libros digitales. El estudio se orienta a los principios del aprendizaje centrado en las multiliteralidades y la multimodalidad.

Para los autores, la tableta aumenta las oportunidades disponibles de aprendizaje para los niños. Los enfrenta a un aprendizaje multimodal que incorpora las dimensiones lingüística, visual oral, auditiva y espacial. Además, estimula su curiosidad y sus ganas de explorar, y esto los conduce a nuevos descubrimientos (2018, p. 160). Vale aclarar que la tableta ofrece la posibilidad de modificar y redefinir el aprendizaje, al repensar aproximaciones teóricas, y amplía el repertorio disponible de estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, Van Haren y Kiddy (2018) y Yelland y Arvanitis (2018) reflexionan, en el primer caso, sobre la importancia de las nuevas estrategias pedagógicas en el concepto de *ambiente y cuidado con el entorno*, a partir del cuidado de un jardín comunitario con niños de jardín. En el segundo caso, reflexionan sobre la importancia de aplicar diferentes estrategias de uso de las tecnologías según los estudiantes con los que se trabaja y los propósitos del entorno educativo. Sin duda alguna, afirman los autores, el uso de estos recursos digitales incrementa la colaboración y el uso de la creatividad y la imaginación, al crear respuestas innovadoras a problemas complejos.

Como se ha visto, la incorporación de una pedagogía transformativa en el aula implica el desplazamiento de lo que se ha considerado hasta ahora central en los modelos pedagógicos tradicionales. Es preciso, como lo afirman Lally, Sclater y Brown (2018), crear espacios en el aula para que se visualicen las nuevas pedagogías en las relaciones entre tecnología, aprendizaje y cultura. Los autores mencionan la importancia de reconocer los *espacios de aprendizaje*, es decir, todo diseño, *software* y elementos de infraestructura que contribuyan a crear

un aprendizaje mejorado en la tecnología para las actividades y las comunidades educativas (2018, p. 228).

Asimismo, deben atenderse las necesidades relacionadas con la infraestructura y los nexos entre tecnologías, aprendizaje y cultura, además del desarrollo de teorías en pedagogía que tengan un componente interdisciplinar, como es el caso de los aportes de los mundos virtuales, para el desarrollo de comunidades de aprendizaje. En otras palabras, debe realizarse una serie de acuerdos conceptuales para ver los aportes de las nuevas tecnologías a la educación —en términos de la sociología de la educación, las ciencias de la información, entre otras áreas—, por ejemplo, para ver cómo pueden contribuir al entendimiento de pedagogías de sustentabilidad.

Por todo lo anterior, en las siguientes líneas se enuncian algunas ideas que pueden consolidar estrategias para dar paso a estas nuevas pedagogías vinculadas al mundo de la era digital. En esta se asiste, con creciente interés, a una suerte de escape del aula de clase, para convocar espacios colaborativos que permeen el proceso de enseñanza por parte de los estudiantes.

Para comenzar, no hay que olvidar los aportes de la inteligencia colectiva en este proyecto del saber-flujo desarrollado por Levy. Así, para Sánchez (2014), es preciso iniciar con una crítica sobre los modelos educativos actuales, que en muchas ocasiones limitan la experiencia de potencialización de la inteligencia colectiva. En palabras del autor,

Los sistemas de inteligencia colectiva más eficaces son los que propician la construcción de comunidades donde las personas ya no entran, buscan, cogen y salen de manera anónima, sino que permanecen para conversar, crear, compartir, ‘estando’ con otros y habitando un espacio donde son reconocidos. (p. 10)

En este sentido, diferentes aproximaciones al estudio de las tecnologías, la inteligencia colectiva y el uso de la hipertextualidad confirman la tesis de Levy frente al creciente interés por generar espacios de colaboración en los que exista un juego de relaciones alrededor del aprendizaje y que permitan la emergencia de conocimientos distribuidos y orientados a la colaboración y a la construcción de saberes conjuntos.

Entre estos aportes, está el permanente cuestionamiento a las transformaciones del mundo de la enseñanza, en la velocidad que implica el paso a la era digital, y sus consecuencias en las teorías del aprendizaje mediado por las TIC (Almenara y Llorente, 2015); experiencias de innovación educativa a través del uso de redes sociales (Facebook), para la promoción de la interactividad y la autonomía (Álvarez y González, 2016); la simulación de espacios para promover la inteligencia colectiva en estudiantes universitarios, mediante la creación de narrativas transmedia (Rodríguez *et al.*, 2015); el uso de juegos de realidades alternativas vinculadas a los espacios de clase (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015), y en general, el uso extendido de las narraciones transmedia como una estrategia para la alfabetización en esta manera de construir historias (González-Martínez *et al.*, 2018). A lo anterior debe sumarse la incorporación de las competencias espaciales que se deben trabajar para estimular dicha construcción narrativa (León, 2018).

Quiero detenerme en dos aspectos fundamentales de todas estas experiencias vinculadas al uso de redes sociales y artefactos digitales. Según Almenara y Llorente (2015), el objetivo de estas transformaciones no se debe vincular de forma exclusiva al artefacto en sí mismo (al instrumento tecnológico), sino a la integración que de él se hace en la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, en primer lugar, las propuestas de Levy (2007) y de Scolari (2008, 2015) frente a la ecología de los medios deben instaurarse en el aula de clase en tanto experiencias de exploración del contenido y una propagabilidad que se expanda a una diversidad de plataformas interactivas. De este modo, se propicia en la comunidad académica la interconexión de saberes, y estos se potencian con los comentarios y la retroalimentación de otros usuarios. En otras palabras, es preciso alimentar la generación de narrativas transmedia que logren la expansión de mundos posibles, no necesariamente vinculados al aula de clase. Como afirman Albarello y Mihal (2018),

La narrativa transmedia constituye, en el caso analizado, un vehículo que posibilita visualizar y circular saberes y producciones de los alumnos en su carácter de productores, usuarios y *fans*. Esto

ha sido posible gracias a la preocupación por generar debates sobre problemas de distinta índole que pueden ser abordados transversalmente, como la alteridad. (p. 243)

Esta generación de narrativas transmedia no debe estar vinculada solo al saber de los estudiantes. Como lo mencionan Albarello y Mihal (2018), la construcción de estas narrativas se da en el saber-flujo de lo que los profesores tienen que decir y puede abrirse paso a la generación de contenidos fuera del aula, en los que una multitud de usuarios puedan vivir la estrategia de relatar historias, de crear y de compartir ideas y contenidos.

Este tipo de estrategias transmedia puede estar vinculado al uso de estrategias colaborativas en entornos virtuales de aprendizaje (Scarpeta *et al.*, 2015; Ricaurte-Quijano y Carli, 2016) y redes de colaboración (Rendón y Ortega, 2015). La posibilidad de construir historias en conjunto, en una diversidad de plataformas y redes sociales, permite configurar un campo de conocimiento que surge desde los intereses de los estudiantes (en su deseo de aprender) y de los docentes (en su responsabilidad de generar estrategias de aprendizaje). El ámbito de la educación debe abrir sus puertas a la era del conocimiento, mediada por la sociedad y vinculada al contexto de las experiencias culturales.

En segundo lugar, la educación no se debe servir de la tecnología solo en su definición de instrumento o apoyo a la docencia, sino que la tecnología debe formar parte de la experiencia educativa. Si se forman estudiantes que actúan con responsabilidad en el manejo de redes sociales, la incidencia de problemas como el acoso virtual, el *sexting*, la pornografía y otros delitos informáticos se disminuirá drásticamente, dado que el estudiante se va a apropiarse de la tecnología como extensión mental de su propia corporeidad, más que como mero instrumento de comunicación.

En definitiva, la tecnología está vinculada al ser humano más allá que como un mero instrumento, y la educación debe involucrarse en esas dinámicas socioculturales. La era digital es un componente indispensable en la formación de los estudiantes, y por esta razón deben generarse estrategias para formar personas en el mundo digital. La

vida en línea, al convertirse en un aspecto de la identidad, nos define como seres humanos.

Retos y oportunidades para la psicología contemporánea

Ante el panorama descrito en el apartado anterior, sin duda alguna la psicología actual debe estar en sintonía con el estudio y la comprensión del impacto y el desarrollo de la era digital en el quehacer cotidiano. En las siguientes páginas se ofrece una perspectiva cultural y constructorista social que pueda dar cuenta de la manera como los seres humanos se relacionan en este tiempo digital, más allá de descripciones centradas en el déficit o en la caracterización de comportamientos obsesivos o anormales frente a las tecnologías digitales. En este sentido, se propone una lectura narrativa de la experiencia humana que integre la creación de mundos posibles en el entorno de las tecnologías digitales, centrados en una educación colaborativa, crítica y propositiva.

Para comenzar, Marsico (2017) ofrece a la comunidad científica de la psicología cultural, a propósito del invaluable trabajo de Bruner, un manifiesto para la educación del futuro, centrado en cinco aspectos fundamentales. El primero sostiene que la educación es un “movimiento personal orientado a una meta, reestructura las vidas personales tanto en la escuela como fuera de ella” (p. 776). El segundo presenta la apuesta por la indeterminación de la educación, dado que “A cada paso, a medida que avanzamos hacia un nuevo nivel educativo, el horizonte avanza con nosotros” (p. 776). El tercero hace énfasis en que la psicología cultural sostiene que todos los fenómenos sociopsicológicos están en el límite entre el individuo y las diferentes formas de colectividad. En otras palabras, “Mi atención se centra en los fenómenos liminales en la educación de nuestro mundo contemporáneo globalizado” (p. 777). En consecuencia, el cuarto afirma que la expresión del discurso pedagógico debe tener un componente interdisciplinar, dado que las acciones se dan en contextos locales, atravesados por una diversidad de lecturas disciplinares. El quinto dice que la psicología cultural de la educación propende por contextualizar la experiencia humana, a través de la

integración entre el conocimiento teórico, los ejemplos metodológicos y las intervenciones culturales. Para seguir con Marsico,

la educación, desde la perspectiva de la psicología cultural, concierne tanto la práctica como a la teoría, y la práctica no consiste en meras acciones, sino que encapsula la teoría, mientras que la teoría ilumina el curso de la acción y ofrece un marco general para comprender la conducta humana. (2017, p. 777)

Este manifiesto propone un asunto central en la manera como la psicología cultural entiende la experiencia humana. Se trata del sentido de la creación de mundos posibles a través de y en las narrativas de la vida cotidiana. Esta creación de mundos posibles se da gracias a la emergencia del significado en su carácter narrativo, en el que se entrecruzan las historias pasadas, a la vez que se actualizan con las nuevas experiencias del presente.

Como lo afirma Bruner (citado en Marsico, 2017), somos agentes humanos que nos prolongamos en el tiempo, más allá de nuestras limitaciones biológicas, y esto es posible gracias a la organización narrativa de nuestras vidas. De este modo, si bien se está limitado biológicamente, el potencial de significado se construye gracias a las posibilidades de contar versiones del yo y la cultura en un contexto determinado. El mundo de la imaginación es posible en la medida en que no existan restricciones sociales ni culturales que limiten la experiencia humana. De todos modos, como es comprensible en todas las culturas, estas restricciones deben reconocerse, pues forman parte de los acuerdos intersubjetivos sobre cómo interactuar y convivir en la diferencia.

En ese sentido, Marsico (2017) propone que como seres humanos estamos sujetos a nuestras condiciones culturales particulares por una suerte de ‘ventana de posibilidad’, que es la que enmarca en una cultura en particular la posibilidad de “lidiar con las restricciones que nuestra naturaleza biológica nos impone y con las oportunidades que nos brindan los mundos culturales que creamos” (p. 775). Esta ventana de oportunidad, para el caso de la educación, debe abocarse a la perspectiva del límite de la experiencia como posibilidad de crecimiento.

Se vuelve importante, en consecuencia, el concepto de lo *liminal*, como un espacio de movimiento libre hacia la imaginación y la creación colaborativa. Este significado no es estático, pues la estructura social que deviene en el sujeto que está vinculado a ella mueve los límites de acuerdo con nuevas experiencias y posibilidades de transformación social. Según esto, la práctica educativa se convierte en un pretexto para el crecimiento personal-social, en la medida en que el significado sobre lo que es lo educativo sobreviva al paso de los días. En otras palabras, el proceso pedagógico no se consideraría estático, sino en una creación expansiva que permite albergar nuevas construcciones sociales de lo humano. Al respecto, Marsico (2017) dice lo siguiente:

Afirmo que los procesos pedagógicos conllevan *liminalidad*: los seres humanos se desarrollan en la medida en que su continuo proceso de construcción de significado crea, modifica y supera los límites de la mente y de la sociedad. Se forman mientras cruzan fronteras. (p. 778)

La frontera se vuelve porosa, y el salto a la incertidumbre se convierte en una condición para comprender el desafío de los procesos pedagógicos. La educación, en consecuencia, debe pensarse en tiempos de la era digital como una ventana de posibilidades para cambiar la lógica de construcción de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Más aun si se piensa en la indudable relación del hombre con sus artefactos culturales derivados de esta era.

De acuerdo con los planteamientos de Esteban (2002), el principal aporte de Bruner a la comprensión de una educación centrada en la construcción compartida del saber es el reconocer que el desarrollo humano no se da del mundo interior de la persona hacia fuera, sino que el mundo de los significados se crea de forma colaborativa, sobre todo en la generación de narrativas centradas en la experiencia cotidiana. En palabras del autor:

El auténtico aprendizaje, en este sentido, es ese que viene determinado por la significatividad, pero no aislada, sino compartida. Un mundo común de significados que no necesariamente puede ser objetivado y por tanto circunscrito o impuesto desde estrategias

científicas reduccionistas. Un mundo en el que el sentido se negocia, se dialoga, se expone, se narra, se interpreta, se explica, se comprende. Un mundo cultural de valores y significados que conforma, a través del relato, el desarrollo del individuo. (p. 256)

Frente a esta afirmación, la educación en la era digital debe propender por la propagabilidad del conocimiento a través de los relatos del yo sobre las experiencias de la vida cotidiana, insertadas en una diversidad de contextos educativos.

Así, el significado no sería un asunto de enseñanza (en su habitual uso de informar o dar a conocer algo a otra persona con el fin de que lo apropie y lo memorice), sino que la estrategia se movería al estado de la producción narrativa desde el saber hacer en el estudiante, para orientar la mejor opción cultural relacionada con dicha producción narrativa. No de otro modo, se entiende la *psicología popular* como el estudio de las comprensiones que se realizan en la vida cotidiana, movidas por deseos, sensaciones, curiosidades y justificaciones personales. De ahí, si el estudio de la psicología popular se da en términos de las acciones en su equivalencia intencional, las acciones expresadas en narrativas tendrían que comprenderse de forma situada y contextualizada.

Por otro lado, de acuerdo con el relativismo asumido y relevante que permea la obra de Bruner, se puede considerar que las asunciones y los presupuestos personales de un individuo son el producto de las tensiones entre sus deseos e imaginarios frente al mundo exterior, que ofrece una estructura que no siempre encaja con esos deseos e imaginarios. Dicho de otro modo, al derrumbarse la idea de *la verdad última*, convertida en un pragmatismo cultural y social, la experiencia de la persona no se da en un orden lógico explicativo, sino narrativo. Como lo afirma Esteban (2002), “No existe una sola forma correcta de construir el significado” (p. 257).

En consecuencia, las narraciones son el componente que define, delimita y permea de manera constante nuestra identidad. Así como nos construimos en las narrativas que creamos desde que nacemos, las instituciones culturales nos permean de manera permanente con

sus propias construcciones narrativas, las cuales incorporamos desde que nos relacionamos con los diferentes tipos de socialización. La memoria, en tanto proceso que se expresa en las narrativas, como lo afirma Esteban, “es un ejercicio histórico-dialógico de lenguaje compartido” (p. 258).

El yo narrativo que propone Bruner está comprendido como una privilegiada forma de ver el mundo, en el que intervienen modos de pensamiento y maneras de expresión verbal y no verbal. Con estas narraciones estamos, de manera habitual, construyendo y reconstruyendo nuestras versiones del yo, así como los modelos que la sociedad da de sus miembros. Es en este interjuego de versiones narrativas donde nuestro pensamiento se complejiza, en una diversidad de niveles que se mueven entre los círculos de las conversaciones con los vecinos, los discursos de las instituciones sociales y los espacios educativos con los que hemos interactuado. Esteban (2002), en este sentido, propone dos preguntas que vale la pena retomar para contextualizarlas con el uso actual de las tecnologías digitales:

¿cuáles son los recursos que la educación propone para la integración cultural y cómo los desarrollan las instituciones? ¿Cuáles son las constricciones del proceso de interacción escuela-cultura, tanto desde el punto de vista organizativo y social, como desde el punto de vista de los individuos en su acceso a los sistemas simbólicos? (p. 259)

Parece obvio que la respuesta a la primera pregunta sea que la educación ha incorporado en su discurso y en sus prácticas pedagógicas las tecnologías de la información y la comunicación para optimizar el trabajo en el aula. Sin duda alguna, este es un hecho que habla por sí solo, pero las distancias todavía son enormes en cuanto a la integración cultural.

Con mayor razón se pueden dar por sentados los argumentos expuestos por Levy (2018) sobre el aislamiento de la escuela, en su ilusión por mantener a salvo la esencia de su institucionalidad, permanentemente aislada de lo que ocurre en la vida cotidiana. Pareciera que aún quedan rezagos de una institución que sobrevive al mundo externo,

creando muros imposibles de escalar en defensa de los problemas sociales que no son bienvenidos en el contexto educativo.

Para exponer el ejemplo sobre el uso de las tecnologías digitales, siguen las resistencias frente a la integración de las redes sociales en el aula. Como advierte Levy, las tecnologías digitales creadas en el contexto educativo son incapaces de conversar con las redes sociales y con el entorno de plataformas digitales que hoy se ofrecen fuera de los contextos educativos. Pareciera que las constricciones de la escuela-cultura son de orden institucional, pues aún sobrevive la idea de que el estudiante no puede utilizar su teléfono celular en clase y que las tareas que se le colocan deben ser hechas en los portales educativos. Todavía persiste la lógica implícita del entorno cerrado del salón de clase, en el que el diálogo generativo entre docente y estudiante no se abre a otros actores virtuales que podrían aportar al proceso educativo. En todos los niveles de la educación básica, secundaria y universitaria, pareciera existir el tiempo del salón de clase, de los horarios predeterminados, del imperio simbólico que ha construido en el contexto educativo (llámese escuela, colegio, centro de capacitación o universidad) reglas artificiales de regulación de las interacciones y de las formas de conversación. Luego de una jornada de estudio, el estudiante, el docente, el administrador educativo vuelven a la vida cotidiana.

Paradoja de paradojas, estos tiempos artificiales creados por el universo educativo se insertan en las otras vidas de las personas (los estudiantes hacen sus tareas y trabajos en casa; los docentes recurren al tiempo de sus vidas personales para calificar entregas y seguir en el inmenso, agotador e infinito trabajo burocrático asociado a la academia; el administrador educativo planea sus actividades y desarrollo de currículos y actualizaciones fuera del espacio académico); el universo de la institucionalidad educativa se inserta y consume el tiempo que las personas usan en sus otras vidas. Además, gracias a la virtualidad del conocimiento, a la velocidad de los tiempos de la era digital y al trabajo en red, esta inversión del tiempo de trabajo se ha elevado exponencialmente, haciendo naturales estas prácticas, parte de la actividad laboral y académica.

Sin embargo, esas otras vidas narradas (la vida del padre, de la madre, del hijo, de la hija, del jugador de videojuegos, del aficionado, entre muchas otras) nunca o casi nunca se ven incorporadas en el contexto educativo. No forman parte de la educación de un estudiante o de los recursos profesionales de un docente o un administrador educativo. Son relegadas a un plano anecdótico, pasan desapercibidas ante los ojos de los salones de clase, de los pasillos, de la estructura de un colegio.

Si se observan los aportes de la psicología cultural, sería un despropósito aislar en compartimentos narrativos los que solo son avalados por la institución educativa. Pareciera que lo que importa según la lógica de la institución educativa es la construcción del saber oficial que surge desde su interior, sin que otro tipo de saberes cotidianos formen parte de esta experiencia. Infortunadamente, cuando se mencionan los discursos ajenos a la educación, estos se centran en ver las influencias de ciertos fenómenos sociales (como los hábitos de consumo, los medios de comunicación o los videojuegos) como enemigos de los procesos educativos.

A modo de ejemplo, se pueden describir los estudios que diagnostican el uso de las tecnologías como propiciadoras de conductas terroristas en jóvenes milenials (Berger, 2015); la relación entre el uso de internet y la baja motivación en los estudiantes (Reed y Reay, 2015), o la baja conectividad emocional entre los jóvenes y sus padres, asociada al uso de la telefonía celular (Kushlev y Dunn, 2018). No se puede describir en estas páginas la extensa producción que hay sobre el tema. Solo se insiste en que la lógica implícita en este tipo de producciones científicas es mostrar, en una sola vía, los efectos de las tecnologías en las comunidades sociales y académicas y, por supuesto, en los individuos.

Los muros que ha levantado la institución educativa frente a los recursos educativos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación tienen otro componente más nefasto. Si bien la educación ha incorporado el uso de una inimaginable cantidad de tecnologías educativas (que sin duda han tenido un efecto positivo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes), dichos recursos

tienen un problema de raíz que los vuelve insostenibles: son recursos hechos por la institución para la institución. Otro cerco, solo que esta vez es digital y, en palabras de Levy (2018), doblemente negativo.

Además de las restricciones narrativas que se quedan en el contexto educativo, las tecnologías desarrolladas para la educación limitan más esta anhelada conexión con el mundo de las relaciones cotidianas, mediadas por artefactos digitales. Incluso, se realizan recon convenciones si los profesores no utilizan los recursos educativos.

Las razones económicas abundan para estas recon convenciones. Mientras la burocracia educativa se demuele en este tipo de discusiones estériles, los estudiantes se las apañan para ver videos en YouTube, tomar *selfies* y subirlas a Instagram; hacer memes o compartir de forma infinita memes, *gifs*, imágenes de gatos o actuaciones imprevistas del mundo de la cotidianidad.

Dos discursos están presentes en el contexto educativo: el discurso de la integración cultural (que aparece adornado con las mejores prestaciones tecnológicas) y otro subterráneo, indómito, que saca al estudiante del espacio de clase, invitándolo a publicar en las redes sociales, a ver el video divertido o a seguir al más famoso *youtuber* o al influenciador de moda. ¿Cómo se deberían pensar estos dos discursos? ¿Como dos opuestos que deben ser sometidos al valor de uso del más fuerte? ¿Se deberían anular las potencialidades peligrosas de los medios tecnológicos que no aportan sino agresión, falta de motivación o violencia sin sentido?

Al respecto, conviene recordar el argumento de Brescó, Roncancio, Branco y Mattos (2019) sobre la psicología cultural en su sentido de disciplina emergente. Para los autores, este proyecto “se ha venido dedicando principalmente al estudio del efecto mediador derivado de la incorporación y uso de distintos artefactos culturales sobre las formas de interpretar el mundo y de actuar en él” (p. 5). Según este planteamiento, es necesario considerar la manera como establecemos nuestras relaciones con los artefactos digitales, vinculados a la experiencia educativa. Si el artefacto media las relaciones entre mente y cultura, no se podrían realizar distinciones forzadas de uso según una sola lógica de intercambio material. En otras palabras, la experiencia de aprendizaje

del estudiante está atravesada por una serie de capas sociales, todas ellas vinculadas a artefactos propios.

Con la llegada de la era digital, el sentido de lo propagable (como se advirtió páginas atrás) es un recurso que permite al usuario establecer una red de conexiones con una diversidad de experiencias multi-plataforma que, al entrar al contexto educativo, quedan restringidas, por no decir anuladas. En consecuencia, el mundo de narrativas del estudiante se ve abocado a diferenciar en vez de integrar. La riqueza de significados no va a ser la misma con la diferenciación y no con la integración. De este modo, el estudiante, el miembro de la comunidad académica, verá forzados sus recursos narrativos a atender lo que se le exige en la academia, a la vez que desplazados y poco reconocidos sus conocimientos construidos en otras esferas.

Esta fractura es la que alienta una diferenciación que no permite el diálogo fluido entre sus procesos mentales, vinculados con la cotidianidad, y los conocimientos artificiales que debe apropiarse en la escuela o en la universidad. Se proponen, en consecuencia, tres líneas de trabajo, inspiradas en los aportes de Gergen y Gergen (2011) sobre la construcción social de la realidad, sin olvidar las indudables contribuciones de la psicología cultural como proyecto teórico (Valsiner, 2019).

En primer lugar, debe considerarse un *estudio sistemático de los artefactos digitales*. Como lo advirtió Simondon (2013), esta no es una labor estrictamente asignada al ingeniero industrial o al tecnólogo, sino que las ciencias sociales, y la psicología con mayor razón, deben atender a ella.

De acuerdo con los postulados de Cole (1999), un artefacto se puede definir como “un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas” (p. 114). Cada nueva intervención del hombre sobre esta meta hace que se produzca una variedad de artefactos culturales que cumplen con su doble condición ideal (conceptual) y material. Según esto, como sostiene Valsiner (2019),

Las actividades humanas producen un flujo continuo de artefactos culturales que llevan consigo una guía implícita para la internalización de valores [...] Se configuran como objetos en el mundo

social y humano [...] sugieren distintas formas de externalización e internalización en su encuentro con los individuos. (p. 28)

Sobre la emergencia de los artefactos culturales vinculados a la era digital, apenas se están empezando a comprender como objetos técnicos, como objetos mediadores de las relaciones interpersonales. Si se observa la comunicación como un aspecto de la vida material, el ser humano está bien consciente del uso y externalización/internalización de un artefacto como una carta análoga. O un libro impreso. Quizá un lapicero. Sin embargo, la creciente incorporación de artefactos multimodales, vinculados al teléfono inteligente, ha modificado el sentido del envío de una carta.

Ahora, el correo electrónico permite la comunicación instantánea, inmediata, corta, eficaz, directa y sin los ornamentos y las convenciones propios de una carta física. Sumado a esto, el teléfono posibilita el acceso a distintos contenidos por *streaming*, como música, series y películas; tomar fotos, editarlas y subirlas a las redes sociales; hacer videos, crear memes, compartir estados emocionales y seguir figuras públicas, entre otras muchas funciones. Así, la psicología cultural debe estudiar cómo se han construido las relaciones de las generaciones actuales con sus dispositivos electrónicos, dado que estos son “portadores de significados a largo plazo” (Valsiner, 2019, p. 28).

El campo de introducción de estos artefactos es relativamente restringido, y en cierto modo su comprensión todavía está lejos de incorporarse al aspecto material de la comunicación. O quizá debe ampliarse el uso de estos artefactos a otros aspectos de la vida humana, como la creación de emociones, estados de ánimo y un sinnúmero de conceptos psicológicos que no se comprenden aún del todo.

Lo que sí es importante afirmar es que esta nueva mediación ha transformado las relaciones interpersonales y la manera como se comparten el saber y las experiencias de vida. Será responsabilidad de la psicología crear las condiciones para comprender los significados sociales que estos artefactos producen en el tránsito de nuestras vidas. Del mismo modo, y como se ha insistido en estas páginas, es preciso insertar estos artefactos en el mundo de la educación para expandir el

potencial de creación de sentido por parte de los estudiantes y de los miembros de las diferentes comunidades educativas.

En segundo lugar, debe considerarse la *vinculación de la educación con el discurso social de la vida cotidiana*. Es preciso invitar a experiencias de aprendizaje en red que vayan más allá del contexto educativo e incorporen prácticas sociales cotidianas. Al respecto, es conveniente recordar los aportes de Gergen y Gergen (2011) sobre cómo se comprende la construcción de significados. Para que exista una vinculación de la educación con el discurso de la vida cotidiana, debe considerarse que la acción coordinada permite la construcción del significado.

En este orden de ideas, debe aplazarse la idea del significado como algo ‘propio del interior de la persona’ y entenderse más bien en un sentido relacional, instaurado en las relaciones sociales. Para ello, los Gergen aportan cuatro proposiciones que darían cuenta de esta construcción relacional del significado. Primero, una expresión verbal individual no posee significado en sí misma; segundo, el potencial de significado requiere una acción suplementaria para adquirir sentido; tercero, la propia acción suplementaria requiere, a su vez, un suplemento, y cuarto, las tradiciones nos dan las posibilidades del significado, pero no lo determinan.

Si se considera la importancia de dar sentido al uso de artefactos digitales en los contextos educativos, esta estrategia no debe ser impuesta vía administración educativa sin que haya una cercanía relacional entre sus partes. Es decir, si se supone que los significados son acuerdos intersubjetivos, producto de las interacciones sociales, es claro que las relaciones de los estudiantes con sus dispositivos electrónicos tienen mucha más vigencia y sentido construido que las que surgen de los contextos educativos. En otras palabras, se generan más significados en la relación de los jóvenes con sus teléfonos, con sus entornos virtuales (que son más cercanos a sus experiencias particulares de vida) que en aquella que establecen con los entornos digitales que surgen de los espacios educativos en clase. Sin duda alguna, la artificialidad del entorno educativo restringe ciertas construcciones narrativas que podrían evocar los estudiantes.

Ante este panorama, se hacen necesarias ciertas reconfiguraciones en la manera como se construyen las representaciones mentales de lo que es la educación. Se requieren imágenes que surjan de lo cotidiano y que se puedan conectar con los planes de estudio de colegios y universidades. Esta es una tarea de colaboración, en el sentido de crear atmósferas de relación que indaguen por los deseos y los gustos de los diferentes actores de la comunidad académica. Si estas experiencias emergen del sentido compartido y compensado de los relatos que se construyen sobre el yo en relación con la educación, el aprendizaje será más apropiado por el estudiante.

En ese sentido, es conveniente recordar que “las representaciones mentales únicamente tienen significado en el seno de las relaciones determinadas; se esperan en ciertos momentos de la relación y no en otros, y, para tener sentido, requieren la colaboración de la otra persona” (2011, p. 48). En definitiva, la acción de educar requiere coordinaciones de sentido que deben ser consensuadas, vinculadas a momentos de la vida y, sobre todo, mediadas por experiencias que sean significativas para las personas y las comunidades.

En tercer lugar, se hace necesaria la *promoción del trabajo interdisciplinar*, pero en el sentido de pragmatismo cultural, que involucre a las distintas capas de la sociedad en la construcción de lo que se quiere dejar a las futuras generaciones. Que el docente, en su papel de mediador, vincule las voces que están fuera de la escuela, y estas se incorporen al diálogo creador de significados sobre lo que significa enseñar y aprender en diversos contextos.

Una de las estrategias que se proponen para esta perspectiva interdisciplinar viene dada del creciente uso de narrativas derivadas de la literatura y convocadas al espacio de clase como parte de la generación de diálogos colaborativos, que permitan la generación de historias más allá del contexto educativo. Gold (2012) menciona la reivindicación de los espacios para revisar la poesía como investigación de las prácticas cotidianas.

La ventaja que tiene el uso de la poesía dentro de los espacios académicos es su sentido de evocación, a través de los versos, para representar datos cualitativos. Además, sirve de pretexto para crear

nuevas experiencias de relación y, por consiguiente, de aprendizaje. Esto implica pensar en la escritura como un acto de colaboración, que se puede ver expresado en la construcción de poemas relacionales, en los que se insertan experiencias de la vida cotidiana, miradas desde la producción de sentido. Sentido a su vez coordinado por los relatos de otras personas. El campo de estudio de la investigación poética está en ascenso y ofrece una perspectiva única, vital y abierta a la creación de saberes alternativos dentro de los espacios de clase (Faulkner, 2005, 2009, 2016; Faulkner *et al.*, 2016).

Otra línea de abordaje interdisciplinar es el estudio de la cultura postmoderna como productora de sentidos hipermediados en contextos culturales (Soukup, 2012). La educación debe abordar una serie de fenómenos que han emergido de los contextos sociales y que podrían comprenderse a la luz de lo que se espera de los profesionales que saldrán de las aulas. Algunos de esos fenómenos son la construcción de aspectos de la identidad colectiva a través de los juegos de rol en línea (Aupers, 2015), emociones vinculadas a los entornos de la *social media* (Beneito-Montagut, 2015), acciones para promover la equidad de género y el poder de las asociaciones de mujeres en plataformas digitales (Brimacombe, 2017) y comunidades creadas en torno a los juegos en línea y a la industria del entretenimiento (Fortunati, 2015).

En definitiva, estas tres líneas de abordaje podrán allanar el camino para diseñar una educación cada vez más cercana a las necesidades de las distintas sociedades. Es deber de los diferentes actores de las comunidades educativas no solo apropiarse de la tecnología con sentido, sino también convertirse en mediadores de experiencias con significación para los estudiantes. Asimismo, es importante que se puedan crear las condiciones para que otras versiones narradas de lo que significa educar se puedan ver en el salón de clase.

Estos retos en tiempos de lo digital permitirán que se creen nuevas versiones de lo que significa la enseñanza. Que existan otras series de vínculos relacionales para atender los fenómenos sociales de interés para la sociedad y la cultura. Se espera que estas páginas contribuyan a que la discusión sea un ejercicio de colaboración y crítica social de la educación en la actualidad.

Referencias

- Aagaard, J. (2017). Breaking down barriers: The ambivalent nature of technologies in the classroom. *New media & society*, 19(7), 1127-1143. <https://doi.org/10.1177/1461444816631505>
- Albarello, F. y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33(15), 223-247.
- Almenara, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a19.pdf>
- Álvarez, G. y González, (2016). Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Apertura*, 7(2), 1-10. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00062.pdf>
- Amigo, B., Bravo, M. y Osorio, F. (2016). Telefonía móvil inteligente e hiper-cotidianidad. *Athenea Digital*, 16(2), 115-137. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1607>
- Aparicio, M., Olivera, T., Bacao, F. y Painho, M. (2019). Gamification: A key determinant of massive open online course (MOOC) success. *Information & Management*, 56(1), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.06.003>
- Aupers, S. (2015). Spiritual play: Encountering the sacred in world of warcraft. En V. Frissen, S. Lammes, M. De Lange, J. De Mul y J. Raessens (Eds.), *Playful identities* (pp. 75-92). Amsterdam University Press.
- Bacchini, D. De Andelis, G. y Fanara, A. (2017). Identity formation in adolescent and emerging adult regular players of massively multiplayer online role-playing games (MMORPG). *Computers in Human Behavior*, 73, 191-199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.045>
- Bauman, Z. (2007). Modernidad, ambivalencia y fluidez social. En J. Beriain y M. Aguiluz (Eds). *Las contradicciones culturales de la Modernidad* (pp. 404-451). Anthropos.
- Behm-Morawitz, E. y Schipper, S. (2016). Sexing the avatar. Gender, sexualization, and cyber-harassment in a virtual world. *Journal of Media Psychology*, 28(4), 161-174. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000152>
- Belo, A. y Cacavalo, M. (2017). Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisao de literatura. *Piracicaba*, 24(2), 229-246.

<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n2p229-246>

- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the social web: Everyday life and emotions online. *Sociological Perspectives*, 58(4), 537-553. <https://doi.org/10.1177/0731121415569284>
- Berger, J. M. (2015). The metronome of apocalyptic time: Social media as carrier wave for millenarian contagion. *Perspectives on Terrorism*, 9(4), 61-71. <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/article/view/444/875>
- Bobkowski, P., Shafer, A. y Ortiz, R. (2016). Sexual intensity of adolescents' online self-presentations: Joint contribution of identity, media consumption, and extraversion. *Computers in Human Behavior*, 58, 64-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.009>
- Brescó, I., Roncancio, M., Branco, A. y Mattos, E. (2019). Psicología cultural: un camino de ida y vuelta entre la mente y la cultura. *Estudios de Psicología*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1565388>
- Brimacombe, T. (2017). Pacific policy pathways: Young women online and offline. In M. Macintyre y C. Spark (Eds.), *Transformations of gender in Melanesia* (pp. 141-162) ANU Press.
- Castañeda, L. (2019). Debates sobre tecnología y educación: caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 29-39, <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>
- Cela-Ranilla, J., Esteve, V., Esteve, F. González, J. y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 403-422. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58073/35585>
- Cladis, A. (2018). A shifting paradigm: An evaluation of the pervasive effects of digital technologies on language expression, creativity, critical thinking, political discourse, and interactive processes of human communications. *E-learning and Digital Media*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/2042753017752583>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.

- DeGennaro, D. (2018). Toward transformative praxis: Fostering a teacher leader disposition. *Journal of Transformative Education*, 16(3), 220-245. <https://doi.org/10.1177/1541344617736635>
- Elwell, J. (2014). The transmediated self: Life between the digital and the analog. *Convergence: The international Journal of Research into New Media Technologies*, 20(2), 233-249. <https://doi.org/10.1177/1354856513501423>
- Esteban, J. (2002). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14(3), 253-265. <https://doi.org/10.1174/11356400260366089>
- Faulkner, S. (2005). Method: Six poems. *Qualitative inquiry*, 11(6), 941-949. <https://doi.org/10.1177/1077800405276813>
- Faulkner, S. (2009). *Poetry as method: Reporting research through verse*. Left Coast Press.
- Faulkner, S. (2016). The art of criteria: Ars criteria as demonstration of vigor in poetic inquiry. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 662-665. <https://doi.org/10.1177/1077800416634739>
- Faulkner, S., Kaunert, C., Kluch, Y., Saygin, E. y Trotter, S. (2016). Using arts-based research exercises to Foster reflexivity in qualitative research. *LEARNing Landscapes*, 9(2), 197-212. <https://doi.org/10.36510/learn-land.v9i2.771>
- Fortunati, L. (2015). New media, play, and social identities. In V. Frissen, S. Lammes, M. De Lange, J. de Mul y J. Raessens (Eds.), *Playful identities* (pp. 293-306). Amsterdam University Press.
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. En M. Wolf y B. Perron (Eds.), *Video/game/theory* (pp. 221-236). Routledge.
- Gal, N., Shifman, L. y Kampf, Z. (2016). "It gets better": Internet memes and the construction of collective identity. *New Media & Society*, 18(8), 1698-1714. <https://doi.org/10.1177/1461444814568784>
- Gergen, K. (2016). Toward a Visionary Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 44(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1037/hum0000013>
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Gold, K. (2012). A space for stories: Revisting relational poetry as inquiry on everyday practice. *Qualitative Social Work*, 12(6), 849-857. <https://doi.org/10.1177/1473325012464805>

- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Ros-tan-Sánchez C. y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabe-tización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad*, 15(33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- González-Sancho, C. y Vincent-Lancrin, S. (2016). Transforming education by using a new generation of information systems. *Policy Futures in Education*, 14(6), 741-758. <https://doi.org/10.1177/1478210316649287>
- Grech, A. y Camilleri, A. (2017). *Blockchain in Education*. Inamorado Dos Santos (Ed). European Commission. Publications Office of the Euro-pean Union.
- Greenhalgh-Spencer, H. y Jerbi, M. (2017). Technography and design-actua-lity gap-analysis of internet computer technologies-assisted education: Western expectations and global education. *Policy Futures in Education*, 15(3), 275-294. <https://doi.org/10.1177/1478210317712087>
- Haimson, O., Andalibi, N., De Choudhury, M. y Hayes, G. (2018). Relations-hip breakup disclosures and media ideologies on Facebook. *New Media & Society*, 20(5), 1931-1952. <https://doi.org/10.1177/1461444817711402>
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto. Science, technology, and socialist-fe-minism in the late twentieth century. En *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature* (pp. 149-181). Routledge. <https://www.sfu.ca/~decaste/OISE/page2/files/HarawayCyborg.pdf>
- Hartong, S. (2016). Between assessments, digital technologies and big data: The growing influence of ‘hidden’ data mediators in education. *European educational Research Journal*, 15(5), 523-536, <https://doi.org/10.1177/1474904116648966>
- Hatzigianni, M. (2018). Transforming early childhood experiences with digital technologies. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 173-183. <https://doi.org/10.1177/2043610617734987>
- Hoggan, C. y Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning throu-gh reading fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6-25. <https://doi.org/10.1177/1541344614561864>
- Ivaturi, K. y Chua, C. (2019). Framing norms in online communities. *Informa-tion & Management*, 56, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.05.015>
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colabo-ración*. Paidós.

- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Kaye, L., Kowert, R. y Quinn, S. (2017). The role of social identity and online social capital on psychosocial outcomes in MMO players. *Computers in Human Behavior*, 74, 215-223. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.030>
- Kim, K., Lee, A. y Lee, U. (2019). Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities. *Information & Management*, 56, 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.07.005>
- Kupferberg, F. (2017). Transformative agency as social construction. Overcoming knowledge constraints in science, arts and technology. *Social Science information*, 56(3), 454-476. <https://doi.org/10.1177/0539018417719429>
- Kushlev, K. y Dunn, E. (2018). Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0265407518769387>
- Lally, V., Sclater, M. y Brown, K. (2018). Technologies, learning and culture: Some emerging themes. *Research in Comparative & International Education*, 13(1), 227-235. <https://doi.org/10.1177/1745499918770951>
- Larionova, V., Brown, K., Bystrova T. y Sinitsyn, E. (2018). Russian perspectives of online learning technologies in higher education: An empirical study of a MOOC. *Research in Comparative & International Education*, 13(1), 70-91. <https://doi.org/10.1177/1745499918763420>
- León, L. (2018). Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicación y Sociedad*, 33(15), 115-137. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7080>
- Levy, P. (2018, 27 de febrero). Cómo utilizo la web social en mis clases de la universidad. *Red. El aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. https://red.hypotheses.org/1160?fbclid=IwAR1Ct1l-fGJ8cJCIpCm3R83J-8J4XtbdXrOC_Eo9xYKCCvLpCu4DD_JzRTBI
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. Anthropos.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Organización Panamericana de la Salud.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Mañas, A. y Roig-Vila, R. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto

- de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75-86. <http://www.hottopos.com/rih45/75-86ManasRoig.pdf>
- Márquez, I. (2017). Del muro a la pantalla: el graffiti en la cibercultura. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 95-106. <https://doi.org/10.5209/CIYC.55969>
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: Manifiesto for the future of education. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4). <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- Mishra, S. y Ismaili, A. (2017). Performances of the online self for networked audiences: An introduction to the special issue. *Journal of Human Values*, 24(1), 7-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- De Moragas, M., Terrón, J. y Rincón, O. (2017). *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moncur, W., Orzech, K. y Neville, F. (2016). Fraping, social norms and online representations of self. *Computers in Human Behavior*, 63, 125-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.042>
- Nagy, P. y Koles, B. (2014). The digital transformation of human identity: Towards a conceptual model of virtual identity in virtual worlds. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 20(3), 276-292. <https://doi.org/10.1177/1354856514531532>
- Ouvrein, G., De Backer, C. y Vandebosch, H. (2018). Online celebrity aggression: A combination of low empathy and high moral disengagement? The relationship between empathy and moral disengagement and adolescents' online celebrity aggression. *Computers in Human Behavior*, 89, 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.029>
- Park, Y., Chung, J. y Shin, D. (2018). The Structuration of Digital Ecosystem, Privacy, and Big data Intelligence. *American Behaviorist Scientist*, 62(10), 1319-1337. <https://doi.org/10.1177/0002764218787863>
- Piñeiro-Otero, T. y Costa-Sánchez, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 22(44), 141-148. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Polo, N. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64. <https://doi.org/10.15446/comsoc.55969>

web-a-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=97317755-869d-4118-8272-0bacd7d51ab7%40sdc-v-sessmgr03

- Procházka, O. (2018). A chronotopic approach to identity performance in a Facebook meme page. *Discourse, Context & Media*, 25, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.03.010>
- Reed, P. y Reay, E. (2015). Relationship between levels of problematic internet usage and motivation to study in university students. *Higher Education*, 70(4), 711-723. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078562>
- Reich, J. y Ruipérez-Valiente, J. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363, 6423, 130-131. 10.1126/science.aav7958
- Reinerstsen, A. (2014). Becoming with data: Developing self-assessing recursive pedagogies in schools and using second-order cybernetics as a thinking tool. *Policy Futures in Education*, 12(2), 310-322. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.310>
- Rendón L. y Ortega, J. (2015). Aprendizaje colaborativo mediante redes sociales y radio comunitaria web 2.0. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 54-65. <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119193284&lang=es&site=ehost-live>
- Ricaurte-Quijano, P. y Carli, A. (2016). The Wiki Learning Project: Wikipedia as an open learning environment. *Comunicar*, 29(49), 61-69. <http://eprints.rclis.org/30078/2/c4906es.pdf>
- Rodríguez, J., López, L. y González-Gutiérrez, L. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.ntes>
- Sánchez, F. (2014). Educación, cibercultura e inteligencia colectiva. *Gazeta de Antropología*, 30(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/30313>
- Scarpeta, D., Rojas S. y Algarra, D. (2015). Estrategias de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 9(18), 1-15.
- Scolari, C. (2015). Introducción. Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En C. Scolari (Ed.), *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 15-44). Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

- Silva, M., Marques da Silva, S. y Araújo, H. (2017). Networking in education: From concept to action – An analytical view in the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal. *Improving Schools*, 20(1), 48-61. <https://doi.org/10.1177/1365480216658566>
- Simondon, G. (2013). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Soukup, C. (2012). The postmodern Ethnographic Flaneur and the Study of Hyper-Mediated Every Life. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(2), 226-254. DOI: 10.1177/0891241612461278
- Sparby, E. (2017). Digital social media and aggression: Memetic rhetoric in 4chan's collective identity. *Computers and Composition*, 45, 85-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2017.06.006>
- Tsai, J. y Hung, S. (2018). Examination of community identification and interpersonal trust on continuous use intention: Evidence from experienced online community members. *Information & Management*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.09.014>
- Valsiner, J. (2019). La psicología cultural como proyecto teórico. *Estudios de Psicología*, 1-38. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Van Haren, R. y Kiddy, R. (2018). Growing to give: Transforming learning via new pedagogies for the 21st century. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 131-151. [10.1177/2043610617734982](https://doi.org/10.1177/2043610617734982)
- Veldhuis, J., Allewa, J., Bij de Vaate, A., Keijer, M. y Konjin, E. (2018). Me, my selfie, and I. The relations between selfie behaviors, body image, self-objectification, and self-esteem in young women. *Psychology of Popular Media Culture*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000206>
- Vicini, A. y Brazal, A. (2015). Longing for transcendence: Cyborgs and trans- and posthumans. *Theological studies*, 76(1), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0040563914565308>
- Walz, S. (2014). 'Go go!': Interacción simbólica, 'Un experimento de pensamiento crítico sobre la omnisciente interacción persona-computadora'. En H. Figueroa, Á. Gordo y J. de Rivera (Comps.), *Tekno-kultura entre dos siglos. Tecnociencia, arte y cultura* (pp. 19-30). Los libros de la Catarata.
- Yadav, N., Gupta, K. y Khetrpal, V. (2018). Next education: technology transforming education. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 7(1), 68-77. <https://doi.org/10.1177/2277977918754443>
- Yang, Y., Liu, J., Kong, X., Liu, B. Sun, J. y Zhang, Q. (2019). Design and evaluation of blended teaching mode base on MOOC. *Advances in*

Social Science, Education and Humanities Research, 196, 137-140.
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/ssphe-18/55911728>

Yelland, N. y Gilbert, C. (2018). Transformative technologies and play in the early years: Using tablets for new learning, *Global Studies of Childhood*, 8(2), 152-161, <https://doi.org/10.1177/2043610617734985>

Yelland, N. y Arvanitis, E. (2018). Transformative pedagogies in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 111-113, <https://doi.org/10.1177/1463949117734979>

Zhang, S., Li, X., Liu, H., Lin, Y. y Sangaiah, K. (2018). A privacy-preserving friend recommendation scheme in online social networks. *Sustainable Cities and Society*, 38, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2017.12.031>

El manejo de la diversidad en la escuela

VIVIANA CAROLINA PINEDA RIVERA
PAULA ANDREA CORONADO CÁRDENAS

El concepto de *diversidad*, como elemento constitutivo de la educación inclusiva, ha tenido transformaciones que han impactado la gestión de la educación y, con ello, las prácticas de inclusión y de equidad en la escuela.

Este capítulo ofrece un contexto que permite identificar el origen de la palabra diversidad, así como los conceptos que la integran, su normatividad y el porqué de la necesidad de hablar al respecto en el ámbito educativo, desde la equidad y la singularidad. Al final, establece algunos roles y estrategias que podrían favorecer la potencia de este término en los contextos educativos.

El origen del concepto

En la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se determina que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente unos con otros” (p. 2). Asimismo, “toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición

económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Declaración de los Derechos Humanos, 1948). Si bien es posible rastrear desde allí una comprensión de diversidad que pareciera ser obvia en los contextos humanos, las acciones cotidianas no se corresponden, y esto se evidencia en uno de los escenarios de desarrollo humano más relevantes: la escuela.

Ante este panorama, la Organización de las Naciones Unidas plantea los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016) para la transformación de nuestro mundo, y entre estos se destaca el Objetivo 4) Educación de calidad. En este se establece la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Todas las acciones encaminadas al cumplimiento de este objetivo deben considerar la educación un derecho para todos y no un privilegio de algunos (Valenciano, 2009).

Ahora bien, estas determinaciones no surgen del vacío, sino que tienen unos precedentes, incluso desde el siglo XIX. El concepto de diversidad ha estado presente a lo largo de la historia y se ha abordado bajo las circunstancias que se viven en cada época. Las investigaciones realizadas desde las ciencias sociales y humanas han permitido su reconocimiento y evolución, como ocurre, por ejemplo, con la creación de la Asociación para el Estudio de la Vida e Historia del Negro en Chicago, donde se realizaron estudios para el tratamiento de la diversidad entre 1882 y 1915.

Posterior a la declaración de los Derechos Humanos, entre 1970 y 1976, la *Guía Curricular para la Educación Multiétnica* compiló la realización de investigaciones interraciales; la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) y el Consejo de Europa, en 1980, se interesaron en el fomento de un panorama internacional de la educación que evitara la ausencia de las identidades plurales, y en 1996, *The Early Ethnic Studies*, Intergroup (Barriga, 2013) realizó estudios dirigidos al descenso de las diferencias raciales determinadas por las relaciones con la cultura y se orientó hacia la acción de posibilidades de cambio de la organización educativa desde la noción de una *escuela equitativa*.

Así pues, en el siglo pasado, la diversidad tomó como referencia aquellos rasgos visibles y diferentes entre los seres humanos, como el color de piel, la raza, los rasgos faciales, el idioma y la nacionalidad. Por ello, los primeros estudios se relacionaron con la igualdad de condiciones para todo ser humano. Así surgieron los términos multiculturalidad e interculturalidad, fundamentados en las relaciones que se disponen entre culturas y en las sociedades (Barriga, 2013).

Multiculturalidad e interculturalidad

En relación con la multiculturalidad, Barriga (2013) menciona que esta expone situaciones de hecho, recalcando el valor de las diferencias culturales; se toma como desarrollo de la identidad individual e impulsa competencias sociales en contextos diversos. En contraste, el concepto de interculturalidad se entiende como estrategia de acción y privilegia el principio de semejanza. El término *igualdad* establece las relaciones de poder y las actividades de exclusión que se encuentran en la sociedad y, además, se relaciona con las prácticas de educación antirracista.

Por tal razón, la multiculturalidad se comprende como un concepto limitado, en tanto que no es necesaria la comunicación ni el intercambio cultural; por el contrario, la interculturalidad implica el dinamismo de la cultura, que se proporciona por el intercambio y mutua ganancia entre los grupos sociales.

En consecuencia, entre las décadas de los setenta y los ochenta se empezaron a realizar investigaciones de “educación intercultural” para conocer y establecer una relación dialógica y equitativa entre aquellas. De esta manera, es posible el desarrollo de interacciones y su aporte a la sociedad según costumbres y creencias.

Al respecto, en la Constitución Política de Colombia de 1991 se acuñó el término *etnoeducación*, por el cual se hacen partícipes en la educación y en otros contextos todos los grupos minoritarios del país, como los indígenas, los afrocolombianos, los raizales y los ROM. En ese sentido, la diversidad representa la interculturalidad en contextos en los cuales las diferentes formas de diversidad social, política o jurídica

han sido discriminadas y excluidas (Barriga, 2013). Rojas (2000) parafrasea a Guerrero (1999) y afirma que

La diversidad no solo es la comprobación de la existencia de un gran número de grupos humanos social y culturalmente diversos, la diversidad es también una respuesta política a los imaginarios contruidos desde el poder que inculcan, especialmente en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogeneizantes, totalizadoras y universalizantes que buscan ser mostradas como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro; en realidad de lo que se trata es [de] que entendamos que la verdadera riqueza de nuestras sociedades y la garantía de su futuro está en la variedad, en la pluralidad, en la multiplicidad y [en] la diferencia. (pp. 11-12)

En esta nueva época, la escuela se refiere a la diversidad no solo en las diferencias visibles, sino también en aquellas que hacen al sujeto único y diferenciable en una comunidad, a partir de sus aportes a la sociedad. Se trata de “la diversidad de formas de estar, ver y construir el mundo” (Domínguez *et al.*, 2017, p. 302).

Diferencia y singularidad

En la actualidad, el concepto de diversidad se aborda en el contexto escolar como uno de los pilares de la educación inclusiva, y es importante cuestionar la manera en la que los escenarios educativos en Colombia están asumiendo estos planteamientos.

La evolución del concepto de *educación inclusiva* está ligada al término de diversidad porque en sus inicios consideraba la idea de acomodar a los estudiantes, sin importar cualquier tipo de particularidad, al sistema escolar tradicional, lo cual genera inconvenientes para quienes no se ajustan a este sistema. En la actualidad, la educación inclusiva considera una reestructuración de las escuelas según las necesidades de quienes están inmersos en aquellas (Payà, 2010). Por esto,

la educación inclusiva tiene como objetivo central evaluar las barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema (Acedo, 2013).

Este planteamiento implica que la enseñanza se complejiza; no es una tarea sencilla abarcar las particularidades de cada ser humano que se encuentra en un proceso de aprendizaje en un contexto que ya cuenta una historia, construida a partir de ciertos significados que direccionan la labor educativa. Sin embargo, esto lleva a cuestionar y a replantear de forma ética la manera en la que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que implica asumir una corresponsabilidad entre quienes participan y comparten en este contexto.

Desarrollar una educación de carácter inclusivo es un reto en la actualidad, puesto que implica transformaciones profundas en las actitudes y en las acciones que se ven reflejadas en el sistema educativo (Valenciano, 2009), aspecto que necesita tiempo y una práctica constante para generar un impacto favorable en la sociedad.

Al respecto, Jérôme Ruillier (s.f.) escribió un cuento para niños titulado *Por cuatro esquinitas de nada*. Este cuento trata sobre un cuadrado que es amigo de un grupo de círculos. Cuando deben entrar a la casa, resulta que la puerta es redonda, y por esto el cuadrado no puede ingresar. Él intenta cambiarse a sí mismo para poder estar con sus amigos, pero finalmente se da cuenta de que no puede. Los círculos se reúnen para buscar una solución y se dan cuenta de que no es cuestión de cambiar al cuadrado, sino la entrada de la casa.

Este cuento permite percibir la necesidad apremiante de buscar maneras en las que las personas podamos compartir y formar parte de una misma comunidad, sin tener que cambiarnos a nosotros mismos ni al otro por ser diferente. Permite ver que la atención debe estar puesta en el aspecto estructural o simbólico que no está permitiendo ingresar a quienes representan una diferencia.

Es en este sentido que la educación debe dirigir sus esfuerzos hacia comprensiones que sean inclusivas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto hay que tener en cuenta que la inclusión es un proceso que nunca finaliza, ya que es una búsqueda constante de dar respuesta a la diversidad de manera acertada (Ainscow, citado en 2010).

Desde la psicología, la diversidad es algo que se valora en los contextos educativos: procura no excluir a ningún estudiante; busca favorecer un ambiente en el que las personas puedan acoger, aceptar y apoyar sin importar las diferencias que pueda haber entre ellas; se rescata lo positivo de cada una, evadiendo las etiquetas que puedan identificar a alguien por un déficit, fortaleciendo de esta manera la autoestima y la satisfacción por los logros de los estudiantes (Valenciano, 2009).

Favorecer las prácticas incluyentes en un ambiente educativo propicia los procesos de aprendizaje en tanto que se fomentan valores como el sentido de pertenencia a un grupo, la valoración personal, la cooperación, el respeto y el cuidado de las relaciones interpersonales (Valenciano, 2009). De igual manera, tiene un impacto en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes, puesto que les ofrece la oportunidad del autoconocimiento (2009).

Es importante aclarar que, al hablar de inclusión, se parte del supuesto de que todo ser humano es único, y por esto requiere una respuesta educativa singular que logre transformar el potencial de aprendizaje en una realidad sustentable (Acedo, 2013). Se trata de lograr una cultura de inclusión en la que sea posible convivir sin juzgar aquello que es diferente (Valenciano, 2009).

Para lograr una comprensión un poco más amplia, se hace relevante definir los conceptos diferencias y singularidades, ya que traen consigo ciertas aclaraciones en relación con los componentes de la diversidad. Por un lado, las *diferencias* son aquellas características visibles que permiten distinguir entre un sujeto y otro, entre la variedad en otra especie y en la misma especie. Las diferencias permiten la discriminación positiva, espacios y diferenciación de creencias; además, implican un espacio geográfico, relaciones históricas y culturales.

Por el otro lado, las *singularidades* implican aquello que tiene características diferentes que no son tan visibles; son las cualidades que distinguen algo de otras cosas de su tipo: los pensamientos, las habilidades y los conocimientos como posibilidades interactivas.

Aunque los conceptos se pueden usar como sinónimos, cada uno hace referencia a un estilo de variedad. Así, todos los sujetos que pertenecen a una comunidad, incluso a un mismo grupo, se diferencian por creencias teóricas, pero se singularizan cuando aplican la teoría, incluso desde el pensamiento que tienen al respecto.

Así, los estudiantes de un contexto educativo que pertenecen a un mismo curso se diferencian como grupo frente a otros, pero en cada grupo cada ser se singulariza por sus habilidades y sus pensamientos. Estas características hacen únicos a los seres humanos, ya que permiten su distinción y su diversidad en los diferentes contextos; permiten aportar a la sociedad mediante la variación de pensamientos y la distinción de rasgos.

Para que la diversidad se desarrolle como elemento constitutivo de la educación inclusiva, debe contemplarse en acuerdos sociales como las leyes, las políticas públicas, los manuales de cada institución y las normas que orienten su actuar, con el fin de que los seres humanos tengan bienestar en sus contextos. Así, en cada institución se deben singularizar acciones que consideren las características de los miembros de su comunidad y los valores arraigados, desde una postura ética y flexible para potencializar la equidad.

Equidad e igualdad

El concepto de *equidad* se convierte en un elemento central para la conceptualización de la diversidad. Así, la equidad se define como aquella reflexión que conduce a la acción para proporcionar a cada individuo lo que necesita. Esto implica tener habilidades, condiciones, cosmovisiones, posibilidades, expectativas, etc., para que aquello que se provea sea consistente con lo que se requiere para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas.

En ese sentido, la equidad es un elemento central de las políticas públicas para que exista un mejor ajuste entre la distribución de los recursos y las necesidades reales (lo que reduce las brechas sociales y económicas), así como para que se establezcan mejores condiciones para

el desarrollo de una ciudadanía plena en todas sus facetas (Santamaría y Vila, 2014, p. 87).

La diferencia con el concepto de *igualdad* radica en que esta última implica conceder a todos los seres humanos las mismas oportunidades, normas y condiciones, sin considerar sus necesidades o sus habilidades; es decir, todos deben tener acceso a lo mismo, y por ello el concepto se equipara a uno de los principios de la justicia. Al respecto, Dubet (2012) plantea “la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. En ambos casos, se trata de reducir ciertas desigualdades sociales con el propósito de volverlas aceptables, si no perfectamente justas, en la sociedad en que vivimos” (p. 43).

A partir de estas comprensiones, se puede concluir que los dos conceptos deben estar presentes para que el reconocimiento de la diversidad se fortalezca en los diferentes escenarios de desarrollo, atendiendo las necesidades específicas de cada ser humano y ofreciendo igualdad de normas. Se requiere equidad e igualdad de condiciones para el óptimo desarrollo de las personas.

Uno de los escenarios donde son visibles las condiciones de equidad e igualdad son los contextos educativos. Estos son espacios de desarrollo personal, social, intelectual y moral que permiten identificar las singularidades y cómo estas se pueden potenciar ofreciendo una igualdad de condiciones al asegurarse, por ejemplo, que cada estudiante cuente con elementos como pupitres, sillas, cuadernos y lápices, entre otros, y que existan condiciones equitativas con relación a los procesos de aprendizaje intelectual y social.

Así, la diversidad de aprendizaje requiere la equidad como concepto de base, en tanto que se necesitan oportunidades de aprendizaje situadas en la singularidad para que las diversas habilidades que se encuentran en un salón de clase puedan nutrirse y florecer en cada estudiante.

Integración e inclusión

Dos conceptos más que pueden parecer sinónimos, pero que requieren diferenciación para la comprensión de los procesos de educación

inclusiva, son integración e inclusión. La *integración* es un término que implica la focalización de su accionar en la discapacidad. Así, las instituciones educativas que se posicionan desde esta lógica plantean que las deficiencias que pueden presentar los estudiantes condicionan sus actividades y su posibilidad de participación, por lo cual es el “discapacitado” quien debe ajustarse a las condiciones de normalidad de la mayoría.

Por el contrario, la *inclusión* se centra no solo en las capacidades de las personas o en el déficit, sino en la responsabilidad de los contextos y las oportunidades de mejora. Por lo tanto, se promueve un cambio profundo en el sistema educativo para movilizar las concepciones sobre la discapacidad, y este implica que no es el estudiante el que debe adaptarse al contexto, sino que es el contexto el que debe adaptarse a la diversidad de sus estudiantes. Así, las acciones se apoyan en la equidad para dar a cada quien lo que necesita para desarrollarse. Por ello, se busca eliminar las barreras que impidan construir situaciones y sistemas propositivos que permitan potenciar las condiciones de todos los ambientes.

Comprender estos conceptos es fundamental para los procesos educativos y, sobre todo, para un desarrollo óptimo de las capacidades de todo ser humano. Para esto, se requiere un pensamiento flexible, herramientas adecuadas que contribuyan a las acciones, accesibilidad y esquemas de atención que promuevan el bienestar de cada persona que forma parte de un contexto en particular, potencializando sus habilidades y no resaltando sus “deficiencias”.

Normatividad colombiana sobre la diversidad

Una vez aclarados los conceptos, la tabla 1 expone la normatividad colombiana para detallar los procesos de inclusión y cómo se han ido desarrollando históricamente, a la luz de las actualizaciones teóricas e investigativas.

Tabla 1. Normatividad en Colombia en relación con la diversidad

Norma	Artículo textual	Aporte a las comprensiones contemporáneas de inclusión
Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 70	El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (p. 18).	Este artículo establece el contexto de los procesos educativos, culturales y sociales en igualdad de condiciones en el territorio colombiano.
Ley General de Educación (1994) Artículo 55	Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (p. 14).	Esta ley permitió que las etnias colombianas obtuvieran educación igualitaria junto a las personas que en ese momento estudiaban en las instituciones prestadoras del servicio.
Ley General de Educación (1994) Artículo 72	Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo (p. 16).	A través de esta ley se pueden establecer planes de desarrollo para el mejoramiento de la educación en el territorio nacional.
Ley 361 de 1997 Título II: De la prevención, la educación y la rehabilitación	En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación, ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación. Para estos efectos, y de acuerdo con lo previsto en el	A través de esta, se presentan disposiciones para la integración social de personas con limitaciones. Así pues, se permite el acceso no solo a la educación, sino también a diferentes acciones sociales para las personas con “limitaciones físicas y mentales”,

Capítulo II: Educación Artículo 11	artículo siguiente, el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional (p. 4).	con el fin de incluir a más población, no solo desde la etnia.
Ley 762 de 2002 Artículo 5	2. Los Estados parte crearán canales de comunicación eficaces que permitan difundir entre las organizaciones públicas y privadas que trabajan con las personas con discapacidad los avances normativos y jurídicos que se logren para la eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad (p. 4).	Esta dispone la igualdad de condiciones para las personas con discapacidad y abre caminos comunicativos que permitan la lucha contra la discriminación y el trato desigual por las condiciones presentadas por una persona.
Ley 1145 de 2007. Parágrafo 2.º	Los representantes de las organizaciones de personas con discapacidad física, visual, auditiva y mental serán personas con discapacidad del sector al que representen. En el caso del representante de las organizaciones de padres de familia de personas con discapacidad cognitiva, estos deberán tener por lo menos un hijo o un familiar dentro	Mediante esta ley se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, y se crea con el fin de impulsar la política pública de discapacidad, para disponer y coordinar todas las entidades públicas en el ámbito nacional. A partir de esta, las instituciones deben promocionar y garantizar los derechos fundamentales en el marco de
Ley 1145 de 2007. Parágrafo 2.º	del cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil con discapacidad (p. 5).	los derechos humanos, la igualdad de condiciones y la protección social. De igual manera, deben ser valoradas por la sociedad civil y por todas las instituciones públicas y privadas, con el respaldo del Gobierno nacional.

Ley 1346 de 2009. Artículo 26.	Habilitación y rehabilitación. 1. Los Estados parte adoptarán medidas efectivas y pertinentes, incluso mediante el apoyo de personas que se hallen en las mismas circunstancias, para que las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. Para tal fin, los Estados parte organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales (p. 27).	Esta ley apoya los procesos de independización para realizar diferentes actividades que permitan el libre desarrollo y brinda con equidad las acciones necesarias de integración para mejorar las condiciones de bienestar de las personas que lo necesiten.
Ley 1616 de 2013. Artículo 8.º	Acciones de promoción. El Ministerio de Salud y Protección Social dirigirá las acciones de promoción en salud mental a afectar positivamente los determinantes de la salud mental. Aquellas involucran: inclusión social, eliminación del estigma y la discriminación, buen trato y prevención de las violencias, las prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar, prevención del suicidio, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, participación social y seguridad económica y alimentaria, entre otras (p. 6).	Esta ley, además de disponerse para el cuidado de la salud individual y colectiva, permite acciones importantes de inclusión. Así, se habla de salud pública para contribuir a la convivencia y a la inclusión de todas las personas. Es aquí donde abstractamente se menciona el cuidado de la singularidad y las diferencias individuales, con el fin de proteger a cada persona, desde el cuidado psicológico, teniendo presentes las necesidades de cada ser.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Artículo 3.º	Principios. La presente ley se rige por los principios de dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, justicia, inclusión, progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las personas con discapacidad, en concordancia con Ley 1346 de 2009 (p. 4).	Con esta ley se busca el ejercicio propio de los derechos humanos y de la aceptación de las diferencias, en tanto que expone el deber de realizar acciones que permitan la inclusión de las personas que forman parte de esta comunidad, con el fin de garantizar la convivencia con las personas de su entorno.
Decreto 1421 de 2017. Artículo 2.3.3.5.1.4	Definiciones. Acceso a la educación para las personas con discapacidad: proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna (p. 4).	Conocido como el decreto de la educación inclusiva, a través del programa de Necesidades Educativas Especiales permite que las instituciones sean flexibles ante la diversidad, que se presenta como un reto para potenciar las habilidades a través de currículos equitativos y frente a contextos igualitarios. Por ello, proporciona diseños universales o particulares para el favorecimiento del desarrollo holístico de quienes lo requieran.

Fuente: elaboración propia con información tomada de: Constitución Política de Colombia (1991), Ley General de Educación (1994), Ley 361 (1997), Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2002), Sistema Nacional de Discapacidad (2007), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2009), Ley de Salud Mental (2013), Ley Estatutaria 1618 (2013), Ministerio de Educación (2017).

Es interesante ver que, aunque en un principio no hubiera información explícita sobre conceptos como *equidad*, *inclusión* y *singularidad*, la necesidad de abordar y reconocer lo diferente en un país tan diverso posibilitó la creación de leyes y decretos que ofrecieran lineamientos y disposiciones cada vez más claros para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de todas las personas en el territorio colombiano; sin embargo, aún falta una transición de la noción de integración hacia la inclusión.

Diversidad y singularidad en la educación

Una vez se comprende el enfoque que permiten estas leyes, es posible plantear la relevancia que representa educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas que permitan a los estudiantes situarse en una sociedad multicultural. Para Meléndez (citado en Valenciano, 2009), la equidad con respecto a la provisión de oportunidades educativas no se refiere a una educación estandarizada, sino a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar una formación lo suficientemente diversificada como para que todos la puedan aprovechar.

En este sentido, la diversidad en la escuela debe ser reconocida como un trato equitativo e inclusivo, no solo en el salón de clase, sino también en el contexto escolar en general. Por lo tanto, no se discrimina la diversidad por tipos, sino por las formas de pensar que pueden ser potencial para la construcción de conocimiento y valores en un contexto particular. Ainscow (2017) menciona este término como parte fundamental en los procesos inclusivos, pues es este el que permite reconocer aquello que hace ser diferente a cada ser humano y, a partir de ello, aportar al contexto, siempre y cuando se desarrolle en un ambiente que abarque pensamientos y habilidades innovadoras.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la escuela como contexto cotidiano no solo forma a los estudiantes en la dimensión académica, sino también contribuye en el desarrollo de su personalidad y en

el reconocimiento de sus propias convicciones, permitiéndoles apropiarse de sus habilidades. Estos procesos favorecen la sociabilización y el aprendizaje.

Los procesos escolares deben contribuir a la singularidad, centrada en la unicidad de las vivencias de cada persona. Esto permite no solo hablar del respeto por la diferencia, sino también reconocer a la persona como única y que es por esto que tiene necesidades particulares a las que es pertinente atender para favorecer la equidad, desde las condiciones de la institución hasta la participación de la persona en el contexto educativo.

En este sentido, autores como González (2013) mencionan que la singularidad integra aspectos personales y diversos que se evidencian en el escenario social de la relación; es decir, este contexto inmediato forma parte de la formación de habilidades que se ven reflejadas en cada uno de los alumnos. Por lo tanto, en un salón de clases se visualizan estudiantes que trabajan en pro de desarrollar sus habilidades de manera singular, teniendo presentes sus pensamientos e ideas, y no robots automatizados que realizan ciertas actividades.

En efecto, cuando la escuela tiene presente el desarrollo de habilidades en los estudiantes, no solo debe tener en cuenta el desarrollo “normal”, desde una perspectiva normativa, sino también la multiplicidad de habilidades que se encuentran en los miembros de un salón. Esto implica un trato “diferente” entre los estudiantes que promueve la equidad y evita la marginación de un desarrollo diverso en habilidades y pensamientos.

Los docentes, como autoridad inmediata, tienen como objetivo promover los valores, especialmente el respeto hacia los estudiantes y la responsabilidad de cuidado entre pares y miembros de la institución. Esto, con el fin de promover el libre desarrollo de las personas, teniendo presente que la diversidad es lo que permite al sistema movilizarse y no anquilosarse.

El respaldo a la diversidad y a la singularidad promueven la convivencia en la escuela, ya que de esta manera se suscita la tolerancia y el respeto de los pensamientos de los demás; se redefinen las críticas de aquello que no se comprende y se practica la empatía o la capacidad

de identificarse con el otro. Así, los procesos adaptativos se tornan mucho más significativos.

Aunque existen estándares en las temáticas tratadas en clase, los estudiantes son los que las permiten y las movilizan, tanto en el salón como fuera de aquel. Esto no desconoce la flexibilidad de la persona que preside la actividad, ya que le corresponde permitir y promover el dinamismo en un grupo o en un individuo que está en proceso de desarrollo.

Al respecto, Mendoza y Ballesteros (2014) mencionan que

los climas nutritivos ofrecen a las personas la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen disposición y entusiasmo por aprender y, en general, [por] aquellas actividades que generan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva. (p. 9)

Por lo tanto, la diversidad no debe ser sinónimo de *debilidad*, sino de *libertad*. Los niños, las niñas y los adolescentes son libres de aprender, de expresarse de manera diversa en los diferentes contextos y de comprender el mundo a su manera. Así, se moviliza el contexto escolar, generando nuevos retos y actualizándose a los nuevos *modus operandi* de la época actual. La diversidad debe resignificarse de tal forma que su uso no genere una “patologización” de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera “normal” y “anormal”.

Así, los docentes, los padres de familia y los directivos que forman parte del contexto escolar deben motivar a los estudiantes a expresar sus pensamientos y a explotar sus habilidades, para así adquirir nuevos conocimientos mediante los procesos pedagógicos y psicológicos y, con ello, promover el dinamismo en el sistema mental de los estudiantes.

Por lo tanto, la forma de entender el mundo está en comprender sus significados; “desde la perspectiva sociocultural, el niño se concibe como un agente activo, que construye activamente significados a partir de los relatos y narraciones en los que la cultura los va incorporando” (Bruner, 1990, citado en Albornoz *et al.*, 2015, p. 83).

Por consiguiente, son los estudiantes quienes empiezan a movilizar sus pensamientos y sus contextos creando nuevas comprensiones con relación a lo que saben y a cómo lo entienden, según el ciclo vital por el que están atravesando. Esto es lo que reconocemos como *significados*, ya que, aunque tienen una construcción social, también contienen pensamientos y experiencias propias. Por lo tanto, demuestran que no todos los significados son iguales, dado que al relatarlos exteriorizan dichos pensamientos. Si bien cada persona comprende significados que ha negociado con el contexto social, los adultos podrían tomarlos de manera obvia y general, lo que afectaría la transcendencia del significado particular de cada estudiante.

Al no comprender estos significados, los pensamientos particulares se evidencian como un problema, mas no como una opinión, expresión o comportamiento generativo en el contexto educativo.

En particular, los significados conforman la personalidad y la forma en la que se expresan ciertas habilidades que se refuerzan en el contexto; por lo tanto, si el ambiente lo favorece, los docentes podrían potenciar los conocimientos de los estudiantes a través de su singularidad, permitiendo también el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos que promuevan el pensamiento crítico frente a una opinión, claramente todo mediado por los valores del respeto y tolerancia, ya que los significados también tienen elementos personales.

De esta manera, los procesos de aprendizaje que brinda una institución deben permitir a los estudiantes adquirir conocimiento y potencializar sus habilidades de tal manera que la particularidad que se produzca permita favorecer dichos procesos. Por lo tanto, esta particularidad debe usarse no desde el problema, sino desde la solución de ciertos aspectos de la adquisición de conocimientos, con diferentes estrategias que pueden ser guiadas entre el estudiante, el docente, los padres de familia y los compañeros de clase. De esta manera, se fortalece la red de apoyo que rodea al estudiante, y lo que para una persona puede ser un problema se puede convertir en un proceso dinamizador del contexto para generar conocimiento y potenciar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la diversidad debe ser manejada para privilegiar la equidad, logrando que los estudiantes actúen

de acuerdo con sus habilidades, conocimientos y aprendizajes, en el marco de los contenidos establecidos por el Estado —los cuales deben cobrar sentido en el desarrollo de los estudiantes. Por tal razón, las instituciones educativas deben redefinir su plan de estudios, trazando metas claras y coherentes en el marco del desarrollo, la singularidad, los valores y el conocimiento científico. Esto, para que las acciones pedagógicas sean variadas y el aprendizaje sea dinámico y equitativo.

Para practicar la equidad, hay que empezar por borrar expresiones como “niños problema”, “niños con dificultades”, “niños con discapacidad”, puesto que son excluyentes. Hablar de equidad como forma de analizar los procesos de diversidad en la escuela y la calidad pedagógica permite que las diferentes actividades en el salón se presenten a favor de los estudiantes y de sus procesos psicológicos, sociales y físicos:

Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es solo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que esta sea capaz de dar respuesta a la diversidad. (Blanco, 1999, citado en Corral *et al.*, 2019, p. 1)

Identificar los recursos psicológicos y sociales de los estudiantes es una tarea de padres, docentes y psicólogos, pues solo así el contexto se responsabiliza del desarrollo. Para vivir la equidad en la escuela y en el salón de clase, se debe identificar la diversidad en los estudiantes, aprender de ellos, respetarlos y valorarlos, promoviendo diferentes oportunidades para su participación y resolución de problemas.

Diversidad, valores y habilidades socioemocionales

Los valores son otro aspecto relevante para visibilizar la diversidad en la escuela y su potencial en el desarrollo de los estudiantes. Así, las instituciones educativas y los padres de familia deben educar en valores, con el fin de enseñar a respetar la opinión de otros y de evitar la censura a través de la exclusión, para con ello contribuir a los procesos

de equidad, a la expresión del libre pensamiento y al desarrollo crítico y moral del estudiante.

Los valores proporcionan directrices que incentivan a los seres humanos a actuar, pensar y expresarse en su vida cotidiana. Los estudiantes aprenden los valores tanto en la casa como en la escuela, puesto que son los padres, los docentes y los directivos quienes brindan las pautas actitudinales para impactar de manera positiva a los estudiantes y contribuir al respeto de la singularidad de cada ser humano.

Muntaner (2017) menciona que los valores son una parte esencial en los contextos sociales, específicamente en los de formación —como las instituciones educativas—, por lo que se debe actuar conforme a un consenso conceptual y a una reflexión que contribuya al bienestar cooperativo y enriquezca al salón de clase:

Este cambio de las actitudes provoca una nueva cultura escolar basada en los valores de la inclusión, que nos apunta Booth (2006): equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, honradez, derechos, sostenibilidad y libertad. Puesto que cada escuela debe definir sus valores, esta tarea requiere diálogo, reflexión, debate y consenso. Los valores guían las acciones y las prácticas educativas. (p. 66)

Cuando las personas que conforman la institución educativa generan un cambio en sus actitudes y en sus formas de expresión, aportan en los procesos de inclusión y se comprometen en el desarrollo de la singularidad de cada niño, niña y adolescente que se encuentre a su cargo. Por lo tanto, aquellas deben tener presentes acciones de justicia social, equidad y respeto de la singularidad de cada persona (administrativos, docentes, padres y estudiantes), sin generar exclusiones que entorpezcan los procesos inclusivos ni el bienestar del ser humano. Además de esto, la reflexión es un aporte valioso que salvaguarda el bienestar de las personas que conforman el plantel educativo, puesto que proporciona acciones de cambio contundentes frente a los nuevos retos de la institución en los procesos de diversidad y de globalización.

Por tales razones, los valores como la tolerancia promueven la aceptación de la diversidad en la escuela y en los diferentes contextos sociales, generando respeto por las expresiones, opiniones, acciones o conductas del otro, aunque no coincidan con las propias. De esta manera se pueden enriquecer la participación activa y la incorporación de la libertad de expresión.

Además de los valores, cada persona presenta habilidades socio-emocionales, comprendidas como

Conjunto de habilidades que no se circunscriben exclusivamente al contenido técnico de un trabajo, sino que refieren a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la cualidad y calidad de las relaciones sociales establecidas, y a la flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto. (Bisquerra, 2002; Repetto y Pérez, 2007, citados en Corradini *et al.*, 2016).

En general, las habilidades proporcionan capacidades para desarrollar una tarea, y, en particular, las habilidades socioemocionales permiten que, a través del desarrollo de ciertas actividades, se desarrollen actitudes como el liderazgo, la cooperación y la comprensión, entre otras, todo enriquecido por los valores. Teniendo presente que en cada persona estas actitudes se expresan de manera diferente o particular, lo esencial es considerar el cuidado del otro.

Por lo tanto, las habilidades también aportan actitudes que podrían favorecer los procesos de convivencia, que de manera positiva aportan a la singularidad de cada niño, niña y adolescente que conforman una escuela y a la libre expresión del otro en el marco de la tolerancia.

Como lo expresa la figura 1, los valores y las habilidades socioemocionales se acoplan para proporcionar nuevas perspectivas referentes a la diversidad y contribuir al desarrollo de un contexto socioeducativo flexible y adaptable a las singularidades de cada estudiante. Al sumar los valores y las habilidades socioemocionales, los docentes, los padres y los funcionarios podrán educar a los estudiantes y favorecer la comprensión y la acción en su entorno mediante actitudes de equidad y justicia social, lo que proporciona un gran avance frente a la diversidad en la escuela.

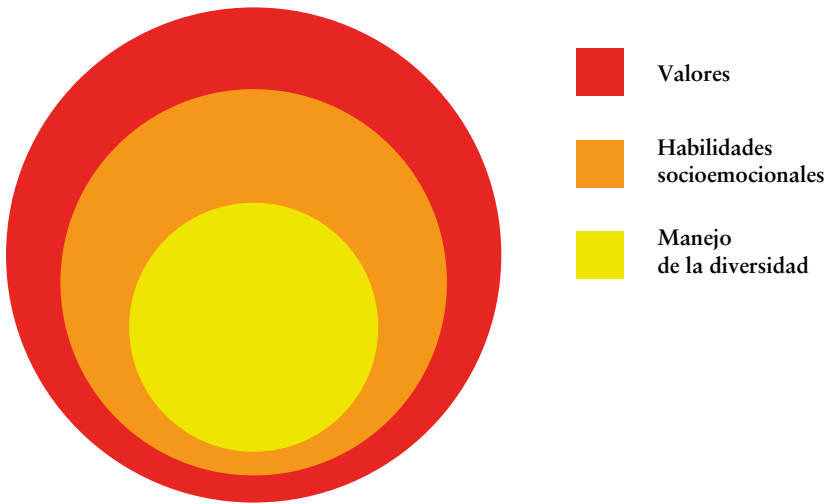


Figura 1. Percepción gráfica de la relación entre los valores y las habilidades socioemocionales y su afección a la diversidad

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 presenta los valores y las habilidades socioemocionales asociadas a la figura 1, dado que así se acoplan para generar un mayor significado y aportar de manera activa a la institución educativa.

Tabla 2. Conceptualización asociada de los valores y las habilidades socioemocionales

Valores	Habilidad socioemocional	Conceptualización
Voluntad	Autoconocimiento	Refiere al autoconocimiento y al manejo de las emociones y actitudes que podrían afectar a la persona y a quien la rodea.
Empatía	Colaboración	Alude a la comprensión y cooperación entre los individuos que conforman un contexto; de esta forma, permite relaciones positivas.

Prudencia	Comunicación asertiva	Permite evaluar las consecuencias de las expresiones. Así, una comunicación asertiva evita el <i>bullying</i> y redefine los prejuicios.
Respeto	Liderazgo	Es el valor que se les otorga a los demás, de manera que se aceptan las singularidades. Esto influye en los procesos de inclusión en un contexto social.
Justicia	Conciencia social	Hace referencia a los procesos de armonía y favorece el bien común con el fin de aportar al bienestar de la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

Roles presentes en las instituciones educativas

Las habilidades y los valores nombrados contribuyen a la equidad entre los seres humanos, educación de calidad y bienestar. Su práctica depende de la participación de cada uno de los miembros involucrados en las instituciones educativas, ya que se expresan de manera particular, dependiendo del rol.

La casa es el contexto social inmediato de los estudiantes; allí aprenden las primeras normas y deberes, así como y el respeto por los demás. Por esta razón, los padres deben cuidar la forma en la que se expresan hacia sus hijos, siendo prudentes y asertivos, evitando generar prejuicios hacia los otros o hacia ellos mismos con expresiones como: “No me gusta que juegues con ella, es muy desjuiciada”, “Dile al profesor que te cambie de puesto porque tu compañero no sabe nada” u otro tipo de comentarios que activan en los niños prejuicios que producen exclusión en el salón de clase. Además, es muy importante ser empáticos con los docentes y con quienes forman parte del desarrollo de los estudiantes.

En cuanto al personal administrativo, aunque se piense que son las personas con quienes los estudiantes tienen menos contacto, desempeñan

un papel fundamental, ya que pueden apoyar los procesos de adaptación y flexibilidad en los estudiantes que presenten dificultades en las habilidades sociales. Asimismo, pueden activar la conciencia social y la justicia en situaciones en las que se podría necesitar un tercero y, de esta manera, cooperar con docentes y psicólogos.

Respecto al área de Psicología, esta es la que brinda apoyo inmediato a los docentes y a los estudiantes, con miras a generar procesos empáticos y de cooperación que generen mayores oportunidades pedagógicas, aportando al bienestar de los niños, las niñas y los adolescentes.

Para favorecer la conciencia social y el apoyo a la diversidad, los docentes, en equipo con los psicólogos y los padres de familia, deben proporcionar oportunidades para los estudiantes y diferentes estrategias pedagógicas y didácticas para abordar los contenidos escolares, ya que de esta manera se considera la singularidad en el salón de clases. Asimismo, deben generar lazos y redes de confianza que proporcionen destrezas en los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, es necesario que se expresen de manera asertiva hacia sus padres, los docentes y el personal administrativo. Frente a las dudas en el salón o ante un problema familiar o de convivencia, la claridad y la concisión son fundamentales para encontrar una solución cooperativa.

La cooperación con los compañeros en actividades de clase también debe estar presente a la hora del descanso, para ir a jugar; es importante evitar los prejuicios y el *bullying*, que afecta de manera negativa el bienestar de todas las personas inmersas en el contexto educativo.

En resumen, cada una de las personas que forman parte de la institución debe respetar, tolerar y valorar su propio ser, seguir sus convicciones respetando al otro desde sus singularidades y permitir el trabajo en red, en el marco de una escuela para todos y de todos.

Estrategias de inclusión

Para llevar a cabo procesos de equidad atendiendo la diversidad, se plantea una serie de estrategias de inclusión que se podrá poner en práctica desde una reflexión sobre los valores, la moral, la ética y la

flexibilidad que promueva el desarrollo de los estudiantes, los docentes, los padres y los directivos.

En primer lugar, se propone reconocer las habilidades, las características y las particularidades de cada estudiante para que, al identificar oportunidades de mejora, aquellas puedan apoyar los procesos de aprendizaje y se potencien sus recursos. Para esto, los docentes, la familia y los amigos del estudiante podrán formular preguntas que den cuenta de sus gustos, intereses y aficiones, para así generar diferentes estrategias en el salón o fuera de este.

En segundo lugar, es importante que los maestros se ganen la confianza de sus estudiantes para que estos no actúen desde el miedo o se abstengan de realizar algo por vergüenza. Por tal razón, una escucha atenta y una comunicación clara, constante y efectiva son esenciales cuando se acercan a preguntar algo o tienen alguna dificultad.

Hablar mesuradamente es útil para que los estudiantes se sientan seguros. Si un problema los aqueja, es ideal llegar a una solución conjunta, para fortalecer la percepción de sí mismos como sujetos activos.

En tercer lugar, fortalecer los vínculos dentro del grupo es de gran relevancia para que los estudiantes busquen ayuda o apoyo entre ellos mismos respecto a temas que se les dificulten; de esta manera, podrán reforzar conocimientos y sus relaciones interpersonales se fortalecerán.

En cuarto lugar, si bien la institución proporciona un currículo para desarrollar durante los periodos académicos, es posible crear metodologías propias y acordes a las necesidades de los estudiantes que les permitan asociar habilidades con conceptos nuevos y, así, fortalecer su autonomía. Para apoyar esto, sería valioso que antes de introducir un nuevo concepto, se pueda realizar un breve repaso de lo visto para que ellos rememoren, aclaren dudas pendientes y conecten mejor los aprendizajes.

Al respecto, es importante evitar la monotonía. Las actividades en el tablero o con libros deben acompañarse de dinámicas acordes con las necesidades de cada estudiante, para que estos sean partícipes y se apropien de su aprendizaje.

En quinto lugar, hay que plantear metas alcanzables a partir de las habilidades, las capacidades, los gustos y las oportunidades de mejora

del estudiante, con miras a establecer objetivos en conjunto y motivarlo, no frustrarlo.

La realización de estas estrategias requiere la colaboración y la atención de padres, maestros, directivos y estudiantes, para el conocimiento y la potencialización de habilidades y valores. De esta manera, se hace frente a los procesos de inclusión, diversidad y equidad que permiten una mejor convivencia y se asume la globalidad en la que se encuentran nuevos retos y nuevas formas de aprender.

Conclusiones

Las leyes colombianas proporcionan pautas de integración que aún dividen a las personas por sus limitaciones, mas no por sus capacidades. Por esta razón, es necesario crear lineamientos para reducir las brechas que existen frente a los procesos de inclusión, pues solo así la sociedad podrá acercarse a una realidad en la que todas las personas, desde sus diversas capacidades, puedan asumir los retos diarios.

Por otro lado, se necesita que los sistemas inmediatos de los estudiantes, como el colegio, la familia y, en algunas ocasiones, instituciones de actividades extracurriculares, permitan la exploración y el desarrollo de las habilidades y los valores de cada persona, a través de actividades que favorezcan la aceptación de sus propias habilidades y el reconocimiento de las de los demás.

Cuando se aprende y se valora la diversidad, y cada persona está dispuesta a aceptarla en cualquier contexto, se produce y potencia el pensamiento analítico y la toma consciente de decisiones para generar cambios individuales y colectivos que proporcionen efectos propositivos frente a las habilidades y las competencias de cada estudiante.

Finalmente, la diversidad es un aporte a la sociedad. Cada persona, con sus características, competencias, habilidades, pensamientos y formas de percibir la realidad, permite una comprensión más enriquecedora de la sociedad. Si todos pensarán igual, el mundo se estancaría. La diversidad no es una limitante, es una oportunidad de avanzar como sociedad.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(Especial), 81-96.
- Acedo, C. (2013). Prólogo. En *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1).
- Barriga, A. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, (24), 119-132.
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Imprenta Nacional.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, n.º 41.214.
- Ley 361 de 1997 (7 de febrero), por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación “en situación de discapacidad” y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, n.º 42.978.
- Ley 762 de 2002 (31 de julio), por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”. *Diario Oficial* n.º 44.889.
- Ley 1145 de 2007 (10 de julio), por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 46.685.
- Ley 1346 de 2009 (31 de julio), por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial* n.º 47.427.
- Ley 1616 de 2013 (21 de enero), por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 48.680.
- Ley Estatutaria 1618 (27 de febrero), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

- Corradini, M. C., Martín, R. B., y Paoloni, P. V. (2016). Habilidades específicas y habilidades socioemocionales en la construcción de comunidades de aprendizaje. Un estudio exploratorio en el área de Periodismo. *Sociales Investiga*, 1(1), 74-85.
- Corral, K., García, M., Alcívar, A. y Reyes, A. (2019). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, (28).
- Domínguez, Y., Gutiérrez, B. y Gómez, G. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42.
- Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- González, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(4), 13-36.
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2).
- Guajardo Ramos, E. (2017). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11919/integracion_la_inclusion.pdf
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
- Martínez, N. (2015). *Las diferencias individuales y el aprendizaje*. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf>
- Mendoza, K. H. y Ballesteros, R. R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Montenegro, M., Rodríguez, A. y Pujol, J. (2014). La psicología social comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: de la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13(2), 32-43.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).

- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La declaración universal de los derechos humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Pereira, A., Freitas, H., Ferreira, C., Marchiori, M., Souza, M. y Backes, D. (2010). Atentando para as singularidades humanas na atenção à saúde por meio do diálogo e acolhimento. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(1), 55-61.
- Ruillier, J. (s. f.). *Por cuatro esquinitas de nada*. <https://oei.org.uy/historico/documentos/nada.pdf>
- Santamaría, J. y Vila, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <http://files.educacion-inclusiva-caqueza8.webnode.com.co/200000204-f1136f20c8/ASPECTOS%20%20CLAVE%20DE%20LA%20EDU%20INCLUSIVA.pdf#page=9>

La convivencia escolar: más allá del manual

MELBA XIMENA FIGUEROA ÁNGEL

La convivencia escolar es un fenómeno que agrupa diversas variables relacionadas con la vida escolar, desde la violencia (acoso, matoneo, agresión, etc.) hasta la participación de los miembros de la comunidad educativa en la construcción de escenarios que potencien el desarrollo.

En la primera parte del capítulo se aborda el concepto de *convivencia* desde su comprensión teórica profunda, con el propósito de atribuir rigurosidad conceptual a la propuesta. En la segunda parte, se plantea la *convivencia escolar* y se cuestiona su presentación como problema en escenarios sociales y disciplinares. En la tercera parte, se exponen acciones desde los instrumentos y los presupuestos soporte de la convivencia escolar, en coherencia con la revisión teórica y su pertinencia y viabilidad en los contextos de desarrollo educativo. Finalmente, se plantea una consideración final que enmarca la lógica de la propuesta del capítulo.

El concepto de *convivencia escolar*: ¿por qué es importante hablar al respecto?

La respuesta a esta pregunta parece obvia, pues deriva en conclusiones relacionadas con el papel central de la escuela en la promoción de la paz y el freno a fenómenos como el matoneo, el *ciberbullying*, la violencia entre pares y el abuso, que gracias a los medios de comunicación se difunden y sorprenden.

Asimismo, se destaca la influencia de la convivencia en variables como el aprendizaje, el rendimiento escolar y la formación en valores. “La evidencia empírica derivada de estudios de gran escala sobre el logro académico de estudiantes en lenguaje y matemáticas ha destacado en años recientes la importancia decisiva de la variable “clima favorable para el aprendizaje...” (Perales *et al.*, 2014, p. 62).

Dicho clima favorable aparece entonces como un elemento central que conecta un proceso que inicialmente estaba condicionado a las capacidades cognitivas de los estudiantes (aprendizaje) con variables de contexto que implican afectividad, aceptación y pertenencia. Sin embargo, el registro de esta conexión se sigue indagando a través de las percepciones atravesadas necesariamente por procesos cognitivos: “Our results reveal that students’ perceptions of school coexistence in their respective schools have an important impact in their general academic performance” (Cerdeira *et al.*, 2019, p. 49).

Adicional a ello, se empieza a atribuir a los valores la capacidad de favorecer comportamientos que respaldan ese clima de convivencia: “Así, las oportunidades de ‘formar valores’ a través de las llamadas ‘secuencias de reflexión académicas y valorales’ aparecieron íntimamente ligadas a la mejora del comportamiento de los alumnos” (Perales *et al.*, 2014, p. 63).

Sin embargo, un concepto como *convivencia escolar* tiende a convertirse en todo y a la vez en nada, ya que se constituye en fuente de explicación de fenómenos variados, así como en la solución a las problemáticas escolares y extraescolares. Ejemplos de esto se exponen en las siguientes líneas.

algunos estudios sugieren que apuntar y mejorar la capacidad de los estudiantes para regular su enojo puede tener un efecto protector contra la victimización de compañeros y *reduce el comportamiento agresivo posterior*. (Kaynak *et al.*, 2015, p. 2)

Se destaca una relación entre la cohesión escolar y la interacción con un *menor riesgo de victimización por la intimidación entre compañeros*. (Zaykowski y Gunter, 2012)

Se evidencia que una relación apropiada entre profesores, estudiantes y autoridades se relaciona con la *disminución en los problemas de comportamiento de los estudiantes*. (Elsaesser *et al.*, 2013)

En Chile existe una legislación que obliga a los colegios y escuelas a aplicar procedimientos reglamentados frente a *situaciones de acoso escolar*, debiendo existir un equipo de convivencia al interior de cada establecimiento que canalice denuncias y aplique procedimientos de intervención. (Musalem, 2015, pp. 18-19)

Estos ejemplos exponen el riesgo de que el concepto de convivencia escolar pierda potencia para favorecer los procesos de desarrollo de los participantes de la comunidad escolar. Su uso indeterminado para hacer referencia al acoso, al rendimiento escolar, a los procesos de aprendizaje, al comportamiento y a las prácticas docentes puede obviar preguntas que, si se explicitan, pueden promover la comprensión y la negociación de la convivencia. Como se explicará más adelante, es inherente al concepto la imposibilidad de presentar estrategias generales y efectivas para gestionar este tema en la escuela.

En consecuencia, ante la pregunta inicial: ¿qué es la convivencia?, Peiró (2013) afirma que el término ya existía en latín: *convivens*, que es semejante al inglés *peaceful coexistence* y presenta tres elementos: uno, el prefijo *con*, que implica la relación entre individuos y determina el sentido general de la palabra (Buatu *et al.*, 2014); la acepción a *vivencias*, que da cuenta de lo humano, los significados y las acciones (Buner, 2006), y la *coexistencia pacífica*, que implica un condicionante social acorde con lo que cada sociedad considera “paz”.

De esta manera, surge un primer aspecto del concepto, que tiene que ver con una carga histórica, social y económica que atraviesa la subjetividad de los grupos y de los individuos. En otras palabras, lo que se entienda por *convivencia* estará determinado por las construcciones morales en un contexto amplio —por ejemplo, la Organización de Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, la Comunidad Andina, entre otros—, ya que se parte de la idea de que bajo estos marcos existen unos mínimos para esa coexistencia pacífica. Sin embargo, queda pendiente la dimensión individual y el cómo se teje la relación entre el ser humano —con su carga cognitiva, emocional y fisiológica— y los escenarios en los que vive con otros.

De acuerdo con Peiró (2013), existen tres niveles institucionales para la promoción de la convivencia: uno de tipo microsocioal (familias, amigos, parejas), que tiene que ver con la autorrealización; uno de tipo social (la escuela, el trabajo y la comunidad), que implica el bien común, y uno de tipo político, que regula la pluralidad de opciones y concepciones.

Al respecto, emerge una diferenciación necesaria entre la convivencia, entendida como el vivir con otros de manera pacífica, y el sistema político, económico y social en el cuál se gesta y se desarrolla. Así, ¿podría pensarse la convivencia en un sistema totalitario? ¿Se requiere un sistema democrático para hablar de convivencia?

Peiró (2013) afirma que el principio regulador de estos niveles es la razón dialógica, lo que implica acuerdos basados en argumentos de validez y no de poder. De esta manera, emergen los conceptos de *participación*, *pluralidad* y *negociación*.

Buatu *et al.* (2014) destacan que la convivencia se opone a la singularidad y promueve la pluralidad, que ante los conflictos y la violencia se apoya en la armonía, la vida comunitaria y la discusión fraternal. Sin embargo, aún falta por situar esa tensión singularidad-pluralidad, ya que es en la práctica donde se encuentran terrenos volubles que cuestionan acciones que se argumentan desde el bien común, pero podrían transgredir el tránsito hacia la autorrealización o la singularidad.

Siguiendo los planteamientos de Aristóteles, la realización plena del ser humano se condiciona a la aceptación de su papel en el conjunto del que forma parte (ordenada convivencia con sus semejantes).

Por su parte, Santo Tomás atribuye a la ley natural la razón integradora del ser humano dentro de los colectivos de los que naturalmente forma parte (Pole, 2008). Por lo tanto, pareciera que lo natural y lo social se conectan de tal manera que el individuo encuentra su felicidad individual inmersa en la colectividad.

La Declaración Universal de Derechos Humanos dice: 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. 2. En el ejercicio de sus derechos y el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. (Pole, 2008, p. 105)

¿Entonces, dónde está el problema? Pareciera así que la convivencia es parte natural de la dinámica social, y, por lo tanto, más allá de la interiorización y del cumplimiento de los acuerdos generales respaldados por la ley, no debería pensarse como categoría de estudio.

Para abordar este interrogante, Pole (2008) analiza los planteamientos de Santo Tomás de Aquino acerca del bien común y trata de dilucidar pistas acerca de las tensiones entre la individualidad y la colectividad, la autonomía y la heteronomía. Así, destaca que para Santo Tomás la naturaleza del ser humano está integrada por el apetito de felicidad o plenitud, que no se elige, pero al que sí se dirigen las elecciones; por su parte, la razón orienta los medios más adecuados para alcanzar dicha felicidad apetecida.

De esta manera, lo adecuado estaría apoyado en cierta parte por la ley, pero respaldado necesariamente por la concepción del ser humano como parte de un conjunto, cuya perfección se da en la relación que guarda con el todo del que forma parte: “El bien del otro es también mi bien; el bien común es al mismo tiempo un bien personal. Presupone reconocer que el otro forma parte del mismo conjunto que yo” (Pole, 2008, p. 119). “...por la ley natural el hombre también se dispone adecuadamente hacia el bien común universal” (p. 107).

Así, las ideas sobre el ser humano como ser social que requiere de otros no solo para satisfacer sus necesidades de subsistencia, sino también para desarrollar sus potencialidades, implica que ese apetito hacia la felicidad o plenitud se halla en el seno de una comunidad. En aquella se coordinan formas de relación que reconocen esas disposiciones estableciendo medios adecuados para lograr un fin colectivo. Por lo tanto, un sistema totalitario podría partir de la negación de la responsabilidad personal y social de sus miembros, despojándolos de su perfectibilidad y considerándolos incapaces de decisión y, por lo tanto, de participación.

La ley marca el umbral mínimo de solidaridad, de contribución al bien común, que puede ser exigido coactivamente. Pero los ciudadanos que son conscientes de la dimensión naturalmente solidaria de su existencia asumen responsabilidades no exigidas por la ley, que contribuyen indudablemente al bien común. (Pole, 2008, p. 130)

De esta manera, la convivencia es un bien en sí mismo, no un mecanismo, ni un proceso, ni un medio. Se apoya en leyes que permiten a los miembros de una comunidad disponer de las formas más adecuadas, en el marco del vivir con otros, para alcanzar la plenitud. De ahí los hallazgos que se presentan en un escenario como la escuela, con respecto a la relación entre convivencia y rendimiento académico, convivencia y aprendizaje, convivencia y motivación. Si se comprende la complejidad del concepto, se alcanza a vislumbrar su participación en el desarrollo humano *per se*.

Ante este panorama, aparece el interrogante por la gestión de la convivencia en las instituciones sociales y se destaca la aparente tensión autonomía-heteronomía. En otras palabras, la gestión en contexto del continuo naturaleza (apetito)–bien común.

De acuerdo con Pole (2008), para Santo Tomás la orientación del ser humano hacia la plenitud personal es la fuente misma de la libertad, lo que se opone a la idea de la represión de las inclinaciones naturales para poder estar con otros (Ockham, s.f., citado en Pole, 2008). Así, la libertad parte del deseo del ser humano de estar con otros en quienes encuentra la felicidad.

Esta libertad será menor cuando la ley humana se derive de la ley natural por vía de conclusión. En cambio, cuando se deriva por vía de determinación, el legislador elegirá entre varios medios posibles el que, según las circunstancias de su comunidad, le parezca más apto para lograr el fin. (Pole, 2008, s.p.)

Por lo tanto, la convivencia como fin en sí misma estaría apoyada en leyes que se establecen de acuerdo con las particularidades de los contextos y sus miembros, las cuales se constituyen en orientaciones generales respaldadas por el bien común y por la plena confianza de la posibilidad de razonamiento y decisión del ser humano.

Así, se encuentran pistas para abordar la tensión autonomía-heteronomía en los contextos de desarrollo del individuo. Para ampliar esta idea, se puede revisar un ejemplo sencillo y cotidiano: una de las tareas de la escuela es apoyar procesos de desarrollo como el control de esfínteres. De ahí que se encuentren reglas que indican a los estudiantes de Jardín y Transición la importancia de “ir al baño” antes de ingresar a la clase, después de la hora del descanso.

Ahora, con respecto a la heteronomía-autonomía, ¿cuál sería la diferencia entre que la maestra no permita ir al baño a su estudiante que olvidó hacerlo antes de ingresar al salón, como forma de ayudarlo a resistir su necesidad fisiológica y que pueda convivir de acuerdo con las normas establecidas, y que le permita ir al baño, pero que el estudiante se “dé cuenta” de que se va a perder un momento de la clase (y, con ello, algo posiblemente interesante o el hecho de poder culminar la actividad propuesta) por estar en el baño? Tal vez la próxima oportunidad “cumpla la norma” para lograr un fin mayor al escrito en las reglas de la clase.

De ahí el interrogante que surge con relación a la convivencia como “problema” en diferentes contextos, con prevalencia en la escuela. Al respecto, el concepto de *justicia* podría ampliar la comprensión sobre el asunto. De acuerdo con Pole (2008), citando a Santo Tomás:

La justicia manifiesta el arraigo de las demás virtudes, porque, por ella, se manifiesta hacia los demás, adecuándose a ellos, la recta ordenación de todos los apetitos. Esta adecuada comunicación se

puede hacer atendiendo primariamente al bien del conjunto o atendiendo en primer término al bien de algún miembro particular. (s.p.)

Así, gracias a la justicia, el ser humano ajusta su comportamiento al bien común. En consecuencia, son los actos exteriores los que manifiestan la orientación al bienestar de los otros, que se entiende también como bienestar propio. Por lo tanto, ¿es posible que la percepción de *injusticia* tenga que ver con el desajuste de la convivencia?

Al respecto, se encuentran los contextos amplios que determinan las leyes que orientan las formas de relación más adecuadas, en términos del bien común, para llegar a la plenitud. Unas instituciones como la familia, la escuela, la Iglesia, entre otras, que, con la colaboración de los individuos, promueven el desarrollo de las potencialidades humanas en el marco de esas leyes, pero no condicionadas a aquellas. Así, la ley apoya esas instituciones en su función, y estas promueven el cumplimiento de la ley.

¿Qué pasa entonces cuando las leyes no garantizan los medios para desarrollar el potencial humano, y las instituciones se quedan cortas para dar respuesta a las expectativas sociales sobre su función?

El problema de la convivencia: ¿es la convivencia el problema?

Para abordar esta pregunta central, se exponen a continuación algunas noticias:

La situación se presentó a las 7:30 de la noche del martes 24 de julio, en la *ruta 14 del SITP*, entre Betania y Chapinero Central, la cual fue abordada por el *denunciante junto a su hija de 10 años*. Según su testimonio, el conductor maniobraba el bus de forma “brusca y con poco cuidado”. Además, señaló que el agresor iba acompañado por una mujer con la que “iba distraído hablando”.

La *discusión entre los dos hombres* se desató cuando llegaron a la última parada de la ruta, previa al paradero. El conductor le pidió al pasajero que se bajara del vehículo, y el hombre se opuso:

“El señor me pide que me baje del bus; sin embargo, a la señora que iba con él no se lo pidió. Al estar mi hija dormida, le solicité dos veces que me permitiera ir hasta el *paradero* donde haría un *trasbordo*”.

Según su denuncia, reclamó al conductor por qué a la mujer no le pidió abandonar el vehículo: “Yo le dije que si la señora que lo acompañaba no se bajaba, yo tampoco lo haría, y esto fue lo que sucedió [...] Luego de bajarme a empujones, aún con los gritos de mi hija, él cerró la puerta y siguió con la señora a bordo”. (Pinzón, 2018)

+++

En un video, un pasajero del SITP registró cómo el conductor del vehículo lo intentó agredir con uno de los letreros y, posteriormente, con un extintor luego de que, según su versión, los pasajeros le reclamaran por cambiar la ruta preestablecida.

El hecho ocurrió en la noche del pasado lunes [20 de julio de 2015] en la avenida Boyacá, en la última ruta del servicio hacia el barrio Bachué, al noroccidente de Bogotá.

Además de la actitud agresiva, el conductor insultó en varias oportunidades a los pasajeros, quienes incluso le reclamaron su lenguaje ante los niños que viajaban en el vehículo. (Noticias.canalrcn.com, 2015)

+++

En los colegios de Bogotá hay preocupación por la violencia. Una reciente encuesta de la Secretaría de Educación indica que el once por ciento de los estudiantes dice ser víctima de matoneo, pero la cifra atendida por las autoridades también es alarmante.

“El caso más frecuente ha sido el de hostigamiento o violencia, con 1820 casos”, aseguró el secretario de Educación de Bogotá, Óscar Sánchez. (Noticias.canalrcn.com, 2014)

+++

Santiago de Chile, 11 de octubre (EFE). El Gobierno de Chile urgió hoy a aprobar una ley que fortalece las medidas disciplinarias en los colegios, a raíz de la difusión en redes sociales de un vídeo en el que un carabinero es brutalmente agredido por un grupo de alumnos en un instituto de Secundaria [...]. Las imágenes muestran a un grupo de cinco estudiantes pegando patadas en el cuerpo y en la cabeza de un agente antidisturbios de Carabineros que está tendido en el suelo y que, debido a los golpes, pierde el casco. (*La Vanguardia*, 2018)

+++

Un total de 4398 personas de más de 65 años fueron víctimas de violencia en el entorno familiar durante 2017, lo que supone un 22 % más que en 2011 (3603). Andalucía fue la comunidad en la que mayor número de agresiones se produjeron. El Gobierno admite, en una respuesta parlamentaria, que el número de denuncias por maltrato intrafamiliar contra personas mayores puede haber ido “aumentando ligeramente en estos últimos años”, desde el punto de vista policial, pero añade que “dicho aumento no se puede imputar solo a un aumento de casos, sino más bien a una disminución de la ‘cifra negra’ de este tipo de violencia, que ahora comienza a tener mayor visibilidad”. (*20 Minutos*, 2018)

+++

Es la familia donde se registran la mayoría de las agresiones, principalmente por parte del padre biológico del menor (en uno de cada tres casos) o de la madre biológica, en una de cada cinco

ocasiones. El seno familiar es la fuente más frecuente de violencia, pero, en el extremo opuesto, es también un lugar de consuelo. Los abuelos son el principal apoyo familiar cuando fallan los padres o cuando son estos quienes agreden a sus hijos (19.3 % de los casos).

Pero los principales cómplices y respaldo de las víctimas son los amigos de su edad, casi en la mitad de los casos. Por su parte, los adultos de su centro escolar son de quienes menos apoyo reciben. Solo un 7.3% de los menores atendidos por la fundación recibieron ayuda de los profesores del colegio o del instituto en el que estudian.

[...] el siguiente agresor más habitual es un compañero del colegio. En uno de cada cinco casos, el maltrato proviene del entorno escolar. Sin embargo, el silencio ya no es una constante en estos casos, y más de la mitad de los acosados y de sus amigos se enfrentan a los acosadores, que suelen actuar en grupo.

En uno de cada tres casos, el menor sufre violencia física, lesiones, golpes, bofetadas, puñetazos y patadas, además de amenazas graves, coacciones y gritos. Y en el 6.7 % de los casos, traumatismos, como huesos rotos o contusiones fuertes, según detalla el informe. (Álvarez, 2017)

Ante este panorama, la respuesta a la pregunta podría ser obvia, pero si se trata de un problema visto a la luz de las comprensiones realizadas sobre la naturaleza de la convivencia, se complejiza la discusión —sobre todo si se evalúan las intervenciones en términos de instructivos (manuales, rutas, leyes) y estrategias (talleres, capacitaciones, charlas), así como su impacto real para mitigar los casos sobre violencia en las instituciones sociales.

De esta manera, se plantea la idea de que la convivencia, al ser inherente al desarrollo del potencial humano, no es el problema, ya que estaríamos patologizando la naturaleza del ser humano; estaría enfermo y sería incapaz de dirigirse hacia la plenitud. Entonces, no habría

más opción que confinar a instituciones a aquellos (la gran mayoría) que con sus actos atenten contra el bien común.

Entonces ¿cómo podemos explicar los fenómenos que quebrantan la convivencia? Para recoger este interrogante, se plantean dos hipótesis: la primera se apoya en la cultura, con sus significados y sus procesos históricos, sociales y económicos; la segunda, en el desarrollo humano y el ciclo vital.

La cultura y los significados

Desde la psicología cultural de Bruner (2006), es posible establecer un punto de partida para comprender la primera hipótesis. Para el autor, los significados son construcciones consensuadas entre el hombre y la cultura, lo cual podría asimilarse a la relación individuo-sociedad. Así, los significados tienen dos fuentes: una biológica y una social. La primera es la capacidad biológica para comprender algunos significados (representaciones protolingüísticas); la segunda son los sistemas simbólicos (lenguaje).

Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya “allí”, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy espacial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad. (p. 27)

Así, emerge de nuevo la idea del ser humano como parte del todo, en este caso, de la cultura. Por lo tanto, los procesos evolutivos e históricos configuran los significados de la participación de los sujetos en los contextos en los cuales se desarrollan. De allí que sea imperativo intentar comprender estos marcos históricos que han atravesado las negociaciones del ser humano con la cultura.

Conectando esta postura con la revisión de los problemas que afectan la convivencia, una posible conclusión “facilista” podría pensarse con relación a la historia de los países latinoamericanos conquistados, reducidos, excluidos, subdesarrollados..., así como a la apropiación de significados profundamente arraigados sobre la violencia, el odio

y la imposición, que se vuelven canónicos y que no permiten al sujeto vivir con otros en armonía.

Sin embargo, aparece un comportamiento que invita a realizar una revisión más profunda: a pesar de la cotidianidad de los actos de violencia, intolerancia y maltrato, aún nos asombramos... ¿Por qué? Vuelve así a aflorar la concepción de convivencia como inherente al desarrollo humano; pareciera que, a pesar de lo reiterativo del fenómeno, los sujetos “saben” que algo no está bien. Esto tampoco parece provenir exclusivamente del conocimiento de la ley que indica lo “adecuado” y lo “inadecuado”, ya que esa apreciación de desajuste se acompaña de la reacción emocional (tristeza, dolor, frustración, etc.).

En ese sentido, si bien la historia del ser humano en la construcción de la cultura está atravesada por acciones de violencia e intolerancia, que encontramos desde los textos más antiguos como la Biblia hasta los estudios más recientes de las disciplinas, tendría que revisarse no a la luz de la naturaleza del ser humano y su tendencia a la plenitud, sino en el foco de los medios que socialmente se han construido y apropiado a través del lenguaje para alcanzar este fin.

Se debe considerar que las diferencias culturales modifican la expresión de *distress* (estrés emocional), y con ello se menoscaba la validez y la confiabilidad de los diagnósticos hegemónicos en distintos contextos culturales. En un mundo cada vez más globalizado, es posible que futuras clasificaciones diagnósticas omitan los ‘síndromes culturales’. (Campo, *et al.*, 2019)

Esto implica una idea más: la ley, tal como se plantea en el apartado anterior, es un marco general, es el lenguaje el que tiene el poder de guardar y movilizar los significados. Por ejemplo, la ley establece que no se puede robar por el bien común, pero en el lenguaje se encuentran afirmaciones como “A papaya partida, papaya comida”, y conforme a esto se le da un sentido a la acción.

Por lo tanto, pareciera necesario concentrarse en comprender los significados que se han construido culturalmente con relación al estar con otros en las instituciones que apoyan el fin común, como la escuela, la familia y la religión.

El desarrollo humano y el ciclo vital

Con respecto a esta dimensión, es necesario revisar las conexiones entre las lecturas sobre las acciones que transgreden la convivencia y las comprensiones del ciclo vital. En este escenario, un mismo acto se puede interpretar de una manera si quien emite el comportamiento es un niño de 4 años, de 8 años, o un adolescente de 15 años. Sin embargo, esto parece perderse de vista en los instrumentos que se emplean para tipificar faltas a la convivencia y su correspondiente sanción.

Al respecto, se cuestiona la posición contemporánea sobre los procesos de desarrollo humano que obvian descripciones como las de Piaget (1991), que proveen un acervo necesario para contextualizar esas acciones que comprometen la convivencia en escenarios como la escuela, no con el propósito de “normalizar” el comportamiento, sino con la finalidad de responder de una manera respetuosa, pertinente, ética y eficaz con el estudiante y su familia.

En la actualidad, se encuentran afirmaciones en diversos contextos sobre el cambio generacional (milenials, *centennials*, etc.), que implican formas de pensamiento e interacción diferentes a los de generaciones de padres, directivos y maestros, lo cual es cierto en tanto que las pautas de crianza y los hábitos en las familias se condicionan en términos económicos y sociales. Sin embargo, vale la pena preguntarse si estas formas de relación tienen que ver con un cambio en los procesos cognitivos y morales de las nuevas generaciones (“nacen así”), o si son diferentes las dinámicas contemporáneas mientras que los procesos de desarrollo siguen un curso como el descrito desde las ciencias del comportamiento.

Para ampliar esta idea, es posible remitirse a un ejemplo. Ante el fenómeno del *sexting*, se encuentran relatos de jóvenes que luego de vivir las consecuencias de la publicación de imágenes íntimas, afirman: “No me imaginé que esto iba a pasar”, “A mí me habían dicho que eso pasaba, pero no me imaginé que me pasara a mí”. Solo desde una interpretación superficial, desde el egocentrismo intelectual descrito por Piaget, tales reacciones podrían comprenderse como parte del proceso de desarrollo en una etapa de operaciones formales.

Recent work on sexting motivations has developed a model of three primary types of sexting motivations: “sexual purposes (sexual expression and exploration), body image reinforcement (looking for feedback about body adequacy), and instrumental/aggravated reasons (exploitation of sexual content for relational aggression or to obtain something else). (Bianchi *et al.*, s.f., citados en Reed *et al.*, 2020, p. 2)

Por otro lado, el niño de 8 años que decide seguir las instrucciones de un personaje en YouTube (por ejemplo, Momo) que lo lleva a autolesionarse ante el temor de que le haga daño a su familia puede indicar un tipo de pensamiento concreto propio de este momento del desarrollo.

De esta manera, atribuir a las nuevas generaciones unas características de pensamiento y acción diferentes a las de generaciones anteriores puede generar explicaciones superficiales e insuficientes para abordar los fenómenos que afectan la convivencia. “Millennials may face three major problems in relation to management learning: Lack of concentration, lack of engagement, and lack of socialization” (Karakas *et al.*, 2015, p. 237). “(Los centennials) pueden realizar varias actividades a la vez, son multitareas, se relacionan socialmente a través de las tecnologías, son impacientes, interactivos y resilientes, a la vez preocupados por su salud y el medio ambiente” (Cázares *et al.*, 2020, p. 62).

Considerar el ciclo vital en relación con la convivencia puede potenciar las comprensiones y las intervenciones; se optimizan los tiempos en tanto se respeten los procesos espontáneos en la solución de conflictos propios del convivir con otros y se destinen los recursos requeridos para abordar situaciones que desborden las posibilidades de los individuos y que comprometan el bienestar colectivo.

La convivencia: acciones en la escuela

De acuerdo con las comprensiones presentadas, aparece la pregunta que diferentes actores, desde diversos escenarios, suelen hacerse: ¿cómo? A su vez, surge la tentación de dar pistas, claves o recetas que apunten a

favorecer la convivencia en la escuela y a resolver las múltiples problemáticas que aparentemente están relacionadas. Por esta razón, se asume una postura que, más allá de constituirse en un recetario de la convivencia, plantea primero el cuestionamiento y luego las múltiples opciones, ya que al abordar un fenómeno que convoca la interacción humana, es ficticio considerar una única respuesta efectiva, viable o eficaz.

A continuación, se exponen dos aspectos centrales para reconstruir la convivencia en el escenario escolar:

Instrumentos de gestión de la convivencia

Uno de los instrumentos que devela los significados de la convivencia en la escuela es el manual de convivencia, antes llamado reglamento. Al respecto, se requiere comprender el cambio de denominación, que no necesariamente implica significados o contenidos distintos. *Reglamento* se define como una “Colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio” (Real Academia de la Lengua Española, 2019). Por su parte *manual de convivencia* se concibe como

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los Establecimientos Educativos (E E). En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (Chaux, Vargas, Ibarra y Minski, 2013, citados en Garay y Ruz, 2017).

De esta manera, el foco se centra en quienes participan en la construcción de dicho conjunto de normas. En el primer caso, se refiere a una autoridad competente, que en el caso de la escuela serían los directivos; en el segundo, no se establece específicamente quién o quiénes lo definen. Así, es posible que el manual de convivencia siga el mismo

procedimiento en su construcción que el de un reglamento, solo que se hace referencia de manera explícita a la convivencia.

De allí surgen algunos interrogantes: ¿quiénes participan en la construcción del manual de convivencia? ¿Por qué ellos? ¿Qué efectos tiene su rol en el escenario escolar en el contenido del manual de convivencia? ¿Qué significados sobre convivencia escolar tienen quienes construyen el manual? ¿Qué tan específico debería ser este manual? ¿Cómo se garantiza su conocimiento y comprensión por parte de los miembros de la comunidad educativa?

Participantes

Una acción principal para abordar estos instrumentos de gestión en la escuela es definir que, en la lógica de la convivencia como aspecto inherente al ser humano, se debe contar con la participación de quienes van a convivir con otros en un escenario que recibe a sus miembros durante un tiempo importante de su vida (doce años de educación básica formal, diez meses durante cada año, entre seis y ocho horas diarias). Para ello debería considerarse:

- Garantizar la participación de personas en diferentes momentos del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultos y adultos mayores).
- Garantizar la participación de personas que cumplen diferentes roles en la escuela (directivos, docentes, padres de familia o acudientes, estudiantes, personal administrativo, personal de servicios generales).
- Considerar las condiciones particulares de contexto de los miembros de la escuela, tanto para la construcción del manual como para su comprensión posterior (nivel educativo de quienes participan, formas de acceso al documento, formas de divulgación y apropiación).

Complejidad

Otro aspecto fundamental en la construcción del manual de convivencia se halla en la especificidad en su contenido. Dado que implica principios, normas, procedimientos y acuerdos, la pregunta radica en qué tan puntual deberían ser sus indicaciones, ya que se espera que sea tan amplio que permita interpretar diferentes acciones en el marco de la

convivencia, pero lo suficientemente específico para garantizar la equidad y la justicia.

De esta manera, se espera que dicho marco se constituya en torno a principios fundamentales:

- *Presentación del contexto.* Dado que el tipo de educación (pública o privada) y los aspectos propios de la identidad institucional enmarcan comprensiones particulares de lo que se espera de sus miembros, es necesario destacar los elementos de contexto que expliquen los acuerdos que se presentan en el manual de convivencia. Por ejemplo, en una institución de tipo confesional, es claro que las actividades, reflexiones y mensajes estarán orientados desde esta lógica, ya que, si bien se respeta la libertad de cultos, es inevitable que las acciones se den en el marco de la identidad institucional, sus creencias y expectativas de formación.
- *Perspectiva de derechos.* Desde la comprensión de la convivencia como dimensión del sujeto, es indispensable contemplar todos los acuerdos desde un enfoque de derechos, es decir, que a partir de principios como universalidad e inalienabilidad; indivisibilidad; interdependencia e interrelación; no discriminación e igualdad; participación e inclusión, la construcción de acuerdos tenga un marco que dé cuenta de un contexto que potencie el camino hacia la plenitud en la convivencia con otros. En principio, pareciera favorecer al sujeto, pero si se complejiza esta perspectiva, el contexto y sus dinámicas se benefician en tanto que la percepción de justicia y equidad en la institución motivarían el cumplimiento de acuerdos por parte de sus miembros, así como su sentido de pertenencia y su participación activa como regulación social.
- *Procedimientos, roles y funciones definidos.* Es importante que la gestión del Manual de convivencia sea clara para todos los miembros de la comunidad educativa, pues en ocasiones la burocracia, la complejidad en los procesos y los tiempos de respuesta pueden obstaculizar el abordaje de situaciones que a veces son fáciles de manejar, pero que, debido a la dificultad en la gestión, se complejizan y requieren acciones adicionales.

- *Confianza en los miembros de la comunidad educativa.* Teniendo como base el principio de la convivencia como parte de las dimensiones humanas, es importante apoyar el abordaje de las situaciones en la confianza y no en la sospecha de las acciones de los miembros de la comunidad educativa. Si bien no parece coherente partir de la presunción de culpabilidad, tampoco lo es partir de la presunción de inocencia, ya que estas acepciones se basan en los extremos del bien y del mal, la culpa y el poder de quien juzga. En el sentido que este texto le da al concepto de convivencia, se parte de la complejidad de los procesos de desarrollo humano, en contextos atravesados por variables económicas, sociales y culturales, para valorar las situaciones que afecten la convivencia y proponer acciones participativas que involucren la autonomía, la motivación y la plena confianza en la potencialidad de los miembros de la comunidad educativa.

Divulgación y apropiación

Uno de los temas de discusión frente a las situaciones que afectan la convivencia en los contextos educativos se refiere al grado de conocimiento de los principios, normas, acuerdos y procedimientos por parte de los miembros de la comunidad educativa. Generalmente, el manual de convivencia se consulta cuando se presenta un evento que requiera su uso. Si esto es así, la pregunta sería ¿para qué revisarlo antes?

Una posible respuesta a este interrogante, desde la perspectiva del derecho, es que mientras los sujetos no conozcan los acuerdos generales del contexto, no podrán participar en él; actuarían por modelamiento o, en su defecto, por ensayo y error, lo cual tendría consecuencias en la construcción de su autonomía y potencialización de su desarrollo.

De otro lado, puede generar desgaste para los miembros de la comunidad educativa. A la institución le conviene el conocimiento y la apropiación del manual de convivencia por parte de sus miembros, ya que así se optimizan los tiempos de quienes deben gestionar las situaciones cotidianas de la escuela. Además, el manual promueve una comunicación asertiva y efectiva.

Aunque nos encontramos en un momento histórico en el que el uso de la tecnología forma parte de las interacciones cotidianas, no

basta con registrar el manual de convivencia en la página institucional. Si el propósito real es que los miembros de la comunidad educativa apropien este instrumento, se requieren estrategias específicas de acuerdo con los roles, el momento del ciclo vital y las características de los miembros de la comunidad educativa.

- *Roles.* Es importante considerar que los roles que se cumplen en la institución implican un interés particular en los apartados del manual de convivencia. Por ejemplo, la Coordinación de Convivencia pondrá especial atención en la tipificación de las faltas y sanciones consecuentes ante un determinado evento; el estudiante podría interesarse en los límites de sus acciones en el marco normativo del colegio (llegar tarde, usar mal el uniforme, perder asignaturas, etc.); para el padre de familia o acudiente, podrían ser relevantes los casos en los cuales se vean involucrados sus hijos o familiares, y las personas de servicios generales podrían interesarse por los canales de información de situaciones que por su trabajo podrían identificar en la institución. De esta manera, construir estrategias basadas en casos reales que motiven la consulta del manual de convivencia puede potenciar la participación y apropiación de este instrumento.
- *Ciclo vital.* Desde la perspectiva del derecho, se consideran los niveles de autonomía de los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, todos deberían acceder al manual de convivencia sin ningún inconveniente, según su momento de desarrollo. Usualmente, en las instituciones educativas se obvia el conocimiento y la apropiación de este manual en la infancia, pues se considera que la información que se brinda a los padres o acudientes es suficiente, aunque esto niegue las posibilidades de participación de los estudiantes de los grados de Preescolar y Primaria. Asimismo, se pierden de vista las características del desarrollo en un momento como la adolescencia, en el que los cuestionamientos a la norma dan cuenta del nuevo poder de abstracción y reflexión.

- De esta manera, parece relevante construir estrategias que permitan a los niños acercarse al manual de convivencia desde sus posibilidades cognitivas. Esto tiene dos efectos: potencia el desarrollo cognitivo y favorece los procesos de participación, que posteriormente se reflejarán en la concepción de la democracia. Así, es necesario contemplar el momento de desarrollo en la adolescencia como un recurso para reconstruir las comprensiones del estar con otros, potenciar la negociación y ajustar las teorías y abstracciones propias del egocentrismo intelectual de este momento de evolución cognitiva.
- Con respecto a los padres, acudientes, administrativos, directivos, personal de servicios generales y docentes, desde su momento del ciclo vital (adultos y adultos mayores), y en una posición más pragmática, hay que diseñar estrategias que permitan la apropiación del manual de convivencia como un medio de gestión y negociación —más que como una herramienta de defensa y “blindaje” institucional— que promueve la confianza y el sentido de pertenencia en el marco de la equidad y la justicia.

Presupuestos como soporte de la convivencia escolar

En el marco presentado, es posible establecer algunos preceptos que responden a la pregunta sobre la convivencia escolar: ¿quiénes son y cómo son percibidos los protagonistas de los manuales de convivencia?

- Es imperativo comprender que las dificultades en la convivencia se presentan en los medios o formas de expresión de la acción, no en la persona en sí. Por ejemplo, el niño que “acosa” a otro niño está comunicando una necesidad, que otros niños podrían resolver con medios “más adecuados” en este marco económico, social y cultural.
- El estudiante no elige deliberadamente sentir ira, tristeza o miedo, y si no tiene a su disposición los medios de expresión “adecuados” para el contexto, se cae en el error de atribuirle características que se arraigan no solo en la percepción que los otros tienen de él, sino también en su autoimagen y consecuente

autoestima. Prueba de ello se encuentra en los relatos de los niños considerados “problema” en la escuela.

- Es indispensable considerar un desarrollo humano en el que los niños resuelvan espontáneamente los conflictos sin reglas impuestas *a priori*. Por lo tanto, es importante respetar sus tiempos y posibilidades antes de problematizar situaciones que pueden potenciar la empatía, la autonomía, el desarrollo moral y la toma de decisiones. Este aspecto se debe abordar con los padres de familia, acudientes, docentes y directivos para construir entornos que potencien el desarrollo.
- En un momento de desarrollo como la adolescencia, se destaca la posibilidad de criticar y exponer alternativas de solución, pues esto se constituye en una oportunidad y un desafío que favorece el desarrollo.
- Se destaca la comprensión del sujeto como un explorador, un investigador, y esto aplica también al docente. ¿Cómo lograr que este retome ese interés por explorar alternativas y se sorprenda con lo puede encontrar?
- Se encuentran investigaciones y propuestas que posicionan al docente como el gestor de ambientes de convivencia, pero la pregunta surge con relación a qué tanto ese mismo docente percibe las condiciones para que esta se dé en su lugar de trabajo, que a su vez está inserto en contextos más amplios que debaten el valor de su quehacer, sus posibilidades y potencialidades. Por ejemplo, un docente que es cuestionado culturalmente en términos de perfectibilidad, ¿cómo puede evidenciar el potencial de perfectibilidad de sus estudiantes?

Así, se destaca la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre el rol de los miembros de la comunidad educativa en la construcción de la convivencia escolar, pero este no es un tema que solo compete a docentes, estudiantes y padres.

¿Sobre qué supuestos se diseña un manual que se construye desde la convivencia y no para la convivencia?

- Las normas contempladas en los manuales de convivencia son una ayuda externa, no son el fin. Es indispensable reflexionar sobre las acciones que afectan la convivencia, en qué momento y bajo qué circunstancias se acude a la norma, al reglamento o a la ley, y bajo qué condiciones se aplican las sanciones. Se requiere contemplar un criterio ético que trascienda lo moral.
- La convivencia tiene que ver con el sistema. Un sistema totalitario y represor niega la naturaleza y dispone leyes que no se constituyen en medios adecuados para alcanzar el fin. En consecuencia, la naturaleza intenta abrirse paso y desborda las posibilidades institucionales, dada la rigidez de la norma. Un ejemplo de ello es la negación de la perspectiva de género, de la orientación sexual y de la emergencia de expresión de la sexualidad.
- La convivencia escolar tiene una estrecha relación con la percepción de inclusión. Si el estudiante no se siente parte de, ¿cómo puede anclar el bien del otro con el bien personal? Y si no reconoce al otro ni lo ve, ¿cómo puede configurar el sentido de la justicia?
- La convivencia se construye desde la subjetividad común, en la que el otro no es un objeto predecible y controlable. Por lo tanto, las estrategias para favorecer el estar con otros tendrían que conversarse de acuerdo con las construcciones particulares de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, no a todos los niños les funciona contar hasta diez para clamarse ante una situación estresante porque llorar, o incluso gritar sin agredir a alguien, no es válido. Es indispensable revisar la singularidad en oposición a la alteridad.
- La confianza es un elemento central de la convivencia. En el caso de los niños y los jóvenes, es lo que les permite movilizar discursos que reafirmen las ideas de ausencia de autonomía y posibilidad de perfectibilidad humana, y aquellos relatos que rotulan, descalifican y comparan.
- No es posible gestionar un manual de convivencia que anule la voz del otro porque se desnaturaliza. Estar con otros implica hacerlos visibles en la relación, y uno de los medios por

excelencia es el lenguaje, en tanto en este se reconoce al otro como interlocutor valioso.

- La convivencia no puede proponerse *a priori*, se construye en el diálogo. Un aspecto es el manual, y el otro es la vivencia de la convivencia desde las experiencias y las negociaciones de significados. Por ejemplo, si la discusión sobre la adecuación de los manuales en el marco de la inclusión no se moviliza desde la experiencia y el diálogo, el manual solo es un instrumento vacío.
- El manual de convivencia se constituye en una estrategia constante basada en la experiencia, no en una comprensión conceptual.
- La convivencia no se debe condicionar a las realidades económicas y sociales. Se encuentran discursos que condenan a los sectores “marginales”, negando la posibilidad de avanzar en trayectorias que trasciendan las “realidades” sociales y económicas y de alcanzar nuevas formas de relación que cuestionen los condicionantes inmediatos.
- La convivencia se ve afectada por el tipo de relaciones que establecemos (relaciones líquidas). Esto hace que la negociación de conflictos quede incompleta: “se cierra el caso”, pero no se aborda a profundidad; se recurre al orden punitivo de la norma, al castigo, y se concluye. En ese sentido, no es una cuestión de procedimiento, sino de construcción.
- Es necesario apoyar la convivencia en el lenguaje: el “nosotros” implica comprometerse con el otro, verlo.

¿Cuáles son los riesgos de asumir la convivencia escolar como la solución mágica a lo que sucede en la escuela?

- La concepción de *convivencia* no puede seguir teniendo la función de evitar el conflicto y camuflar las inconformidades; “los conflictos son inherentes a la vida social y [...] la armonía social se consigue no por su eliminación, sino por la negociación de estos conflictos y su encausamiento hacia una vida pacífica”.

- Es importante revisar de una manera crítica aquellas estrategias que aparentemente garantizan la convivencia, pero que transgreden la perspectiva del derecho. Un ejemplo son las llamadas “aulas de convivencia”, que implican un tiempo fuera para los alumnos que presentan situaciones graves de conducta. ¿Vale la pena sacar del contexto cotidiano al estudiante para que aprenda a convivir afuera y luego replique sus malos comportamientos adentro? ¿Es un entrenamiento para la convivencia o para la conveniencia?
- Sobre el punto anterior, se debe tener cuidado con los manuales y los instructivos, que, basados en teorías psicológicas y educativas, prometen resultados en el comportamiento. La razón es que son susceptibles de convertirse en instrumentos irracionales de la racionalidad técnica, que obvian la naturaleza constructiva, flexible y espontánea del ser humano. ¿Cómo puedo entrenar a un estudiante en convivencia escolar? De entrada, esto presenta una incoherencia. Las estrategias (guías, actividades, reflexiones, etc.) deben surgir de una comprensión y vivencia del contexto.
- Con respecto a la evaluación de la convivencia, se encuentran escalas que se constituyen en insumos, pero obtienen datos del estado mas no de la relación que se construye cotidianamente y en contexto. Puntuar alto en un ítem como “Me aburro” no dice mucho, pues el aburrimiento puede generar un impulso hacia la creatividad, que tanto aclaman los docentes. “He insultado a algún compañero” es un enunciado que expresa parte del conflicto natural de los seres humanos; sería extraño no experimentar situaciones así. El problema no es tenerlas, sino negarlas, obviarlas o condenarlas.
- La construcción de la convivencia empieza en las primeras relaciones con el otro: cuando, en las salidas al parque, los niños aprenden a esperar el turno para subir al rodadero, o cuando sienten el deseo de volver a montar su triciclo cuando otro le ha tomado interés. Es clave empezar a enfocarse en lo cotidiano en las “escuelas de padres”; trabajar más los interrogantes, las preocupaciones,

los mitos y los miedos de los cuidadores en lugar de estudiar temas preestablecidos que den pistas para ser “buenos padres”.

- Asimismo, es importante retomar los escenarios virtuales que forman parte del desarrollo (Facebook, Instagram, etc.), que configuran formas de relación que conviven con las prácticas escolares cotidianas.

Consideración final

La escuela, como lo plantea Althusser (1977), reproduce lo social, y esto permite comprender las dinámicas que se gestan en aquella: violencia escolar, consumo y venta de sustancias psicoactivas, prostitución, entre otras, que emergen como problemáticas preocupantes. Sin embargo, existen otras que replican la estructura y los procesos sociales, como la corrupción, la inequidad, el miedo, la impotencia y la frustración, que obstaculizan unas prácticas de convivencia que promueven el desarrollo humano.

De ahí que desde una comprensión de los significados de Bruner, y profundizando en el lenguaje, pareciera que lo malo emerge como cotidiano, y aun así genera malestar y cuestionamientos. Por lo tanto, se encuentra en un conflicto para su negociación con la cultura. En ese sentido, se presenta la oportunidad para movilizar los significados; estamos en el momento propicio en el que aún nos podemos asombrar, impactar, indignar y negociar eso que en la escuela, a las malas, se ha instaurado como cotidiano.

Así, este capítulo cierra con una pregunta final: ¿cómo logramos que eso que nos sorprende e indigna de la escuela no se quede en la reflexión superficial, la rabia momentánea y la solidaridad etérea?

Referencias

- Althusser, L. (1977). *La filosofía como arma de la reacción*. Siglo XXI.
- Álvarez, P. (2017, 9 de noviembre). Si su hijo no quiere el móvil o se aísla, puede estar sufriendo acoso escolar. *El País*. https://elpais.com/politica/2017/11/08/actualidad/1510167344_836696.html
- Buatu, O., Panduro, B. y Mancilla, A. (2014). *Filosofía de la convivencia*. Ediciones y Gráficos Eón.

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Alianza.
- Calle Atehortúa, D. y Ortiz Jiménez, J. D. (2019). ¿Por qué se presentan agresiones como la sucedida en el INEM? *Diario ADN*. <http://diarioadn.co/noticias/agresion-a-estudiantes-en-el-inem-de-medellin+articulo+16879104>
- Campo, A., Herazo, E. y Reyes, M. (2019). Psiquiatría cultural: más allá del DSM-5. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2019.06.006>
- Canalrcn.com (2015, 21 de julio). Conductor del SITP insultó e intentó agredir con un extintor a los pasajeros. *Noticias RCS*. <https://noticias.canalrcn.com/regional-bogota/conductor-del-sitp-insulto-e-intento-agredir-un-extintor-los-pasajeros>
- Cázares, M., Garza, B., Domínguez, A. y González, M. (2020). Perspectiva de la educación ambiental en la generación centennial: la cultura del reciclaje, un ahorro económico o cuidado del medio ambiente. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 26(74), 59-72.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. y Del Rey, R. (2019). School coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 235-249.
- Garay, M. & Ruz, Y. (2017). Pactos y convivencia del cabildo Zenú y la Ineitea de Sumpués, *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9 (1), 14-23.
- Karakas, F., Manisaligil, A. y Sarigollu, E. (2015). Management learning at the speed of life: Designing reflective, creative and collaborative spaces for millennials. *The international journal of management education*, 13(3), 237-248.
- Kaynak, O., Lepore, S., Kliever, W. y Jaggi, L. (2015). Peer victimization and subsequent disruptive behavior in school: The protective functions of anger regulation coping. *Personality and Individual Differences*, 73, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.012>
- Redacción. (2018, 11 de octubre). Urgen en Chile a tomar medidas tras agresión de estudiantes a un policía. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20181011/452302711674/urg-en-chile-a-tomar-medidas-tras-agresion-de-estudiantes-a-un-policia.html>

- Musalén, B. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.002>
- Noticias.canalrcn.com. (2014, 14 de octubre). Cada día se conocen diez casos de agresión entre estudiantes. *RCN Noticias*. <https://noticias.canalrcn.com/nacional-bogota/cada-dia-se-conocen-diez-casos-agresion-entre-estudiantes>
- Peiró, S. (2013). *Valores educativos y convivencia*. Club Universitario.
- Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Pinzón Garzón, L. (2019). Sancionan conductor de SITP que agredió a pasajero y su hija. *RCN Radio*. <https://www.rcnradio.com/bogota/sancionan-conductor-de-sitp-que-agredio-pasajero-y-su-hija>
- Pole, D. (2008). Bien común y derechos humanos. *Persona y Derecho*, 59, 97-133.
- Real Academia de la Lengua Española. (2019). Reglamento. En *Diccionario de la Real Academia*. Consultado el [Consultado el 6 de enero de 2019] <https://dle.rae.es/?id=VjD9c3O>
- Reed, L., Boyer, M., Meskunas, H., Tolman, R. y Ward, M. (2020). How do adolescents experience sexting in dating relationships? Motivations to sext and responses to sexting requests from dating partners. *Children and Youth Services Review*, 109, 2-10.
- Servimedia. (2018, 23 de septiembre). Las agresiones a ancianos dentro de la familia crecieron más de un 22% entre 2011 y 2017. *20 Minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/3446603/0/agresiones-ancianos-dentro-familia-crecieron/?autoref=true>
- Zaykowski, H. y Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyle. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 431-452.

Sobre los autores

Melba Ximena Figueroa Ángel

Psicóloga de la Universidad Santo Tomás (USTA), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y doctora en Investigación Educativa de la Universidad de Alicante, España. Investigadora en psicología educativa, inclusión, convivencia, valores en educación y desarrollo de proyectos de gestión para favorecer la equidad en la educación a través de mediaciones educativas. Docente de planta, con experiencia de once años en la USTA; líder de currículo durante seis años, docente investigadora y líder del grupo Psicología, Ciclo Vital y Derechos. Directora del doctorado en Psicología de la USTA. Autora de varios artículos en revistas académicas y capítulos de libros relacionados con procesos de inclusión en educación. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales en temas relacionados con la psicología educativa. Miembro del nodo de Psicología Educativa de ASCOFAPSI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-1315>

Correo electrónico: melbafigueroa@usantotomas.edu.co

Jorge Mario Jaramillo Pérez

Psicólogo de la Universidad San Buenaventura en Medellín, doctor en Psicología de la Universidad del Ruhr (Bochum, Alemania) y curso de posdoctorado en la Universidad Santo Tomás y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigador en psicología del desarrollo y psicología educativa con énfasis en infancia, familia y escuela, y en temas relacionados con socialización, aprendizaje y cultura. Trabajó como psicólogo escolar durante diecinueve años y fue docente de planta de la Universidad Santo Tomás durante catorce hasta su retiro por pensión en julio de 2019. Como docente investigador, fue líder del grupo de investigación Infancia y actualmente forma parte del grupo de investigación Psicología, Ciclo Vital y Derechos. Autor de libros, artículos en revistas académicas y capítulos de libros relacionados con familia y escuela, lenguaje, procesos de socialización, derechos de la niñez e inclusión social, entre otros. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales en temas relacionados con psicología del desarrollo. Miembro del nodo de Psicología del Desarrollo de ASCOFAPSI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7914-3826>

Correo electrónico: jaramillojorgemario@gmail.com

Teresita Bernal Romero

Doctora en Teorías de la Educación y Pedagogía Social y magíster en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. También, magíster en Psicología Clínica y de Familia y psicóloga por la Universidad Santo Tomás, Colombia.

Sus investigaciones se han centrado en la infancia y la juventud, sobre todo en poblaciones cuyos derechos se han visto vulnerados. Entre sus estudios, se encuentran “El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia”; “Vínculos y resiliencia de niños, niñas y adolescentes reintegrados a las familias de origen”; “Fuentes de resiliencia en adolescentes institucionalizadas”; “Vínculos de adolescentes en protección”, y “Resiliencia y satisfacción con la vida en jóvenes en extraedad escolar”, entre otros.

Con otro grupo de investigación, se ha centrado en comprender los significados que los profesores, los niños y los padres otorgan a la familia, la infancia y la escuela en el marco de los procesos de globalización. Esto, con el fin de dar cuenta de los cambios y los nuevos retos que tienen que asumir las diferentes instituciones sociales. También ha desarrollado investigaciones en pensamiento matemático en estudiantes de primaria.

Actualmente es docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, donde ha trabajado durante más de veinticinco años. Además, colabora con el Doctorado en Educación de la misma Universidad y con la Universidad Camilo José Cela, e imparte clases en la UNED y en la Universidad de la Rioja.

Participa como investigadora en el grupo Psicología, Ciclo Vital y Derechos de la Universidad Santo Tomás y en el Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research) de la UNED, España. Es fundadora de la Asociación Colombiana de Pedagogía y Educación Social (Asocopeses).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5262-3312>

Correo electrónico: teresitabernal@usantotomas.edu.co

Mariana Calvo García

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás, con énfasis en Terapia Gestalt. Tiene un año de experiencia como psicóloga clínica (práctica profesional), y sus investigaciones académicas están relacionadas con la psicoterapia, la psicología humanista y la psicología educativa.

Correo electrónico: paulacoronado.c@gmail.com y ORCID.

Paula Andrea Coronado Cárdenas

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás, con experiencia en procesos educativos de inclusión y diversidad, así como en procesos educativos aeronáuticos. Su trabajo de grado se titula *Habilidades socioemocionales: procesos de reconocimiento del sí mismo en estudiantes de tripulante de cabina de pasajero de la Corporación Educativa Indoamericana*.

Correo electrónico: paulacoronado.c@gmail.com

Daniel Felipe Durán Mongua

Psicólogo de la Universidad Santo Tomás, con gran conocimiento en psicología deportiva por sus prácticas profesionales y su trabajo de grado, titulado *Sentido de vida en jóvenes deportistas que no llegaron al profesionalismo*. Entre sus temas de interés están la educación y la salud, en los cuales realizó sus pre-prácticas profesionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9601-691>

Correo electrónico: danielduran@usantotomas.edu.co

Liz Alejandra Durán Uriza

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás. Autora de capítulos de libros sobre género y diversidad sexual. Ponente en eventos nacionales sobre Psicología Social y Política.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9368-5744>

Correo electrónico: liz.duran@usantotomas.edu.co

Ingrith Gyneth Galvis Gil

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás. Participante del proyecto de voluntariado de psicología educativa en el colegio Laura Vicuña y en el semillero Psicología y Equidad en Educación. Realizó sus prácticas profesionales en psicología clínica en el Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás, y su trabajo de grado se titula *El cuerpo en el fenómeno del abuso sexual: significados y vivencias desde la psicología*.

Correo electrónico: ingrithgalvis@usantotomas.edu.co

Luis Felipe González Gutiérrez

Psicólogo por la Universidad Santo Tomás y magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Javeriana, con experiencia en investigación cualitativa y métodos contemporáneos de análisis del discurso y análisis crítico del discurso.

Docente investigador del grupo Psicología, Ciclo Vital y Derechos. Sus investigaciones son de carácter interdisciplinar, pero se centran en las correspondencias entre la psicología construccionista, la literatura y el hipertexto.

Tiene distintas publicaciones en revistas científicas y ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales. Como poeta, es autor del libro *Canto Árbol*, publicado por Común Presencia Editores.

Miembro de la Sociedad en Investigación Cualitativa en Psicología de la APA (comité internacional del Society of Qualitative Inquiry in Psychology), organizador de A Day in Spanish and Portuguese, grupo de especial interés del Congreso Internacional de Investigación Cualitativa (International Congress of Qualitative Inquiry), y miembro de la Red de Literatura Electrónica Latinoamericana (LitElat).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8053-5926>

Correo electrónico: luisgonzalez@usantotomas.edu.co

Ana Lucía Jaramillo Ortiz

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás y estudiante de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la misma institución. Trabajó como asistente de investigación en el área de Psicología Educativa.

Correo electrónico: anajaramillo@usantotomas.edu.co

Tatiana Andrea Lasso Valbuena

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás. Investigadora en psicología jurídica, violencia sexual, familia y psicología del consumidor.

Durante seis meses se desempeñó como consultora en investigación de mercados en una multinacional de consumo masivo, luego de desarrollar su práctica profesional en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y en el Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás.

Es autora de un capítulo del libro *El camino hacia la paz: investigaciones sobre la violencia y la paz en Colombia*.

Como asistente, ha participado en proyectos de investigación docente y en el semillero de investigación Psicología Jurídica y Jajëbeam Paz. Es voluntaria en el proyecto de mediación social en la escuela y

monitora académica de la asignatura Aprendizaje y Memoria. Además, tiene un reconocimiento académico por investigación y ha participado como ponente y organizadora de eventos nacionales e internacionales en temas relacionados con la psicología educativa, la psicología jurídica, la psicología social y la economía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5262-3312>

Correo electrónico: tatianalasso@usantotomas.edu.co

Luisa Fernanda Martínez Villa

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás, con grado honorífico *cum laude*. Diplomada en Psicooncología y Cuidados Paliativos Oncológicos por la Universidad del Rosario. Autora de capítulos de libros relacionados con delito y agresión sexual. Ponente en eventos nacionales e internacionales en temas relacionados con la psicología jurídica.

Correo electrónico: luisamartinez@usantotomas.edu.co

Viviana Carolina Pineda Rivera

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás, interesada en los procesos de inclusión social y con experiencia en el ámbito de la educación inclusiva, en los niveles básico y medio. Actualmente trabaja en la Fundación Integrando Fronteras, en la gestión de proyectos encaminados al fortalecimiento investigativo y administrativo del sector de la danza en la ciudad de Bogotá y al desarrollo social y comunitario de poblaciones vulnerables, a través de las artes y el acompañamiento psicosocial.

Correo electrónico: vivicaro9669@gmail.com

Mariana Andrea Pinillos Guzmán

Psicóloga por la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás.

Psicoterapeuta investigadora en temas de familia y en el área de Psicología Clínica. Docente de la Maestría en Psicología Clínica y de

la Familia de la Universidad Santo Tomás, supervisora de prácticas clínicas e investigadora del grupo Psicología, Familia y Redes.

Autora de artículos de revistas académicas y capítulos de libros relacionados con procesos de supervisión, fenómenos humanos desde intervenciones clínicas y comprensiones de la familia y de esta en relación con diversos contextos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-3906>

Correo electrónico: marianapinillos@usantotomas.edu.co

Luz Amparo Serrano Quintero

Abogada por la Universidad Santo Tomás (Bucaramanga), con especializaciones en Derecho de Familia por la Universidad Externado de Colombia y en Docencia Universitaria por la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás y doctora en Derecho Romano por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

Compaginando sus actividades profesionales con la vida académica, ha sido juez civil municipal, juez civil del Circuito de Bucaramanga y decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Desde 2014 se encuentra vinculada como docente investigadora de los posgrados en Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás y ha trabajado en proyectos y publicaciones sobre convivencia ciudadana, mediación en la resolución de conflictos, daño extrapatrimonial en el marco del conflicto armado colombiano y el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1465-64>

Correo electrónico: luzserrano@usantotomas.edu.co



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 280 gramos para la cubierta y papel
bond *beige* de 70 gramos para páginas internas.
Tipografía Sabon Lt Std.
2020

A la familia y la escuela, instituciones sociales que se encargan de transmitir y preservar el conocimiento y los valores culturales, les ha sido delegada la tarea de cuidar, proteger y educar a los niños y a los jóvenes para garantizar su adecuada inserción en la sociedad. ¿Cómo están cambiando? ¿Qué desafíos están afrontando de cara al futuro? ¿Qué nuevos roles están asumiendo en la sociedad del conocimiento?

Este libro constituye un intento de abordar estos interrogantes. Recoge experiencias y puntos de vista de docentes y estudiantes vinculados a las líneas de investigación Psicología, Subjetividad e Identidades y Psicología, Fenómenos Jurídicos y Transdisciplinariedad de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Es este un aporte de la academia a la construcción de nuevas comprensiones sobre la familia y la escuela en la sociedad actual, así como a la generación de estrategias que permitan afrontar, de forma constructiva, crítica y creativa, los retos asociados al actual ritmo de vida.

